

INTELIGÊNCIA SENCIENTE, ESCOLA E SAÚDE DOCENTE

SENTIENT INTELLIGENCE, SCHOOL AND TEACHER HEALTH

Giovani Meinhardt¹

Resumo: A inteligência senciente argumenta sobre a profundidade da novidade do que outrora consistia em duas faculdades humanas. Em termos educacionais, o grupo de alunos, através da inteligência senciente, apreende a professora à frente de qualquer intenção pedagógica.

Palavras-chave: Apreensão. Escola. Impressão. Inteligência senciente. Realidade.

Abstract: Sentient intelligence argues about the depth of the novelty of what once consisted of two human faculties. In educational terms, the group of students, through sentient intelligence, apprehends the teacher ahead of any pedagogical intention.

Keywords: Apprehension. School. Impression. Sentient intelligence. Reality.

1 A ABORDAGEM RECENTE DA QUESTÃO

Para abordarmos a inteligência senciente, é necessário retroagirmos alguns passos e fazermos duas digressões: a) uma mais recente ligada ao mercado editorial e b) outra antiga, no fundamento da inteligência e da sensibilidade.

Em 1995 Daniel Goleman, um conhecido jornalista científico do *The New York Times*, publica o livro *Inteligência emocional*, um *best-seller* quase instantâneo. O que torna um livro *best-seller* mundial na psicologia repousa justamente naquilo que as pessoas *querem ouvir* e não naquilo que elas *precisam ouvir*. Goleman não retira suas ideias do nada. Ele aplica as ideias do consultor de administração de empresas David C. McClelland à questão

da liderança nos negócios. As ideias de McClelland haviam revolucionado o recrutamento profissional na época.

Rapidamente o livro de Goleman entra no roll utilitário da lógica empresarial dos recursos humanos. A inteligência emocional é canalizada para uma maior e mais qualificada produção do indivíduo no mundo do trabalho. Aqui há uma contradição: a proposta global de inteligência e emoção acomoda-se em um nicho particular, tornando-se, na prática, parcial. A maior virtude do livro talvez seja seu título. É nele também que encontramos seu maior problema. Por que o *best-seller* de Goleman não foi intitulado *Emoção do inteligir?* Isso modificaria toda a perspectiva de tratamento da questão. Ainda, a emoção aparenta subjugação ao inteligir na terapêutica proposta por Goleman. A

¹ Doutor em Filosofia. Psicólogo educacional e professor do Instituto Ivoti.
E-mail: giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br

emoção por si só seria um descalabro?

O sucesso editorial de Goleman não pode ser deixado em pune. Um famoso psicólogo antes dele alcançou fama mundial com a mesma aplicabilidade no mundo dos negócios: Abraham Maslow. Seu pensamento foi alocado para as administrações porque suas ideias sobre autorrealização e autossatisfação seduziram o mundo dos negócios. A hierarquia das necessidades obedeceu a um padrão elitista: a vida da carreira foi maior que a vida privada, reforçando a filosofia do mérito individual. Conta a história que Maslow observou cerca de vinte pessoas, entre elas, muitos indivíduos bem sucedidos com ambições grandiosas². Ainda, Maslow refletiu sobre o conceito de sinergia. Ambas as reflexões, contudo, careciam de aprofundamento conceitual e eram, por sua vez, distintas de qualquer conjecturação filosófica.

O desapontamento das instituições a respeito da teoria de Maslow não demorou a surgir³. O universo editorial, como assinala Raewyn Connell, está repleto de *psicologia pop*⁴. Assim, a sinergia foi elencada como mais uma entre outras falácias, gerando desapontamento no mundo corporativo. Harold Geneen e Brent Bowers escreveram em 1999 o livro *Synergy and Other Lies* (Sinergia e outras mentiras), atestando a frustração da aplicabilidade do conceito de sinergia, que na prática funcionava mais como um

conglomerado de instituições ou pessoas *sem relação*. Esse é apenas um recorte do quanto a realidade pede fundamentação sólida e destrói ideias advindas de *gurus* e não de professores.

Todavia, nós como professores reiteradamente somos interpelados pela comunidade da qual vivemos. O conceito *inteligência emocional* tornou-se mundano e a sociedade espera o *mais* da realidade quando indaga um docente. Logo, quando nos oferecem o arcabouço conceitual amplamente socializado da inteligência emocional, a comunidade em geral não espera escutar *mais do mesmo* de um professor.

2 UMA SEPARAÇÃO MAL SUCEDIDA

Segundo Ferraz Fayos (2013, p. 65), a história do pensamento “[...] manteve uma oposição constante entre sentir e conhecer, entre a sensibilidade e o entendimento (ou a inteligência e a razão), entre sensação e intelecto”. Esses dualismos geraram novos problemas de toda ordem, inclusive nas práticas pedagógicas do mundo ocidental. “Admite-se, em geral, que a sensibilidade está aberta às influências do mundo exterior e que a inteligência submete os dados recebidos pela sensibilidade a certas operações específicas: as de formar conceitos, de julgar e de raciocinar”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 65). Ao serem transformadas em faculdades

² “O método de pesquisa e os dados de Maslow têm sido criticados a partir da alegação de que sua amostra de cerca de vinte pessoas é demasiado pequena para permitir generalizações. Além disso, seus sujeitos foram escolhidos segundo seus próprios critérios subjetivos de saúde psicológica, e os seus termos são definidos de maneira ambígua e inconsistente” (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994, p. 397).

³ A teoria da autorrealização “foi aplicada nos negócios e na indústria, onde muitos executivos acreditam que a necessidade de autorrealização é uma útil força motivadora e uma fonte potencial de satisfação no trabalho. Apesar de sua popularidade entre os líderes de negócios, a teoria tem um baixo grau de validade científica e uma aplicabilidade apenas limitada ao mundo do trabalho” (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994, p. 397).

⁴ “Uma indústria inteira de psicologia pop nos diz que mulheres e homens são naturalmente opostos em seus pensamentos, emoções e capacidades. O livro mais popular desse gênero literário, que nos garante que homens e mulheres são seres de planetas diferentes, vendeu 50 milhões de cópias e foi traduzido para cinquenta idiomas. Outros livros do tipo e infinitos artigos em revistas populares nos dizem que homens e mulheres se comunicam de maneira distinta, que meninos e meninas aprendem de diferentes maneiras, que os hormônios tornam os homens guerreiros ou que o ‘sexo do cérebro’ comanda nossa vida” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 85-86).

independentes que por vezes se relacionam, razão e sensibilidade trilham caminhos paralelos, mas com autoatribuições específicas de difícil síntese. Como constata Zubiri (2010, p. 67) o resultado foi paradoxal; no momento em que pessoa e razão “[...] julgaram ser tudo, perderam-se a si mesmos; foram de certo modo, aniquilados”. Aqui cabem as seguintes perguntas: quantos professores exercitam a profissão apenas racionalmente? Quais as consequências do percurso profissional destituído de sensibilidade? Existe espaço para algo além da inteligência?

Ao contrário do que a concepção consensual ingênua afirma, não foi Descartes que, dividindo corpo e alma, protagonizou uma série de dualismos. O pensamento grego “[...] ao distinguir o sentir e o inteligir como dois atos totalmente diferentes para chegar às coisas, não so elevaram o saber a uma faculdade, como deixaram sem tratamento o sentir, dualizando, para sempre no pensamento ocidental, o sentir e o inteligir.” (FERNÁNDEZ TEJADA, 2011, p. XXXV).

A ausência de tratamento do sentir está patente no mundo ocidental com a marca taxonômica *homo sapiens*. Cunhado como homem sábio, o ser humano está longe de responder a essa atribuição. Ao mesmo tempo, o ser humano está aquém e além do reducionismo terminológico *sapiens*. Preocupado com a sucessão ininterrupta de milhares de divisões e especialidades, Zubiri (2010, p. 45) constata que “[...] o mundo se acha afetado de decomposição interna”. Os múltiplos conhecimentos não se comunicam, mas exercitam através de seus porta-vozes a sobreposição onde vale a perspectiva de cada qual: alguns partidários da

inteligência e outros dos sentidos. Essa divisão emblemática penetrou em vários âmbitos, não deixando impunes áreas como a educação.

A psicanalista francesa Françoise Dolto (2005, p. 135) refletia sobre a criança dizendo que “Fala-se muito dela, mas não se fala com ela”. Traduzindo, podemos observar teorias em uma criança, mas importa também percebermos e entrarmos em relação com a criança. O trágico no exercício pedagógico está na cisão ou “[...] a 'oposição' entre duas ordens completamente diferentes, a *ordem da razão* e a *ordem do coração*”.⁵ (GRACIA, 2017, p. 37, grifo do autor).

3 A REALIDADE

Antes de iniciarmos a jornada sobre a inteligência senciente, importa conceber o que até então foi a índole formal da inteligência para muitas áreas de conhecimento. Segundo Zubiri (2008, p. 333) o conhecimento universal entendeu “[...] sempre que a inteligência é formalmente conceber e julgar. Não é falso que a inteligência conceba e julgue, ou mesmo que apenas a inteligência conceba e julgue. Mas a questão é diferente: a inteligência é conceber e julgar formalmente?”⁶

Conceber as coisas e julgá-las parece um tanto rebuscado para a mente infantil. Haveria algo que fundamente a concepção das coisas e o julgamento delas? Zubiri (2008, p. 333) admite que há algo mais profundo: “[...] a função formal e radical da inteligência consiste em apreender as coisas como realidades, na forma de realidade”.⁷ A *inteligência senciente* não poder ser deduzida da tradição que separa sensibilidade e inteligência em

⁵ “[...] la ‘oposición’ entre dos órdenes completamente distintos, el *orden de la razón* y el *orden del corazón*”.

⁶ “[...] siempre que inteligir es formalmente concebir y juzgar. No es falso que la inteligencia concibe y juzga ni siquiera que sólo la inteligencia concibe y juzga. Pero la cuestión es otra distinta: ¿inteligir es formalmente concebir y juzgar?”

⁷ “[...] la función formal y radical de la inteligencia consiste en aprehender las cosas como realidades, en forma de realidad”.

faculdades. Ainda, há outra novidade: a análise da apreensão humana não está mais centrada na consciência, mas na realidade.

Sob o pretexto de não apelar para uma ‘faculdade’, substantivou-se o caráter de alguns atos nossos, e esses atos se transformaram então em atos de uma espécie de ‘superfaculdade’ que seria a consciência. E isso não é um fato, é apenas uma ingente teoria. (ZUBIRI, 2011, p. 5).

A concepção da realidade da qual todos nós estamos inseridos nos leva à “[...] abordagem desse ‘em que’, de fato, consiste a percepção humana: o ‘sentir’” (ELLACURÍA, 2013, p. 24). A apreensão humana não se consuma na consciência e, ainda, mais um dado se adiciona ao arcabouço da inteligência senciente: os dados das realidades não são propriamente estímulos. “De maneira mais geral: as ‘coisas’, para o animal, são estímulos objetivos que provocam uma resposta; para o homem, trata-se de realidades”. (ELLACURÍA, 2013, p. 24).

O contato entre o aluno e o professor não ocasiona estímulo de movimento, acomodação, ou esquemas do *estilo idealista* prescritos por Piaget. O contato de toda ordem do aluno com a escola produz realidades. Enquanto a neurociência, – base física do espírito – sublinha aspectos *intra*, escolas cognitivas destacam a importância de motivação externa para o aprender. A inteligência senciente inclui as diferentes perspectivas sem exclusividades. “Todos os sentimentos humanos, mesmo os mais elementares e superficiais, envolvem um momento de realidade como tal”.⁸ (ZUBIRI, 2015, p. 67). Enquanto os estímulos comovem faculdades, a inteligência senciente comove realidades na vida da criança sem divisões artificiais.

O sentir e a intelecção “[...]”

constituem dois momentos de um único ato de apreensão senciente do real: é a inteligência senciente”. (ZUBIRI, 2011, p. LIV). A apreensão da realidade da sala de aula torna o espaço escolar um ícone do qual nenhum espectro virtual pode alcançar. A apreensão infantil está livre de uma possível objetividade avaliativa dela para aquilo que apreende. A inteligência senciente vem antes de qualquer vestígio de introversão. “O ato cujos momentos são o sentir e o inteligir é um ato de apreensão, de captação de alguma coisa, sem que essas expressões impliquem nenhum juízo sobre a situação ou sobre a existência do que é aprendido”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 66).

As crianças estão expostas ao ambiente escolar estruturado tanto quanto as repercussões nada estruturadas da autossocialização. A infância não é passiva, mas produz agência. A apreensão, portanto, é ativa em seu princípio. “A apreensão não é uma teoria, é um fato. Vê-se uma cor ou algo colorido, ou ouço um som ou alguma coisa sonora; apreendo alguma coisa, isto é, dou-me conta de alguma coisa que está presente a mim”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 66). A apreensão configura-se em um processo diário, isto é, em uma verdadeira marcha de progressão da inteligência senciente. Isso remonta a um aspecto sumamente importante e singular do ser humano que aprende: o aprendizado exige presença. “Esse ‘ser em presença’ física e somente esse ‘ser em presença’ constitui toda a atualidade do real [...]”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 67). Existem muitos dados físicos em uma sala de aula, dos quais as coisas e a autossocialização humana fazem parte

⁸ “Todos los sentimientos humanos, aun los más elementales y los más superficiales, envuelven un momento de realidad en cuanto tal”.

4 SENTIR E INTELIGIR: ASPECTOS GERAIS

Primariamente, na perspectiva que estamos abordando, sentir e inteligir não são faculdades separadas. Com orgulho, ao menos as professoras dos anos iniciais percebem claramente em seus alunos o inteligir e o sentir juntos de forma indissociável. Isso leva “[...] a uma constatação sem precedente: sua separação não encontra nenhum apoio sólido nos fatos”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 65). As professoras sabem o quanto a aprendizagem se dinamiza de forma unitária entre inteligência e sensibilidade. “*Sentir*, dessa forma, não é oposto de inteligir, mas parte integrante dessa experiência humana”. (FERNÁNDEZ TEJADA, 2011, p. XXXIX, grifo do autor).

Quando falamos sobre o sentir e o inteligir como faculdade única, abordamos algo anterior à inteligência emocional. A inteligência senciente em definitivo fundamenta-se de forma mais profunda.

Não se trata de uma ‘inteligência emocional’: a inteligência é senciente, porque a inteligência se dá através dos sentidos, e não através dos sentimentos, afetos ou emoções. A inteligência clássica seria inteligência *do* sensível; já a inteligência senciente é uma inteligência *no* sentir. (BELLO, 2010, p. 13, nota 5, grifo do autor).

Através dos sentidos a criança é afetada pelo professor e seu entorno, sem recursos a alguma espécie de julgamento. O sentir adorna um aspecto especial da educação infantil. Sentir e inteligir passam pelas mesmas repercussões da realidade escolar. O “sentir está dentro da

inteligência, e esta, dentro do sentir numa unidade estrutural”. (FERNÁNDEZ TEJADA, 2011, p. XLI). O sentir *sente* as realidades, quer sejam elas estruturadas no ambiente escolar ou não. “O sentimento é uma forma de estar, mas de estar na realidade, de sentir na realidade”.⁹ (ZUBIRI, 2015, p. 333). De forma impactante o sentimento alinha-se na *formalidade* da realidade escolar, isto é, dela faz parte de forma constitutiva, inalienável e factual. O que isso quer dizer? O sentimento não é apenas o que ordinariamente entendemos por sentimento, porque para Zubiri (2015, p. 334-335, grifo do autor) “[...] todo sentimento envolve um momento de realidade. Sem isso não haveria sentimento, seria quimérico. Todo sentimento é, formalmente, *sentimento de realidade*. Se não houvesse aquele momento de realidade, não haveria sentimento”.¹⁰ O sentimento difere da sensação. Ao sentir, o aluno sente realidades.

5 MODO APRENSOR NA ESCOLA

Nós adultos esquecemos que fomos crianças um dia. O hábito nos faz projetar nossa experiência na infância, algo deveras equivocado. Gracia (2017, p. 25) tenta nos concientizar de nossos automatismos mentais adultos ao afirmar:

Há um fenômeno surpreendente, e é que os seres humanos são opacos às novidades. Quando lemos ou ouvimos algo novo, geralmente interpretamos mal, distorcido. A razão é clara: o quadro de referência a partir do qual julgamos o que nos é dito, é o tradicional, aquele que já tínhamos antes da novidade [...].¹¹

⁹ “El sentimiento es un modo de estar, pero de estar en la realidad, de sentirse en la realidad”.

¹⁰ “[...] todo sentimiento envuelve un momento de realidad. Sin esto no habría sentimiento, sería quimérico. Todo sentimiento es, formalmente, *sentimiento de realidad*. Si no hubiera ese momento de realidad, no habría sentimiento”.

¹¹ “Hay un fenómeno sorprendente, y es que los seres humanos somos opacos a las novedades. Cuando leemos u oímos algo nuevo, por lo general lo interpretamos mal, torcidamente. La razón es clara: el marco de referencia desde el que juzgamos lo que se nos dice, es el tradicional, el que ya teníamos antes de la novedad [...]”.

A inteligência senciente é anterior ao repertório emocional da criança. Inclusive, precedente ao ato de julgar ou conjecturar ideias *sobre*. Claramente se reconhece apreensões que utilizam exclusivamente a razão. Na ordem da inteligência senciente existe a *apreensão simples* e ela se dá através

[...] de uma coisa entre outras, no campo da realidade. Isso começa com o que Zubiri chama de 'simples apreensão' [...]. A simples apreensão já é mediada por múltiplos elementos culturais, educacionais, etc. A simples apreensão é construção, construção livre do sujeito.¹² (GRACIA, 2017, p. 505).

A simples apreensão já significa uma elaboração mais sofisticada daquilo que Zubiri desejava demonstrar, a saber, uma apreensão anterior e mediada entre professor e aluno. A diferença da apreensão simples com a apreensão que Zubiri tenta demonstrar está no caráter imedito da mediação entre professor e aluno. Essa apreensão refere-se a algo ainda não construído. “Todo conteúdo mental é mediado, mas no conhecimento, ou como Zubiri prefere dizer, na *intelecção*, há algo imediato, uma condição de possibilidade de tudo o mais [...]”.¹³ (GRACIA, 2017, p. 26). A *intelecção* infantil apreende imediatamente a realidade. O caráter dessa experiência imediata qualifica-se de forma especial. Na infância “[...] há uma experiência imediata, ao mesmo tempo sensível e inteligível, que nos coloca em contato direto com as coisas, independentemente de todas as interpretações”.¹⁴ (GRACIA, 2017, p. 130).

Na perspectiva da inteligência senciente há um primeiro modo de *intelecção*

da realidade escolar, denominado *apreensão primordial* de realidade. “A *apreensão primordial* abrange todas as características da *intelecção*: a simples ‘atualização impressiva’ de alguma coisa enquanto real. E nada mais. Estruturalmente, é a *apreensão* mais simples”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 68). A *apreensão primordial* sente a realidade. O aluno, através de seus sentidos, sente a realidade da escola, da sala de aula, dos colegas e da professora. “Esta *apreensão*, enquanto é *apreensão impressiva*, é um ato de *sentir*”. (ZUBIRI, 2011, p. 49-50. grifo do autor). O aluno aberto para a realidade escolar está aquém da *compreensão*, que seria um processo ulterior e já não tão simples. “A abertura não é *compreensão*, senão *impressão*”. (FERNÁNDEZ TEJADA, 2011, p. XXXI, grifo do autor).

A *impressão* é o momento do sentir. Segue-se ao momento do sentir um outro momento: o momento da realidade sentida. No que esse momento consiste? O momento de realidade sentida “[...] é formalmente o ato que chamamos de *inteligir*”. (ZUBIRI, 2011, p. 50, grifo do autor). Logo, temos o momento de sentir e o momento da realidade sentida que é o *inteligir* propriamente dito.

A *impressão* tem três momentos para a índole do processo senciente: *afecção*, *alteridade* e *força de imposição* (ZUBIRI, 2011, p. 27). O aluno sente-se afetado, o professor o impressiona e a estrutura escolar impõe sua realidade. A *atualização impressiva* demonstra que a *inteligência senciente* do aluno dos anos iniciais unitariamente toma a realidade dos atos da professora como algo dado (*alteridade*). O ato do professor tem sentido para o aluno porque está situado

¹² “[...] de una cosa entre otras, en el campo de realidad. Esto comienza por lo que Zubiri llama 'simple aprehensión' [...]. La simple aprehensión está ya mediada por múltiples elementos culturales, educativos, etc. La simple aprehensión es construcción, construcción libre del sujeto”.

¹³ “Todo contenido mental está mediado, pero en el conocimiento, o como Zubiri prefiere decir, en la *intelecção*, hay algo inmediato, condición de posibilidad de todo lo demás [...]”.

¹⁴ “[...] hay una experiencia inmediata, que es a la vez sensible e inteligible, y que nos pone en contacto directo con las cosas, al margen de todas las interpretaciones”.

especialmente, isto é, ele tem lugar e propósito (força de imposição). “As coisas reais não estão no espaço nem no tempo [...]; as coisas reais são espaçosas e temporais, algo muito distinto de estar no tempo e no espaço” (ZUBIRI, 2010, p. 28). Estar no tempo e no espaço não define propósitos. Agora, ser no espaço e no tempo escolar designa finalidades distintas de outros espaços e tempos. O ambiente espaçoso da escola fisicamente difere da de um lar. A escola temporalmente produz marcos de tempo intencionais. Além de um lugar a escola proporciona *momentos* de aprendizagem. Logo, “[...] apreender uma coisa como um momento ‘da’ realidade supõe a apreensão de um campo”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 68). Esse campo reporta-se a algo muito distinto do campo doméstico. A sala de aula deflagra-se como um campo especial que difere do familiar e do mundo virtual.

A sala de aula abre-se como um ‘campo de realidade’. “‘Campo de realidade’ forma, juntamente com as de ‘abertura’, ‘relacionalidade’, ‘transcendentalidade’, uma constelação de noções e designa o espaço no qual se dá a inteligência [...]”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 69). De forma *sui generis*, o campo de realidade infantil encontra na escola a égide de seu aprendizado chamado convivência: escutar, falar e participar com outros de mesma idade. O campo da realidade escolar também propicia experiências de democratização, tarefas manuais e conhecimento. Isso dignifica a escola como uma experiência primordial em vários aspectos educacionais e estruturais que diferem do ambiente familiar. “*Campo de realidade* é uma expressão que designa um dado primário da experiência: a saber, que as coisas reais se abrem a outras em um ambiente no qual elas são ‘na realidade’” (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 69, grifo do autor). O campo de realidade aponta limitações da vida artificial na perspectiva da inteligência senciente. Ora, temos uma

diversidade de alunos e cada um aprende através de sua singularidade. O momento individual e o coletivo da sala de aula aparentemente concorrem. Esses dois momentos se sobrepõem ou estão separados? Ferraz Fayos (2013, p. 69, grifo do autor) responde que

[...] o momento individual e o momento ‘de campo’ (*campo*) são aprendidos juntos. A coisa, incluindo sua relação com outras coisas, é apreendida, atualizada de maneira direta, imediata e unitária. A coisa é apreendida simultaneamente como tal e como formando um todo com a ‘paisagem’ na qual ela se inscreve.

Onde, então, o evento da aprendizagem acontece? Na paisagem que a escola oferece em seus múltiplos ambientes: salas de aula, de música, teatro, robótica, educação física e mais além. O que todos esses ambientes regidos pelo professor conferem? Eles conferem impressões. A realidade impressionante não faculta, mas é ativa em todo seu caráter de impressão. A “[...] unidade entre sentir e inteligir se funda na impressão de realidade. Por ser uma *impressão*, ela é sentida, mas, por ser uma impressão *da realidade*, ela é intelectiva. Em toda impressão de realidade há uma abertura ao mundo”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 71, grifo do autor). A impressão gera inteligência e as impressões abrem-se para o mundo porque significam aprendizagem de realidades.

As conclusões que podemos tirar até agora são profundamente impactantes: 1. a impressão de realidade dá destino à aprendizagem; 2. a impressão que não orienta o aluno para o mundo confere problemas em quem emitiu a impressão, ou seja, a professora. Em suma, “[...] a impressão de realidade, em profundidade, impõe-se com força coercitiva [...]”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 71). Há uma positividade na impressão de realidade cunhada no aluno, ou seja, o otimismo da inteligência sentiente gera aprendizagens. Contudo, o automatismo da

aprendizagem não é o caso. O que isso quer dizer demonstra que a aprendizagem nem sempre acontece. Aqui verificamos um problema contornável: quando a aprendizagem não acontece, a inteligência senciente foi artificialmente separada em inteligência e sentidos.

Retornamos para a apreensão de realidade da mente infantil para entendermos a aprendizagem e quando ela não acontece. Zubiri (2015, p. 136) afirma: "A apreensão da realidade é o ato elementar da inteligência".¹⁵ Apreender a realidade, segundo o universo da infância, sublinha toda sua inocência, dinamicamente voltada para o sentir interativo entre colegas e a professora. Essa afecção refere-se à apreensão da realidade do que vai ser aprendido. O rosto da professora e sua disponibilidade são dados também físicos, observáveis e concretos. Logo, a apreensão da realidade "Não é uma questão de conceito: é uma apreensão física da realidade".¹⁶ (ZUBIRI, 2015, p. 136). O aluno não apreende somente a tarefa, a criança em particular apreende o professor.

Diretamente chegamos ao ponto: se o aluno se fecha, a palavra do professor, a aprendizagem não acontece. Vamos agora analisar um recorte da realidade escolar muito específico para a compreensão física da apreensão primordial da realidade. Imaginamos uma turma cujo capital cultural atesta a ausência total de pais ou responsáveis que saibam um segundo idioma. Essa mesma turma de crianças de cerca de nove anos nunca foi exposta a uma aula de inglês ou alemão, por exemplo. O segundo idioma é algo praticamente inédito. No derradeiro primeiro dia de aula eis que a professora adentra a sala já falando outro idioma o tempo inteiro. A recepção de tal atitude docente tem reflexos variegados, com certeza. Um deles, que aqui importa, vincula-se à

apreensão da realidade de alguns alunos que, surpresos, não entendem a novidade que preenche a atmosfera escolar. Alguns deles, como eu mesmo já testemunhei, se fecham a apreensão da realidade bloqueando a continuidade das aulas do específico idioma. A professora, quando indagada da dificuldade, destaca que assim aprendeu na faculdade, aplicando o método tal qual. Por sua vez, outra sala com outra professora cujos alunos apresentam o mesmo capital cultural aborda a questão com um viés que comporta a inteligência senciente. A docente cumprimenta os alunos em português e imediatamente pergunta aos alunos se eles sabem como se fala 'bom dia' em alemão ou inglês. Essa atitude impressiva da realidade difere enormemente do primeiro exemplo em toda sua simplicidade.

A questão da abordagem centrada apenas na esfera intelectual demonstra que a inteligência não é tudo nas crianças e muito menos no adulto que está no professor. De acordo com Gracia (2015, p. 11) "A apreensão humana não se esgota na inteligência, mas também é sentimento e vontade".¹⁷

6 POSSIBILIDADES PARA A VONTADE DO ALUNO: A SAÚDE DO PROFESSOR

A inteligência senciente desencadeia a atividade de aprendizagem. A atenção que damos à atividade do processo de aprendizagem, isto é, a vontade para ser ativo e aprender reveste-se de uma dinâmica não aparente. Conforme Zubiri (2015, p. 33)

[...] a palavra atividade, quando aplicada à vontade, tem um caráter especial. Não significa simplesmente estar agitado, fervendo, ter muito atividade. Não, não. Geralmente, os seres mais agitados são aqueles com menos atividade. A atividade é um pouco mais

¹⁵ "La aprehensión de realidad es el acto *elemental* de la inteligencia".

¹⁶ "No es cuestión de concepto: es una aprehensión física de la realidad".

¹⁷ "La aprehensión humana no se agota en intelección, sino que además es sentimiento y voluntad".

tranquila, muito quiescente e muito repousante.¹⁸

Porém a ativa possibilidade de aprendizagem abre ou fecha o aluno para a realidade através da apreensão da realidade oferecida pelo professor em toda sua sensibilidade e inteligência comunicados fisicamente, isto é, *in loco*. A questão da possibilidade de uma apreensão primordial da realidade que conduza o aluno para uma aprendizagem salutar é o eixo da questão. Qual o motivo do professor possibilitar ou não a aprendizagem? “A possibilidade não condiz com a realidade. Muitas são as realidades cujas propriedades são conhecidas, mas que nem sempre funcionam como possibilidades [...]”.¹⁹ (ZUBIRI, 2015, p. 33). Esse trecho remete especificamente para um fato não esclarecido: aquele que oferece possibilidades é o professor, mestre por excelência. O professor enquanto agente possibilitante da aprendizagem destina caminhos aos alunos via sentidos e via sentimentos. Os sentimentos “[...] não são nem mais nem menos subjetivos do que intelectões ou volições: eles envolvem formalmente um momento de realidade”.²⁰ (ZUBIRI, 2015, p. 336).

A saúde do professor reverbera diretamente na inteligência senciente do aluno, ou seja, “[...] não há possibilidade de que não esteja montada em uma realidade”.²¹ (ZUBIRI, 2015, p. 33). O professor enquanto nó de múltiplas relações com colegas, famílias e alunos carrega a funcionalidade de um capacitor de fluxo relacional. Destarte, o professor

impressiona os alunos. Isso quer dizer que “[...] o sensível não somente nos afeta, mas essencialmente nos faz presente algo – o outro – que nos impressiona”. (FERNÁNDEZ TEJADA, 2011, p. XXXIX). O professor torna presente o propósito da vida do aluno e é um agente de afecção no aluno.

Anteriormente pensava-se que a criança apreendia o conteúdo. Não há nada mais fragmentado que isso. A criança apreende, além do conteúdo, o professor. Exatamente isso: a criança apreende o professor antes da intencionalidade pedagógica dele. “Nesta apreensão, precisamente por ser apreensão, estamos no aprendido”. (ZUBIRI, 2011, p. 40). A formação da inteligência infantil se dá nas tarefas, convivências e na figura real da pessoa do professor.

[...] apreender a realidade é o ato *elementar* da inteligência. Se concebe e se julga como as coisas são na realidade, mas apreendê-las como realidade, comportar-se com elas como realidade é precisamente o que é próprio da inteligência, seu ato *elementar*. É também um ato *exclusivo* da inteligência.²² (ZUBIRI, 2008, p. 333-334, grifo do autor).

O aluno, em síntese, se comporta de acordo com o professor em muitos momentos. A realidade do professor comporta e dá comportamento, aprendizagem e realidade ao aluno. Isto é, a realidade da professora constitui a realidade apreensora do aluno. Como Gracia (2017, p. 285) observa “Os sentimentos não têm um caráter ‘consecutivo’ às sensações, como se

¹⁸ “[...] la palabra actividad, cuando se aplica a la voluntad, tiene un carácter especial. No significa simplemente estar agitado, estar en ebullición, tener mucha actividad. No, no. Generalmente, los seres más agitados son los que que tienen menos actividad. La actividad es algo más tranquilo, muy quiescente y muy reposado”.

¹⁹ “La posibilidad no coincide con la realidad. Hay muchas realidades cuyas propiedades son conocidas, y que sin embargo no funcionan siempre como posibilidades [...]”.

²⁰ “[...] no son ni más ni menos subjetivos que las intelecciones o las voliciones: envuelven formalmente un momento de realidad”.

²¹ “[...] no hay ninguna posibilidad que no esté montada sobre una realidad”.

²² “[...] aprehender la realidad es el acto *elemental* de la inteligencia. Se concibe y se juzga cómo son las cosas en realidad, pero el aprehenderlas como realidad, el comportarse con ellas como realidad es justamente lo propio de la inteligencia, su acto *elemental*. Es, además, un acto *exclusivo* de la inteligencia”.

pensava classicamente, mas são ‘constitutivos’ da própria apreensão primordial, tanto na ordem de seus conteúdos como na de sua formalidade”.²³

Considerando-se essa premissa, indagamos: qual a realidade do professor? Enquanto muitas formações pedagógicas focam as capacidades socioemocionais dos alunos cujo promotor é o professor, qual o olhar dado ao professor enquanto ente da estrutura escolar? Através de Zubiri (2015, p. 43) podemos interpretar que um professor “[...] não se pode propor, em hipótese alguma, bens mais do que aqueles que de uma forma ou de outra se enquadram precisamente em sua realidade, que deve ser plenamente realizada”.²⁴ A realidade da saúde do professor é captada primordialmente na inteligência senciente dos alunos. Importa por demais nos debruçarmos na inteligência senciente dos professores. A professora ou o professor, diante das situações de aprendizagem escolar [...] coloca nela o seu próprio bem, e aquele ato de colocar o seu próprio bem na realidade para a realidade, é exatamente o que chamamos de amor”.²⁵ (ZUBIRI, 2015, p. 42). Logicamente, as crianças captam a vontade e o amor dos professores no campo da sala de aula, mas também percebem quando esse profissional não está bem. Os aspectos socioemocionais aplicados para o próprio professor remetem à pergunta cabal: quem cuidará do professor?

7 A INTIMIDADE COMUNICADA

A realidade do professor, de forma

impressiva, toca os alunos. O corpo estudiantil percebe a qualificação da presença do educador. “O que se deve entender por realidade depende, necessariamente, da maneira pela qual as coisas se apresentam a nós, da maneira pela qual nós as encontramos”. (CAPONIGRI, 2013, p. 61). O que compreendemos desse trecho está na maneira como o professor se apresenta e sua potência impressora nos alunos. Essa impressão nos estudantes remete a uma intimidade docente comunicada.

A intimidade não representa algo escondido. O que é íntimo em uma pessoa refere-se às características mais singulares e próprias delas. A intimidade por si só manifesta o estado, o humor e a singularidade do professor em seu momento de sala de aula.

Intimidade é aquele momento que todas as qualidades têm [...] pelo fato de serem minhas. A cor do meu rosto pertence à intimidade, justamente por ser minha. A intimidade é o momento próprio que afeta todos os fenômenos em um determinado nível de vida [...]. Não se trata de nada escondido.²⁶ (ZUBIRI, 2015, p. 332).

Para entendermos a importância da realidade do professor e sua capacidade impressiva no aluno teremos que nos concentrar em uma questão de princípio. Há uma “[...] principialidade da realidade sobre a inteligência”. (CAPONIGRI, 2013, p. 61). O estado global de saúde do professor imprime a abertura e consecução do inteligir no aluno. Esse “[...] estatuto do princípio significa uma prioridade; a prioridade do real significa que o real que nos

²³ “Los sentimientos no tienen carácter ‘consecutivo’ a las sensaciones, como se ha pensado clásicamente, sino que son ‘constitutivos’ de la propia aprehensión primordial, tanto en el orden de sus contenidos como en el de su formalidad”.

²⁴ “[...] no puede proponerse, en ninguna hipótesis, más bienes que aquellos que en una o en otra forma se encuadren dentro precisamente de su realidad, la cual plenariamente tiene que ser realizada”.

²⁵ “[...]depone en ella su propio y plenario bien, y ese acto de deponer su propio bien en la realidad por la realidad, es justamente lo que llamamos el amor.

²⁶ “Intimidad es aquel momento que tienen todas las cualidades [...] por el hecho de ser mías. El color de mi cara pertenece a la intimidad, precisamente por ser mío. La intimidad es el momento de suidad que va afectando a todos los fenómenos en cierto nivel de la vida [...]. No se trata de nada oculto”.

está presente é alguma coisa cuja presença é conseqüente e subsequente ao real". (CAPONIGRI, 2013, p. 61). Sem sombra de dúvidas, a saúde do professor é prioridade, um estatuto de princípio para que o aluno aprenda. Se a saúde docente estiver contemplada, o desenvolvimento e promoção da inteligência do aluno – que é conseqüente e subsequente ao bem estar do educador – acontece. Antecedente ao desenvolvimento da inteligência do aluno está a saúde do professor. A inteligência do aluno se atualiza de acordo com a saúde do professor, ou seja, o bem estar docente consiste em uma prioridade por antonomásia. Logo, "A inteligência humana não é pura inteligência. A sensibilidade humana constitui uma inteligência senciente". (CAPONIGRI, 2013, p. 62).

8 ATO DA VONTADE DOCENTE E ESTUDANTIL

Face a qualificação da saúde do professor, sua vontade oferece algumas alternativas para a realidade, ou seja, proporciona para o aluno alcances finitos. A diminuição dos atos de vontade do professor em relação ao seu próprio labor pode estar ancorado em sua saúde, objeto do presente estudo. "A vontade humana, como todos os outros atributos e capacidades [...] é inerentemente finita".²⁷ (ZUBIRI, 2015, p. 45). Através desse trecho podemos também deduzir uma volição reversa, isto é, aquela que advém do aluno para o professor. De acordo com Zubiri (2015, p. 268) "[...] a vontade recai sempre e apenas sobre uma realidade, mas não sobre a sua realidade nua, mas com a condição de que [...] essa realidade tenha como princípio de possibilidades [...]".²⁸

²⁷ "La volición humana, como todos los demás atributos y capacidades [...] es intrínsecamente finita".

²⁸ "[...] la volición recae siempre y sólo sobre una realidad, pero no en su nuda realidad, sino en la condición que [...] tiene esa realidad como principio de posibilidades [...]".

²⁹ "[...] una posibilidad entre otras, todas continúan siendo posibilidades, pero hay sólo una que va a ser efectivamente posibilitante [...]".

³⁰ "Todo sentimiento es un modo de actualidad de lo real".

³¹ "[...] una doble función: por un lado, es quien está en la situación, y por otro, es quien tiene que resolverla".

Ora, o princípio de possibilidades está no professor e em toda sua prática intelectual em estruturar tarefas de acordo com a idade das crianças em questão. Um professor saudável vive a condição de proporcionar mais opções, mesmo que a tarefa seja uma só. A criança, por sua vez, elegerá um modo de se portar frente a efetividade afetiva do professor. No momento que o aluno elege "[...] uma possibilidade entre outras, todas continuam sendo possibilidades, mas só há uma que estará efetivamente habilitando [...]".²⁹ (ZUBIRI, 2015, p. 272). Explicitando de outra forma, o aluno tem possibilidades porque o professor as possibilitou.

9 PALAVRAS FINAIS

Não é apenas a tarefa designada pelo professor que o aluno deverá resolver em toda sua abstração intelectual, ou seja, o sentimento também conta. "Todo sentimento é um modo de atualidade do real".³⁰ (ZUBIRI, 2015, p. 340). O aluno resolve uma tarefa com toda a carga de afecção do ambiente onde ele se encontra. O que está em jogo na aprendizagem é justamente a resolução unitária entre a inteligência e os sentidos que captam a realidade, ou seja, "[...] uma dupla função: por um lado é quem está na situação e, por outro, quem tem que resolvê-la".³¹ (ZUBIRI, 1986, p. 386).

REFERÊNCIAS

BELLO, Joathas. Prefácio. *In*: ZUBIRI, Xavier. **Natureza, história, Deus**. São Paulo: É Realizações, 2010. p. 11-18.
CAPONIGRI, Robert A. A propósito de *Sobre a Essência: o realismo de Xavier*

Zubiri. *In*: SECRETAN, Philibert (org.). **Introdução ao pensamento de Xavier Zubiri (1898-1983)**: por uma filosofia de realidade. São Paulo: É Realizações, 2013. p. 47-64.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005. ELLACURÍA, Ignacio. Uma abordagem da filosofia de Zubiri. *In*: SECRETAN, Philibert (org.). **Introdução ao pensamento de Xavier Zubiri (1898-1983)**: por uma filosofia de realidade. São Paulo: É Realizações, 2013. p. 33-45

FERNÁNDEZ TEJADA, José. Prefácio da Trilogia Inteligência Senciente. *In*: ZUBIRI, Xavier. **Inteligência e Realidade**. São Paulo: É Realizações, 2011. p. IX-XLVII.

FERRAZ FAYOS, Antonio. A trilogia sobre a inteligência. *In*: SECRETAN, Philibert (org.). **Introdução ao pensamento de Xavier Zubiri (1898-1983)**: por uma filosofia de realidade. São Paulo: É Realizações, 2013. 65-76.

GRACIA, Diego. Presentación. *In*: ZUBIRI, Xavier (org.). **Sobre el sentimiento y la volición**. Madrid: Alianza Editorial, 2015. p. 9-13.

_____. **El poder de lo real**. Leyendo a Zubiri. Madrid: Triacastela, 2017.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ; Sydney Ellen. **História da psicologia moderna**. 6. ed. rev e ampl. São Paulo: Cultrix, 1994.

ZUBIRI, Xavier. **Sobre el hombre**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri 1986.

_____. **Los problemas fundamentales de la metafísica occidental**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2008.

_____. **Naturez, história, Deus**. São Paulo: É Realizações, 2010.

ZUBIRI, Xavier. **Inteligência e Realidade**.

São Paulo: É Realizações, 2011.

_____. **Sobre el sentimiento y la volición**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri 2015.

Recebido em: 28/06/2021

Aceito em: 02/07/2021