

## CAMPOS DE SENTIDO E CAMPOS DE OBJETO: fusão entre realidade escolar e doméstica segundo a perspectiva de Zubiri e Gabriel

### FIELDS OF MEANING AND FIELDS OF OBJECT: the fusion between school and domestic reality according to Zubiri and Gabriel's perspective

Giovani Meinhardt<sup>1</sup>

**Resumo:** Os campos de realidade vinculam-se à especificidade de objetos no lar e na instituição educativa de cada aluno. Alunos e famílias atribuem sentidos aos objetos e formalizam 'realidade' nos campos que ocupam em seus espaços físicos. As famílias imersas em seu campo de realidade estendem suas compreensões dinâmicas ao campo de realidade escolar. As atribuições de sentidos *dialogam* ou *colidem* com o campo de realidade da escola. Este artigo oferece uma reflexão sobre os campos de realidade dos professores, estudantes, famílias e suas conexões.

**Palavras-chave:** Campo de realidade. Convivência. Escola. Família. Professores.

**Abstract:** The fields of reality are linked to the specificity of objects in each student's home and educational institution. Students and families attribute meanings to objects and formalize 'reality' in the fields they occupy in their physical spaces. Families immersed in their field of reality extend their dynamic understandings to the field of school reality. The attributions of meanings dialogue or collide with the school's field of reality. This article offers a reflection on the fields of the reality of teachers, students, families, and their connections.

**Keywords:** Reality field. Coexistence. School. Family. Teachers.

## 1 A POLIFONIA DO CONCEITO DE CAMPO

Diversas teorias educacionais, psicológicas, sociológicas e filosóficas aderiram e desenvolveram o conceito de *campo*. De acordo com Corominas e Vicens (2006, p. 699) a noção de campo é “[...] uma noção nômade que cruza diferentes ciências e que se origina na física [...]”.<sup>2</sup> Nesta seção, discorremos

sobre o termo ‘campo’ de acordo com quatro áreas distintas, começando com a psicologia.

Na perspectiva da Psicologia da *Gestalt*, a teoria de campo perpetrada pelo psicólogo alemão Kurt Lewin considerou, segundo Schultz e Schultz (1994, p. 318, grifo do autor)

[...], que as atividades psicológicas da pessoa ocorrem numa espécie de campo psicológico que ele denominou **espaço vital**. [...] Assim,

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela Unisinos. Psicólogo educacional e professor do Instituto Ivoti. E-mail: [giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br](mailto:giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br) - <http://orcid.org/0000-0002-8768-5721>

<sup>2</sup> “La noción de campo, una noción nómada que cruza diferentes ciencias y que se origina en la física [...]”.

o espaço vital consiste na interação das necessidades do indivíduo com o ambiente psicológico.

A abordagem de Lewin, embora sublinhe a palavra ‘espaço’, confere à esfera psicológica atenção e preponderância muito maior em detrimento do lugar concreto ou espacial que elas ocupam.

Igualmente, a sociologia através do eminente cientista social francês Pierre Bordieu (apud FERNÁNDEZ; PUENTES, 2009, p. 35) definiu campo como

[...] uma rede ou configuração de relações objetivas entre as posições. Essas posições são objetivamente definidas nas determinações que impõem aos seus ocupantes [...].<sup>3</sup>

Em geral, tais posições ocupadas por indivíduos envolvem algum tipo de poder, hierarquia e funcionalidade, como a de um gerente e um cliente, por exemplo, cujas determinações sociais configuram relações e categorias sociais.

Por sua vez, na área da educação, Piaget também utilizou o termo para explicar alguns processos de sua teoria eminentemente cognitiva, denominando campo de equilíbrio as ações infantis (manipulação de objetos) sobre o conjunto de objetos dos ambientes (sala de aula, por exemplo) e suas propriedades e o quanto elas psiquicamente se equilibram entre si.<sup>4</sup> O campo de equilíbrio é “[...] o mecanismo auto-regulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente”. (WADSWORTH, 1996, p. 22). A equilibração é uma via que perpassa dois mundos: o interno e o externo. “A equilibração permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna (esquemas). Quando ocorre o

desequilíbrio, ele proporciona motivação para a criança buscar o equilíbrio – para depois assimilar ou acomodar”. (WADSWORTH, 1996, p. 22).

A decisão dessa ‘disputa’ entre a criança e os objetos no campo de equilíbrio teoricamente encerra-se em uma dimensão cognitiva, ou seja, “Quando a criança está agindo no meio, movimentando-se no espaço, manipulando objetos, observando com os olhos e ouvidos, ou pensando, ela está obtendo dados brutos para serem assimilados e acomodados”. (WADSWORTH, 1996, p. 26). A ação infantil nos métodos piagetianos está focada no espaço e na criança em base quase que unicamente cognitiva.

No domínio filosófico, o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty faz alusão ao campo fenomenal. Merleau-Ponty (2006, p. 95) fala de um campo onde a reflexão e seu significado “[...] nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro e [...] que ela só dispõe de uma visão parcial e de uma potência limitada”. Isto é, a visão de cada indivíduo é incompleta e condicionada por sua singular percepção. “Nossa percepção chega a objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 103). O problema seminal está na percepção de objetos. Nessa visão filosófica, também as pessoas seriam percebidas entre outros objetos. Para Merleau-Ponty (2006, p. 103), poderíamos introduzir o indivíduo no arsenal de objetos do mundo, ou seja,

[...] inserir o organismo no universo dos objetos e encerrar este universo através dele [...] e descobrir, sob o

<sup>3</sup> “[...] una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes [...]”.

<sup>4</sup> “Chamaremos campo de equilíbrio o conjunto de objetos ou de propriedades de objetos sobre os quais incidem as ações de uma certa categoria susceptíveis de se equilibrarem entre si”. (PIAGET apud BATTRO, 1978, p. 87).

comportamento, a dependência linear entre o estímulo e o receptor [...]”.

Digno de destaque é que essa perspectiva demonstra mais uma mecânica do corpo do que o discurso sobre uma pessoa nele. Isso porque o ser humano não vive apenas por estimulidade, mas se movimenta por realidades e na realidade. O ser humano “[...] não apenas sente as coisas apenas como estímulos, mas também como realidades”.<sup>5</sup> (ZUBIRI, 1963, p. 413-414). Logo, em vez de meras percepções e interação entre estímulos, o ser humano se confronta com realidades, ou seja, “A realidade não é simplesmente uma apreensão intelectual, é algo sentido perfeito e formalmente”.<sup>6</sup> (ZUBIRI, 2010a, p. 15).

## 2 CAMPO DE REALIDADE

Em nosso cotidiano percebemos as coisas e estamos cercados por inúmeros objetos no lar ou no ambiente de trabalho. Contudo, a dinâmica de nossa vida utiliza objetos ao mesmo tempo que não se define exclusivamente por eles. Dessa forma, introduzimos a definição do que é o campo de realidade: o ser humano

[...] está no campo da realidade, que é diferente do campo das coisas ou do campo da percepção. São dimensões diferentes, embora não sejam separadas nem separáveis.<sup>7</sup> (GRACIA, 2017, p. 292).

Além dos objetos e da percepção, as pessoas sentem a realidade dos ambientes e esse sentir supera a percepção concreta do que vemos. O sentir ‘sente’ intelectivamente a realidade

de forma compacta, ou seja, “A realidade é um campo que em certa medida excede as próprias coisas”.<sup>8</sup> (GRACIA, 2017, p. 292). Nessa argumentação, não se trata de perceber as coisas ou na forma fracionada e gradativa de percebê-las.

A inteligência tem uma estrutura. [...] nunca apreende uma coisa sozinho e por si mesmo, mas entende o campo da realidade e as coisas do campo. As coisas estão no campo, embora o campo não esteja fora das coisas, senão que é a esfera dentro da qual a inteligência se move.<sup>9</sup> (GRACIA, 2017, p. 293).

A percepção de uma sucessão de coisas não denota a interação que um aluno, por exemplo, tem da realidade. Ao entrar em uma sala de aula, a criança apreende a escola e não apenas uma tarefa, uma mesa ou um colega, ou seja, “[...] a criança apreende o professor antes da intencionalidade pedagógica dele”. (MEINHARDT, 2021, p. 112). O que isso exatamente significa? Nesse trecho, a realidade global do professor é sentida pelos alunos de forma primordial, o que vai muito além de fatores emocionais ou psicológicos.

Crianças precisam ver seus cuidadores como seres humanos completos, e elas não têm como fazer isso se não os verem se relacionando com outros adultos [...]. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 313).

O que talvez não seja tão óbvio está nas relações incluídas na realidade docente sentida pelas crianças, o que acrescenta a qualificação do contato da professora com os responsáveis dos respectivos alunos e alunas.

<sup>5</sup> “[...] no solo siente las cosas como estímulos, sino también como realidades”.

<sup>6</sup> “La realidad no es simplemente una aprehensión intelectual, es algo perfecta y formalmente sentido”.

<sup>7</sup> “[...] está en el campo de la realidad, que es distinto del campo de las cosas o del campo perceptivo. Son dimensiones distintas, aunque no separadas ni separables”.

<sup>8</sup> “La realidad es un campo que excede en alguna medida de las cosas mismas”.

<sup>9</sup> “El entender tiene una estructura. [...] no aprehende jamás una cosa sola y por sí misma, sino que entiende el campo de la realidad y las cosas del campo. Las cosas están en el campo, aunque el campo no está fuera de las cosas, sino que es el ámbito dentro del que se mueve la inteligencia”.

O campo da realidade, ilustrado aqui como 'escola', projeta o aluno na instituição educativa como algo real e o "[...] conteúdo e formalidade se apreendem de modo compacto". (TEJADA; CHERUBIN, 2016, p. 246). Isto é, o aluno é lançado para outro campo que não o da sua casa, recaindo na intensidade de outro campo de realidade. Esse deslocamento de um campo de realidade para outro tem implicações para a inteligência.

A inteligência se move no elemento da realidade, no campo da realidade. A realidade a empurra [...] no sentido de que o campo da realidade leva à apreensão das coisas.<sup>10</sup> (GRACIA, 2017, p. 292).

Essas coisas que o aluno apreende no campo de realidade escolar são específicas e diferentes das apreensões do lar. O campo de realidade escolar afeta o aluno e assim entramos na dimensão da afetividade. O espaço físico escolar contrasta com a casa de cada um de acordo com a relevância pessoal e o quanto o estudante é afetado por essa realidade. Quer dizer,

[...] a afetividade é a capacidade de ser afetado pelo real. E o que se produz [...] é a estimativa de 'relevância pessoal' daquilo que se faz presente, isto é, do grau daquilo que se faz presente é ou não adequada para a pessoa e para a sua plenitude. (DOMÍNGUEZ PRIETO, 2016, p. 235).

Aqui começamos a abordagem de nosso problema, a saber, o quanto o campo de realidade do lar se impõe, dialoga ou rivaliza com o campo escolar, permitindo ou cerceando a capacidade de cada estudante ser afetado pela escola e

de suas oportunidades de apreensão. Cabe sublinhar que o aluno afetado pelo campo de realidade escolar gera sentimentos estando nessa realidade. O aluno e a aluna

[...] 'se' sente afetado na sua realidade e no modo de estar na realidade. Isso não é mais sentir tônico. É outra coisa: é *sentimiento*. Todo sentimento tem um momento intrínseco e formal da realidade. Portanto, sentimento e afeto não são a mesma coisa. Só há sentimento quando o afeto envolve um momento de realidade, quando é, vale a pena redundância, um sentimento de realidade.<sup>11</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 16, grifo do autor).

Ora, embora o aluno possa negar sua realidade no campo escolar, ele está fisicamente e emocionalmente instalado nela. "Estamos instalados definitivamente na realidade; uma realidade que se expande no campo [...]". (TEJADA, 2011, p. XV). Entre os diversos campos que existem, sublinhamos o campo escolar e o doméstico. Tanto a escola como o lar referem-se a um campo de realidade. Quando uma criança adentra o campo escolar, ela traz o seu costumeiro campo do lar dentro dela. Logo, no momento escolar, na perspectiva infantil "[...] as coisas são inteligidas em relação às demais já inteligidas". (TEJADA, 2011, p. XV-XVI). Cabe destacar aqui toda a gravidade da questão: a distinção ou confusão que responsáveis ou crianças podem inteligir dos campos doméstico e escolar.

O conceito de campo se reveste de praticidade, integrando todos aqueles que animam os espaços, a saber, as pessoas. Essa consideração remete a uma pergunta: o que são os espaços? Em

<sup>10</sup> "La inteligencia se mueve en el elemento de la realidad, en el campo de la realidad. La realidad la empuja [...] en el sentido de que el campo de la realidad lleva a la aprehensión de las cosas".

<sup>11</sup> "[...] 'se' siente afectado en su realidad y en el modo de estar en la realidad. Esto no es ya sentir tónico. Es otra cosa: es *sentimiento*. Todo sentimiento tiene un intrínseco y formal momento de realidad. No es, pues, lo mismo sentimiento y afecto. Sólo hay sentimiento cuando el afecto envuelve un momento de realidad, cuando es, valga na redundancia, *sentimiento de realidad*".

definição, os espaços “[...] são apenas momentos da realidade, momentos do campo de realidade”. (ZUBIRI, 2011c, p. 198). Ora, um espaço vazio em si mesmo e ausente de pessoas não comportaria realidade. Traduzindo melhor, uma sala de aula sem alunos e professores não configuraria uma escola.

Essa distinção entre campo e espaço atinge profundidade na precisão que Zubiri (2011c, p. 198) faz da questão: “[...] se deve entender o espaço desde o campo de realidade, e não o campo de realidade desde o espaço”. Três coisas valem ser consideradas nesse trecho: (i.) Através da escola, entende-se o espaço desde o campo de realidade escolar e não a escola por meio do espaço. O campo de realidade (escolar, industrial, hospitalar) qualifica o espaço e dá sentido a ele. A estrutura física escolar, vazia ou abandonada não é escola. (ii.) As portas abertas de um espaço físico não garantem a abertura de qualquer instituição, a não ser em aparência. O que garante abertura para a realidade são as pessoas. (iii.) A primazia do campo de realidade dá vida ao espaço e não o reverso. Embora o espaço seja importante, o campo de realidade escolar, por exemplo, designa o próprio espaço, contrastando-o com outros campos como o lar ou estabelecimentos comerciais.

Cabe, ainda, demonstrar a especificidade do campo, isto é, o que faz esse conceito de forma comum transitar em diferentes espaços. Aqui, Zubiri (2011c, p. 202) se mostra pontual: “[...] o campo não é senão o mundo sentido”. O campo escolar só o é porque todos que ali estão o sentem. A diferença entre os campos está na funcionalidade do que apreendemos e sentimos. Distintos campos se interligam, mas cada um mantém sua função, ou seja, o “[...] campo é em si mesmo campo de funcionalidade”. (ZUBIRI, 2011a, p. 24). Contextualizando,

a funcionalidade do campo escolar está nos sentidos humanos que, ao inteligir a instituição educativa, a sente antes da missão dela: os sentidos dos alunos e alunas apreendem os colegas, a professora, a sala, os espaços, isto é, “As coisas reais são primariamente sentidas como reais”.<sup>12</sup> (ZUBIRI, 1963, p. 462). Por sua vez, as coisas reais sentidas designam o poder do real naquele campo, seja ele a escola ou qualquer outro campo.

Se o campo designasse apenas o espaço, o campo seria simplesmente uma coisa, mas “[...] o campo não é uma ‘coisa’”. (ZUBIRI, 2011a, p. 52). Em uma escola, o campo é apreendido também espacialmente, mas com certeza não só dessa forma. A escola, por constituir um campo de realidade, integra o espaço e vai além dele. O campo de realidade apresenta uma dinâmica: “Não como coisa ou objeto, e sim como algo cuja função não é ser visto em si mesmo, mas fazer ver em si mesmo as coisas [...]”. (ZUBIRI, 2011a, p. 52). Quando Zubiri justifica a função do campo enquanto algo que faz ver em si as coisas, integra aqui também toda a vida das pessoas, constituidoras do campo de realidade. Como Piaget e Inhelder (1993, p. 469) abenam, o

[...] espaço não é mais uma leitura das propriedades dos objetos, mas, antes, desde o início, uma ação exercida sobre eles; e é porque essa ação enriquece a realidade física, ao invés de extrair dela, sem mais, estruturas completamente formadas [...].

É no que concerne a essa completude conceitual do campo, unificando também coisas e objetos que vamos nos deter nos objetos cujo tema será explorado na próxima seção.

<sup>12</sup> “Las cosas reales son primariamente sentidas como reales”.

### 3 CAMPOS DE OBJETOS: DOMÉSTICOS E ESCOLARES

No famoso artigo “Falando de objetos”, o filósofo Willard Quine (1969, p. 1) afirma: “Estamos propensos a conversar e pensar em objetos”<sup>13</sup>. O costume de constantemente usarmos objetos como recursos de compreensão da realidade suplanta a nossa *consciência* da dependência do campo de objetos dos quais pertencemos. O que isso quer dizer? O universo de objetos em que estamos imersos parece não estar significativamente presente em nossa consciência, embora nós estejamos orientados por eles. Agimos dentro de nossos lares de acordo com a disposição das coisas e principalmente na forma como lidamos com elas, mas o automatismo de tal relação impede que tenhamos plena consciência disso.

Trata-se quase sempre de elementos tão próximos, tão cotidianos que quase sempre os passamos por alto, inclusive os depreciamos, quando na realidade são eles que fazem possível nosso saber.<sup>14</sup> (PINTORRAMOS, 1994, p. 235).

Entre os muitos objetos que inundam a dinâmica de nossas vidas, alguns objetos abrigam outros objetos e são entendíveis como macro objetos. Entre os macro objetos estão as edificações como igrejas, empresas, lares, instituições escolares, bibliotecas, auditórios, praças e parques. Os micro objetos referem-se a uma série de coisas costumeiras: cadeiras, brinquedos, pratos, roupas, livros e assim por diante. Dentro disso, ainda há a posição desses objetos e o movimento deles em um macro objeto (computadores, livros e brinquedos

dispostos ou circulando em uma sala de aula, por exemplo).

Casas e escolas definitivamente são objetos diferentes e essencialmente obedecem às dinâmicas distintas. As estruturas concretas que modelam os lares pertencem a uma ordem que acolhe em algum grau as necessidades das famílias que ali residem. Por sua vez, a escola ergue-se com outras modulações que hospedam uma série de necessidades específicas. Falamos aqui de dois campos de realidade: as residências de nossos alunos e o lugar de nosso trabalho enquanto professores e professoras, isto é, a escola.

As salas de aula e as salas de estar das casas de nossos estudantes não pertencem ao mesmo campo de realidade. Aqui importa definir o que é um campo de objetos com o auxílio de outro autor. De acordo com o filósofo alemão Markus Gabriel (2016, p. 29, grifo do autor) um “CAMPO DE OBJETOS é um âmbito que contém um tipo específico de objetos, e existem regras que vinculam esses objetos uns aos outros”. O campo de objetos da educação inclui os alunos, pais de alunos, corpo docente e de forma mais abstrata a filosofia institucional que rege tudo isso. Tanto os alunos quanto os professores demonstram um comportamento vinculado ao campo de realidade em que se encontram.

Ainda, os alunos passam mais tempo na instituição escolar do que os pais e isso, como veremos mais adiante, faz toda a diferença na dinâmica e resolução de problemas de convívio envolvendo os campos de objetos.

<sup>13</sup> “We are prone to talk and think of objects. Physical objects are the obvious illustration when the illustrative mood is on us, but there are also all the abstract objects, or so they purport to be: the states and qualities, numbers, attributes, classes”.

<sup>14</sup> “Se trata casi siempre de elementos tan próximos, tan cotidianos que casi siempre los pasamos por alto, incluso los depreciamos, cuando en realidad son ellos quienes hacen posible todo nuestro saber”.

### 3.1 REGRAS DOS CAMPOS DE OBJETOS

Nem tudo que os alunos fazem em casa é permitido fazer na escola. Através dessa sentença entramos na esfera das regras do campo de objetos. “Regras ou leis determinam o que faz parte de um campo de objetos. Algumas dessas regras são locais e espaciais”. (GABRIEL, 2016, p. 29). Aqui as compreensões entre pais e professores podem colidir. Simplesmente, as regras da realidade da casa e da escola não são as mesmas: algumas vezes alguns preceitos das duas instituições coalescem e outras vezes definitivamente não.

Para compreendermos as regras dos campos de objeto, vamos focar agora o campo de objeto ‘sala de estar’ de uma residência. Primeiramente, “Salas são campos de objetos; esperamos que determinados objetos ocorram nele: TV, poltrona, lâmpada de leitura, mesa de centro ou manchas de café”. (GABRIEL, 2016, p. 29). As características da sala de estar de uma moradia qualquer já inferem diferenças notáveis em relação ao campo de realidade ‘sala de aula’. Todavia, será que a diferença da casa e da escola está clara para pais e responsáveis? A contiguidade do comportamento dos filhos casa-escola, por vezes patrocinada pelos pais, não reconhece diferença alguma. É nesse sentido que muitas vezes o padrão comportamental privado das crianças com todas suas idiosincrasias se repete no grande espaço compartilhado chamado escola. Há algum problema nisso? Gabriel (2016, p. 30) pondera que “Existem, portanto, muitos campos de objetos, e sob condições normais somos perfeitamente capazes de distingui-los”. É nesse ponto que peremptoriamente discordamos do autor e especificamente do trecho acima. As tensões família-escola nos tocam dia a dia. Nós, professores e profissionais da educação, não podemos pressupor todos

os eventos que podem acontecer no ambiente escolar e não sabemos tudo o que nos espera na dinâmica do contato entre nós e as famílias de nossos alunos. O contato com as famílias oferece novas surpresas a cada dia e não raro alunos ou responsáveis não distinguem os padrões e regras da escola daqueles de seus lares. Trata-se de um evento habitual observar alunos replicando comportamentos domésticos na escola, alguns deles não concernentes ao campo de realidade educacional, mas nem por isso, fora do campo de realidade.

O contexto privado do lar e a estrutura escolar parecem claros e notáveis. Contudo, muitas vezes as diferenças entre a realidade educativa da escola e a realidade doméstica se misturam e a concepção do campo de realidade escolar de muitos pais e responsáveis é difusa e um tanto distante do que uma escola é.

Gabriel (2016, p. 38) alerta que “[...] existem além das coisas em si também fatos que correspondem à relação das coisas entre si”. A afirmação parece um tanto abstrata, mas vamos destrinchá-la. Escolas e lares são coisas em si, cada uma com as suas propriedades, isto é, caracterizadas por suas dinâmicas distintas. Porém o mundo privado onde nossos alunos dormem e convivem com suas famílias estabelece conexão com outra instituição, a saber, a escola. A correspondência entre escola e vida familiar torna-se um fato, aliás, um fato novo. “Um fato é algo que é verdadeiro em relação a algo. [...] os fatos são pelo menos tão importantes para o mundo quanto as coisas ou os objetos”. (GABRIEL, 2016, p. 38-39). Destarte, algumas famílias não reconhecem a escola como outra dimensão de fatos. A criança que em seu livre-arbítrio se alimenta a hora que quer, talvez na escola tenha que compartilhar o momento do ‘lanche’ em horários definidos com outras

crianças, modificando o fato doméstico do 'comer' em detrimento da 'convivência escolar' cuja regulamentação para se alimentar concerne a outro campo de realidade.

Qual o conflito que estamos observando ainda de longe? O emaranhamento de campos de realidade, onde a criança ou a família não distingue escola e lar, impondo assim seu próprio campo de realidade e tentando persuadir a escola para que funcione de acordo com a dinâmica do campo doméstico. A confusão de comportamentos e regras de alunos que trazem atributos estritamente familiares ao convívio escolar integra qualificações diversas. Gabriel (2016, p. 43) salienta que

[...] existem vários campos de objetos. Querer reduzir todos a um único é simplesmente um empreendimento ambicioso demais, que de forma alguma faz jus à complexidade da realidade ou à complexidade das formas de conhecimento humano.

O reconhecimento de normas distintas do lar e da escola representa o primeiro passo para a distinção entre regras de um campo de realidade e outro. O que percebemos a partir disso aborda a significação do papel do professor e da família e do quanto cada uma dessas instâncias afetivas e organizacionais ocupa uma posição. Ao mesmo tempo em que as funções docente e paterna/materna se conectam, elas não se sobrepõem nas regras dos campos de objetos. Os autoatributos da psicologia do professor e da psicologia da família manifestam afinidades, mas não são iguais. Em termos organizacionais, a disposição das coisas no lar e na escola são diferentes, gerando de forma propositiva uma funcionalidade específica para cada campo de realidade.

### 3.2 O DOMÍNIO DAS PESSOAS ATRAVÉS DO CAMPO DE REALIDADE

Além das regras, o que torna os conflitos entre os campos domésticos e educativos agudos baseia-se no domínio que as famílias fazem do seu campo de realidade e como, através dos sentidos, validam seus campos de realidade. O fundamento inicial do domínio dos objetos está nas regras. O domínio abarca uma série de regras e convenções. Ainda, o domínio pode estar restrito a apenas um objeto com uma regra. Exemplo: no campo de realidade escolar os brinquedos, após utilizados, devem ser conservados dentro de uma caixa específica em um espaço destinado para alocar a referida caixa. "Tudo o que encontramos no mundo e a que podemos nos referir por um termo singular, i.e., tudo aquilo a que atribuímos existência, é parte de um certo domínio". (GABRIEL, 2012, p. 31). Isto é, os objetos familiares da casa pertencem à dinâmica de cada família e ao domínio que ela exerce nos objetos domésticos. A conservação e utilização de brinquedos no campo doméstico difere, portanto, do campo escolar. Na escola os brinquedos são 'mais' compartilhados, ou seja, voltados ao intercâmbio.

### 3.3 OBJETOS E DISCURSOS DE ESQUIVA

Dentre as tensões vividas pelas professoras e professores, outro exemplo são os "[...] objetos que desaparecem quando os observamos". (GABRIEL, 2016, p. 52). Uma ilustração corriqueira disso são os silêncios dos pais quando interrogados pelos professores a respeito de dinâmicas familiares particulares, ou seja, quando indagamos sobre a presença de alguns comportamentos de nossos alunos e alunas nos seus lares. Os pais algumas vezes são péssimos informantes de seus filhos de forma propositiva.



Mediante o labor escolar percebemos que a instituição educativa trabalha com inúmeras ferramentas, algumas delas abstratas como a linguagem. Logo, “Muitos campos de objetos são também campos de fala. Alguns campos de objetos são apenas campos de fala”. (GABRIEL, 2016, p. 53).

O que os pais e responsáveis falam sobre a escola oferece um mapa para os professores compreenderem o que realmente significa a escola para eles. Igualmente, o grau de fidedignidade da fala dos pais em relação aos seus próprios filhos torna-se uma rica cartografia. A escuta atenta da representação de escola dos responsáveis de nossos alunos pode, sem dúvida, fascinar ou assombrar os professores. Algumas vezes, as falas dos responsáveis literalmente desaparecem de acordo com a pergunta proferida pela professora, isto é, tornam-se objetos de esquivo: os relatos sobre os filhos ‘somem’. O retraimento dos responsáveis reside nos diversos temas nos quais não há disponibilidade para dialogar, envolvendo principalmente filhos e filhas ou a própria família.

#### 4 CAMPOS DE SENTIDO

Até aqui nossa atenção esteve focada nos objetos do campo de realidade enquanto parte do campo. Para lembrarmos, campo de objeto é um “[...] campo que contém determinado tipo de objetos, existindo regras que conectam esses objetos uns aos outros”. (GABRIEL, 2016, p. 195). As regras do sistema organizacional da casa conectam as pessoas que vivem lá. Essa família vive a casa de acordo com o nível, tipo e qualificação de regras por ela organizado. Por sua vez, a escola abrange os alunos: um espaço familiar de muitas famílias que se encontram. Os campos de objetos da casa e da escola se interligam. Sem as distinções das regras de cada campo de

objetos, as conexões entre família e professores não aconteceriam ou se estabeleceriam de uma forma problemática. De forma complementar ao trabalho do professor, outro importante campo toma lugar: os campos de sentido.

Campos de sentido definem-se como “Lugares em que algo se manifesta”. (GABRIEL, 2016, p. 195). A sala de estar ou a sala de aula com sua mobília e disposição espacial cobram importantes significados, mas em si mesmas não teriam sentido. “O campo é algo determinado por cada coisa real”. (ZUBIRI, 2011a, p. 9). Contudo, o que há de mais real está nas pessoas que animam os objetos. É nesse ponto da argumentação que, incisivamente, a análise se volta para as pessoas. O campo se define em seu *sentido* e *sentir* porque é o “[...] campo que aloja todas as coisas reais sentidas”. (ZUBIRI, 2011a, p. 9).

O sentido particular de uma família em sua casa difere dos lares adjacentes, ou seja, cada família compreende a escola de algum modo, conferindo pluralidade de realidades. O que isso significa? “Dois campos de sentido podem se referir aos mesmos objetos, que apenas se manifestam de modos diferentes nos dois campos de sentido”. (GABRIEL, 2016, p. 70). O nó de relações dos campos de sentido família e escola são habitados de forma circular pelos estudantes que em casa ocupam o papel de filhos. O aluno traz para a escola informações sobre sua vida familiar através de seu comportamento. As manifestações dos alunos na escola edificam campos de realidade. Esse campo de realidade pode ter transcendido o campo doméstico e chegado ao campo escolar. Dessa forma, a “Existência sempre contém uma informação sobre a localização”. (GABRIEL, 2016, p. 74). Qual localização? Os campos de realidade identificam o trânsito do estudante,

retratando não apenas a localização espacial ou mental, mas a realidade familiar que o aluno e aluna traz de casa para a escola.

Dentro da casa existe uma amálgama de campos de sentido. O pai, a mãe, os avós e a forma de se comportar na cozinha ou no banheiro são todos campos de sentidos que interatuam, ultrapassando o campo de sentido privado do lar. “Existe um número infinito de campos de sentido interligados de modos infinitos uns com os outros”. (GABRIEL, 2016, p. 77). A constelação de campos de sentido do lar de cada aluno transborda e toca a escola. O campo doméstico é transportado, aplicado e testado na escola.

A estrutura concreta de uma casa e o que se faz com ela são indissociáveis. “Os campos de sentido e seus objetos são inseparáveis. Os objetos estão intimamente vinculados ao sentido dos campos de sentido”. (GABRIEL, 2016, p. 86). Um bom exemplo seria imaginarmos um brinquedo que está na garagem ou em qualquer outra parte da casa. Dependendo da dinâmica familiar, a criança pode brincar a hora que bem entender e depositar o brinquedo em muitos lugares da casa. Na escola a estrutura organizacional não é igual. Além disso, na instituição escolar muitos brinquedos e brincadeiras são partilhados, com horários para ‘acontecerem’ de acordo com um planejamento orientado segundo a psicologia do desenvolvimento que os alunos se encontram.

De forma notável, as metodologias dinâmicas do lar e da escola se revestem de propósitos díspares. O reconhecimento docente e familiar a respeito da pluralidade e distinção de campos de sentido harmonizam o trabalho educativo. “Para que possam existir vários campos de sentido, eles precisam ser distintos uns dos outros”. (GABRIEL, 2016, p. 87). Porém para algumas famílias as

distinções não existem. Contudo, as professoras e professores em seu exercício profissional devem conceber todas as possíveis diferenças e incongruências do sentido que as famílias dão à escola. “Alguns pais chegam às reuniões ainda carregando velhos sentimentos relacionados às fichas de avaliações de comportamento da época escolar deles”. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 305).

Não podemos integralmente contar com a experiência que os pais e responsáveis outrora tiveram enquanto crianças e alunos de uma escola. A experiência dos pais pertence a um outro tempo cujo papel podemos considerar e dialogar no presente. Nesse interim, importa também considerar que alguns responsáveis já esqueceram que foram alunos um dia. Ainda, alguns adultos avaliam a infância como algo sem muita importância. O que isso quer dizer? Na concepção do que uma escola é, de uma forma ou outra, o campo de realidade de pais e responsáveis muda com o tempo. Cabe ao professor compreender a mudança de campos de realidade dos responsáveis. Gabriel (2016, p. 93) magistralmente nos oferece uma boa ideia disso ao realizar algumas indagações para nós adultos:

Você se lembra de como o mundo lhe parecia aos 8 anos de idade? Você se lembra de seus desejos, medos, esperanças, de como imaginava que sua vida seria em dez ou mais anos? Lembre-se de seus velhos amigos, das festas de família, das férias, do primeiro dia de verão, de alguma descoberta importante na escola! Agora, pense o quanto sua percepção mudou ao longo dos anos. O que você observa é uma mudança de campo de sentido, uma transição de um campo de sentido para outro.

A questão não está na recordação de campos de realidade ou na percepção deles. O professor, entre as múltiplas funções que ocupa, auxiliará a família na

compreensão de seus próprios filhos no campo de realidade da escola. Abaixo deter-nos-emos de forma pormenorizada em algumas tarefas docentes

## 5 CAMPO DE REALIDADE E FUNÇÃO DA PROFESSORA

Logo depois de assegurar que existem conflitos entre os campos de realidade e os sentidos dados por cada instância envolvida com a criança, o ato promotor de 'dar-se conta' da especificidade de cada campo de realidade toma protagonismo na figura do professor. Qual o motivo de centralizar o professor como agente que notabiliza as profundezas de cada campo? A resposta está em distinguir os campos e suas atribuições, porque, segundo Zubiri (2008, p. 245, grifo do autor)

[...] não há nenhuma realidade, absolutamente nenhuma, que não tenha alguma referência real ao espaço. Existem, de fato, diferentes maneiras de estar no espaço. Uma, certamente, é ocupá-lo. Mas não é a única: existem outros. Não é a mesma coisa estar no espaço *ocupando-o* [...] ou estar meramente *condicionado* por ele ou simplesmente estar *presente* no espaço.<sup>15</sup>

O estudante que interage no espaço escolar difere daquele que apenas o ocupa. A partir do argumentado até aqui, vale ressaltar a qualificação da interação do aluno: um intercâmbio com as coisas e as pessoas (colegas e professores) de forma unitária. Entende-se, com isso, que a criança ou o adolescente referido ao campo escolar caracteriza a

aprendizagem com repercussões que extrapolam a dimensão individual.

### 5.1 GESTÃO DA CONVIVÊNCIA

Diante do campo de realidade escolar, a assistência e disponibilidade de uns para outros marca um nome, a saber, a educação. Zubiri (1986, p. 566) justifica tal intento porque "Todo aprendizado envolve a cooperação de outros: é a educação".<sup>16</sup>

A partir do nascimento, morosamente e a cada dia "[...] a criança descobre o que chamamos de 'os outros'".<sup>17</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 45). Geralmente, os contatos primordiais da criança estão relegados aos responsáveis (pai, mãe ou responsáveis), irmãs, irmãos e avós. A família representa o primeiro mundo humano da criança. Veja-se, a esse respeito, a qualidade que a família do bebê adquire: seus componentes são para ela os primeiros 'outros'. "São 'os outros' que sorriem para a criança, respondem a ela e ela a eles, que satisfazem suas próprias necessidades, a criam certas situações, etc".<sup>18</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 45-46). Contudo, há uma referida especificidade do que estes outros significam para a criança. Segundo Zubiri (2006, p. 46, grifo do autor), na perspectiva da criança a

"[...] forma primária como as demais pessoas existem [...] é uma forma segundo a qual não são precisamente 'outros', isto é, estranhas a mim, mas pelo contrário são '*minhas*'; eles são *minha* mãe, *meu* pai, *meu* irmão, etc. Eles são algo que é '*meu*'".<sup>19</sup>

<sup>15</sup> "[...] no hay ninguna realidad, absolutamente ninguna, que no tenga alguna referencia real al espacio. Hay, en efecto, distintas maneras de estar en el espacio. Una, ciertamente, es ocuparlo. Pero no es la única: hay otras. No es lo mismo estar en el espacio ocupándolo [...] o estar meramente condicionado por él o estar simplemente presente en el espacio".

<sup>16</sup> "Todo aprendizaje implica la cooperación de los demás: es la educación".

<sup>17</sup> "[...] el niño va descubriendo lo que llamamos 'los otros'".

<sup>18</sup> "Son 'los otros' que sonríen al niño, le responden y éste a ellos, que le satisfacen necesidades propias, le crean situaciones determinadas, etc".

<sup>19</sup> "[...] forma primaria como las demás personas existen [...] es una forma según la cual precisamente no son

A família, na ótica infantil, representa a posse da criança, quando não a extensão de seu próprio corpo. O pronome 'meu' pai ou 'minha' mãe, em toda sua figuração infantil, relaciona-se à família, advindo de uma criança que ainda não fala ou tem a marca da razão. Zubiri (2012, p. 48) confirma que

[...] a criança mais modesta de algumas semanas certamente não tem o uso da razão, mas tem o uso da inteligência; [...] e é sem dúvida realista: dentro da sua esfera modestíssima sente realidades estimulantes [...].<sup>20</sup>

O pertencimento infantil direciona psíquica e corporalmente a existência familiar a ela. Nesse primeiro momento, as distinções entre a criança e sua família ainda são pequenas, mas possíveis devido a sua inteligência. Essas primeiras diferenciações tornam cada indivíduo familiar um modelo e base social ulterior.

A criança e seus progenitores, por exemplo, repetem gestos que são seguidos de respostas. É assim que se formam as unidades humanas [...]. Mas essas unidades não são os 'outros', mas algo que humanamente pertence à criança, são algo 'meu', diríamos falando em seu lugar. Certamente são algo diferente de mim, caso contrário não seriam meus; mas seu jeito de ser diferente é tal que os descubro como meus.<sup>21</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 46).

Reserva-se ao mundo imediatamente familiar pequenas distinções. Em tese, as vivências

interativas da criança continuam a ser 'dela' em uma conotação de forte pertencimento e posse das pessoas à sua volta. A distinção entre um domínio de pessoas e objetos imediatos do campo doméstico e o domínio de outro campo como o escolar é adotada gradativa e pausadamente.

Só numa experiência mais lenta, menos suave, talvez até dolorosa, a criança descobre que os outros não são outros como eu, mas outros além de mim, diferentes de mim. E então, [...] é quando a criança se encontra rodeada de 'outros' com quem convive estrita e formalmente.<sup>22</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 46).

A dimensão social da criança, em que os outros concretamente não respondem mais como entidades 'dela' é uma das maiores aprendizagens que a escola pode dar: a convivência. Vertida para as demais, a criança gradativamente e de forma dolorosa descobre que os outros não pertencem a ela. O pronome 'meu' ou 'minha' perde seu poder. Colegas e a própria professora revelam-se como outros distintos do Eu infantil. O papel da escola aborda que o discernimento das distinções sociais não está reservado apenas ao poder do influxo interpessoal sobre a criança, ou seja,

O que vem de fora para a criança é mais do que a influência de outra pessoa, é a conformação de sua humanidade. [...] Está adquirindo

*'otros', esto es, ajenos a mí, sino que por el contrario son 'míos' son mi madre, mi padre, mi hermano, etc. Son algo que es 'mío'.*

<sup>20</sup> *"[...] el más modesto niño de pocas semanas ciertamente no tiene uso de razón, pero tiene uso de inteligencia; [...] y es indudablemente realista: dentro de su modestísima esfera siente realidades estimulantes [...]."*

<sup>21</sup> *"El niño y sus progenitores, por ejemplo, repiten gestos a los que siguen respuestas. Así es como se van formando unidades humanas [...]. Pero esas unidades no son los 'otros', sino algo que humanamente pertenece al niño, son algo 'mío' diríamos hablando en su lugar. Ciertamente son algo distintos de mí, si no, no sería míos; pero su manera de ser distintos es tal que los descubro como míos."*

<sup>22</sup> *"Solamente en una experiencia más lenta, menos suave, incluso tal vez dolorosa, el niño descubre que los otros no son otros como yo, sino otros que yo, distintos que yo. Y entonces, [...] es cuando el niño se encuentra rodeado de 'otros' con los que estricta y formalmente convive."*

justamente um mundo e um caráter humano.<sup>23</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 44).

A escola, nesse sentido, brinda uma diversidade de colegas, mas “[...] não se trata apenas de uma pluralidade de indivíduos, mas de uma comunidade, na qual existem estruturas mais ou menos comuns”.<sup>24</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 47). O que estas estruturas comuns reportam para a vida das crianças? A convivência adornada com estruturas comuns oferece novas regras comuns no campo de realidade escolar. Nesta convivência, Zubiri (1986, p. 237) reconhece a forte influência dos agora denominados ‘outros’:

[...] não só os outros não são análogos a mim, mas a realidade é o contrário: os outros estão imprimindo em mim a marca do que são, estão me tornando semelhante a eles. Não sou eu quem projeta sua peculiaridade nos outros, mas são os outros quem estão me fazendo como eles.<sup>25</sup>

Dissuadir a fatuidade deste ponto revela a importância da convivência escolar e o quanto nela existem traços do campo doméstico. Na escola “[...] cada um dos seus membros está vertido desde si mesmo para os outros [...] convive com eles: é o momento da ‘convivência’”.<sup>26</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 196). O caráter da convivência infantil e adolescente está em sua mobilidade, isto é, participar de muitos campos de realidade: a própria casa, perímetros adjacentes representados por vizinhos, a rua, as praças e outros lares

tais como os de colegas, amigos, tios e avós. Esses campos de realidade correspondem a uma diversidade de eventos. O convívio peregrino comprova que a “[...] a realidade humana não é puramente minha própria realidade, é uma realidade que transborda a minha realidade”.<sup>27</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 238).

Enfatizamos as diversas convivências porque no campo de realidade escolar existem mediações autorizadas e outras não, impactando, de acordo com Zubiri (1986, p. 217)

[...], as condições e limites da convivência, porque envolve um momento inexorável: o momento do ‘pluralismo’. A convivência é, com efeito, plural enquanto convivência.<sup>28</sup>

A convivência escolar adorna-se de especiais propósitos em que o aprender envolve a criança por inteiro. Em uma palavra, a infância invariavelmente trará para a escola a sua convivência da casa e vice-versa, ou seja, a escola está na realidade e não a realidade na escola. No sentido do que é defendido neste artigo, não há convivência pura, dividindo estritamente o que é doméstico daquilo que é escolar. Conseguem-se explicitar melhor os meandros da convivência com o seguinte exemplo dado por Zubiri (1986, p. 139):

[...] uma criança só consegue perceber o outro, o vizinho, porque essas outras realidades estão envoltas no que é anterior a todas

<sup>23</sup> “Lo que viene desde fuera al niño es más que la influencia de otra persona, es la conformación de su humanidad. [...] Va adquiriendo precisamente un mundo y un carácter humano”.

<sup>24</sup> “[...] no solamente se trata de una pluralidad de individuos sino de una colectividad, en la cual hay unas estructuras más o menos comunes”.

<sup>25</sup> “[...] no sólo los otros no son análogos a mí, sino que la realidad es la inversa: los demás van imprimiendo en mí la impronta de lo que ellos son, me van haciendo semejante a ellos. No soy yo quien proyecta su peculiaridad sobre los demás, sino que son los demás quienes me van haciendo como ellos”.

<sup>26</sup> “[...] cada uno de sus miembros está vertido desde sí mismo a los demás [...] convive con ellos: es el momento de ‘convivencia’”.

<sup>27</sup> “[...] realidad humana no es puramente mi propia realidad, es una realidad que desborda la realidad mía”.

<sup>28</sup> “[...] las condiciones y los límites de la convivencia, porque envuelve un momento inexorable: el momento de ‘pluralismo’. La convivencia es, en efecto, plural en cuanto convivencia”.

elas, o mundo humano em que essa criança foi ensinada a viver.<sup>29</sup>

Partindo-se da realidade, em que vários campos existem e interagem, a convivência escolar significa uma pedra angular da aprendizagem e um dínamo da inteligência, distinguindo campos de realidade.

No acurado campo de realidade escolar “[...] toda convivência estabelece um nexos entre os que convivem. Toda convivência é constitutivamente conectiva”.<sup>30</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 247). O nexos da convivência do campo de realidade escolar é a educação. “Não há nexos sem uma linha previamente determinada, a da homogeneidade com as coisas que estão conectadas”.<sup>31</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 250). Esta citada homogeneidade reside nas regras e no bem comum desenvolvidos em convivência. Nessa consideração da especialidade do campo de realidade escolar, justifica-se que “[...] o pensar não é atividade espontânea. O pensar é certamente atividade, mas *atividade ativada* pelas coisas reais. São estas o que dá que pensar”. (ZUBIRI, 2011b, p. 62, grifo do autor). A escola e seu campo de realidade ativam os alunos e alunas, dando o que sentir e pensar.

O campo escolar demanda realidade em todos aqueles que estão no seu âmbito. “E este ‘dar’ é a força coercitiva com que o real se impõe a nós intelectivamente em profundidade”. (ZUBIRI, 2011b, p. 82). O que se sustenta aqui está na força do campo de realidade escolar e suas nuances diferenciais da

casa de cada um. No campo escolar a realidade dos estudantes se atualiza. Pergunta-se, agora: o que é esta atualização? Gracia (2021) responde:

[...] algo diferente de mim e que de alguma forma se impõe a mim como tendo, diz Zubiri, uma condição própria, diferente de mim, de tal forma que tem um poder sobre mim. E isso é o que vai chamar o poder do real.<sup>32</sup>

Na perspectiva do aluno frente à escola “A realidade se impõe [...] com a força de ter de dotá-la de um conteúdo”. (ZUBIRI, 2011b, p. 82). Esse conteúdo não é apenas concipiente, ou seja, de conceitos, mas de vida. O valor objetivo de tal assertiva corresponde à apreensão de métodos de convívio escolar que impactam na inteligência senciente. De acordo com a inteligência senciente

Os atos racionais não partem dos dados da sensibilidade, nem surgem do sentir [...]. Também não se trata [...] de alguma forma subordinado à sensibilidade. O que se revela pela análise da intelecção é, de certa forma, muito mais grave e é que a razão nunca abandona o momento do sentir.<sup>33</sup> (COROMINAS, 2000, p. 295).

A intelecção das coisas, conceitos e disciplinas tanto escolares quanto profissionais, carrega o momento do sentir sem abandoná-lo e por isso a razão não é pura jamais, mas impura. Seguindo esse intuito, a escola corresponde um método e esse “Método é um abrir caminho no mundo [...]”. (ZUBIRI, 2011b, p. 161). O ‘abrir caminho no mundo’ não se restringe à cognição, mas à inteligência senciente,

<sup>29</sup> “[...] un niño sólo puede percibir al otro, al prójimo, porque esas otras realidades están envueltas dentro de lo que es previo a todas ellas, el mundo humano en el que a este niño se le ha enseñado a vivir”.

<sup>30</sup> “[...] toda convivencia establece un nexos entre los que conviven. Toda convivencia es constitutivamente conectiva”.

<sup>31</sup> “No hay nexos sin una línea previamente determinada, que de homogeneidad a las cosas que se conectan”.

<sup>32</sup> “[...] algo distinto de mi y que de algun modo se me impone como teniendo, dice Zubiri, una condición propia, distinta de mi, de tal manera que tiene un poder sobre mi. Y eso es lo que va llamar el poder de lo real”.

<sup>33</sup> “Los actos racionales no parte de los datos de la sensibilidad, ni se levantan sobre el sentir [...]. Tampoco se trata de [...] algún modo subordinado a la sensibilidad. Lo que se revela el análisis de la intelecção es, en cierto modo, mucho más grave y es que la razón jamás abandona el momento del sentir”.

ou seja, à vida e à escola enquanto uma experiência formativa de vida, desenvolvendo os alicerces do uso da razão.

A criança vai adquirindo por muito tempo, por uma educação em grande parte devida aos outros, e também pelos fracassos ou acertos de sua própria experiência pessoal, vai adquirindo lentamente o uso da razão e elevando-se ao nível moral.<sup>34</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 128)

Outrossim, a convivência na pluralidade qualifica a inteligência, insere as crianças no uso da razão, comprovando que o indivíduo não se fundamenta em si mesmo, isto é,

[...] os outros não só constituem a raiz de que existe expressão, mas são eles que me ensinam a me expressar, me ensinam certos movimentos com os quais expreso minha realidade aos outros porque antes eles expressaram sua realidade sobre mim e a incorporaram em minha vida.<sup>35</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 279).

## 5.2 A VOZ DAS COISAS

O campo de realidade é muito poderoso e dele não podemos esquecer sua dimensão física que nos faz falar. “Ao falarmos, dizemos as coisas”. (ZUBIRI, 2010b, p. 86). Essas coisas que falamos estão diretamente referidas ao campo escolar e doméstico que vivemos. Também o ser humano “[...] diz o que diz pela *força das coisas*”. (ZUBIRI, 2010b, p. 86, grifo do autor). Isso não significa que as coisas falam, mas dialogamos com elas. Nesse sentido, o campo de realidade que ocupamos nos condiciona para podermos falar. Aqui chegamos na voz

das coisas. A voz das coisas “[...] é algo que faz parte do sentir mesmo, do sentir ‘íntimo’. Mas, por sua vez, essa voz é a ‘voz das coisas’, delas ela nos dita seu ser e no-lo faz dizer”. (ZUBIRI, 2010b, p. 86). Então, é pela consciência clara do problema que a intimidade do lar transborda na escola e o professor percebe tal movimento de vida de um lado para outro. Um dos papéis da professora é ensinar os alunos e alunas a escutar o que o campo de realidade escolar fala, ressaltando contrastes e similaridades com o campo doméstico. Conforme Zubiri (2010b, p. 86) “Meu sentir íntimo sente essa voz das coisas, esse sentir é, em primeiro lugar, um ‘escutar’ para ‘seguir’ o que nela se diz e entregar-nos assim às coisas”. Como a criança está habituada com sua casa e o poder dos sentidos dela, importa apreender outro campo que não o doméstico, se entregando a ele. Isto é, “[...] quem atende à voz das coisas está *desperto* para elas, vigilante”. (ZUBIRI, 2010b, p. 87). Além do despertar, quem atende à voz das coisas está aberto para o campo de realidade escolar e todo seu convívio. Na realidade escolar, “[...] cada coisa vai anexa a sua voz, e essa voz, por sua vez, reúne todas as coisas numa voz unitária. Por isso, todos [...] despertados têm um mesmo mundo [...]”. (ZUBIRI, 2010b, p. 87). Esse mesmo mundo é o diálogo incontornável entre campo de realidade doméstica e campo de realidade escolar.

No incontornável embate entre campos de realidade, a escola e o professor constituem-se como agentes de discernimento de alunos e suas famílias. “A criança, por enquanto, se abre para o mundo de seus pais e terá que passar por uma série de vicissitudes para se abrir

<sup>34</sup> “El niño va adquiriendo largamente, por una educación en gran parte debida a los demás, y además por los fracasos o los éxitos de su propia experiencia personal, va adquiriendo lentamente el uso da razón, y elevándose a un nivel moral”.

<sup>35</sup> “[...] los demás no sólo constituyen la raíz de que haya expresión, sino que son quienes me enseñan a expresarme, me enseñan determinados movimientos con los que yo expreso a los demás mi realidad porque previamente ellos han expresado su realidad sobre mí y la han incrustado en mi vida”.

para um mundo que seja realmente o seu mundo”.<sup>36</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 555). A escola é uma das primeiras, senão a primeiríssima oportunidade infantil de um mundo ‘seu’ em partilha. Isto é, a criança convive no mundo escolar, entra em conflito com ele e se distancia para melhor apreendê-lo, retornando a seu ponto de partida já reelaborado. Com a assistência da professora

[...] no primeiro tempo há um distanciamento do ponto de partida e no segundo momento se reverte para aquele ponto de partida com as conquistas alcançadas no distanciamento.<sup>37</sup> (PINTOR-RAMOS, 1994, p. 128).

Tomar distância da realidade para apreendê-la importa em meio à miscelânea de eventos do campo de realidade, ou seja, “A impressão da realidade tem que ser distendida agora por meio desse excesso de realidade e determinar o que cada coisa é por meio de um processo de retração”.<sup>38</sup> (PINTOR-RAMOS, 1983, p. 134). Esse processo de distanciamento e retração frente à realidade é um grande papel docente.

Aprender o campo de realidade de nossos próprios alunos, do lugar que ocupam e da instituição que frequentam significa muito mais que informações. O papel do professor é ser *peregrino* dos campos de realidade, conectando escola e lar. A docência requer empatia e compreensão dos campos que ocupa e daqueles que não ocupa. O professor enquanto peregrino do campo de realidade do aluno descobre mais do que a realidade imediata comunica. O desafio do conhecimento empático do professor torna compreensível à escola *nas* famílias.

Esse desafio é o de se colocar no campo de realidade da família e comunicar o campo de realidade escolar. Sabemos que na

[...] área da assistência infantil, devido ao modo como é configurada, fica realmente muito difícil achar tempo para que os adultos de fato se relacionem uns com outros de forma a construir relações. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 313).

Não obstante, o diálogo envolvendo o que cada instância pensa sobre o ‘viver’ a escola e o como a concebem é essencial.

Sublinhamos que o professor não está inventando realidades. Como Gabriel (2016, p. 101) afirma “Não podemos nem mesmo inventar o mundo”. O que podemos de forma singela é convidar a família para viver a escola. Uma criança já é mais que um filho e provavelmente mais que um aluno. A vivência educativa dos pais e responsáveis se reveste de ineditismo. O tempo dos filhos difere do tempo dos pais em muitos sentidos.

A criança que adentra a escola confere um desdobramento de sua identidade, ou seja, torna-se também um aluno ou aluna e nessa dinâmica “[...] o campo de realidade se dilatou para alojar uma nova coisa”. (ZUBIRI, 2011a, p. 16). Essa nova coisa atesta outra identidade e apreensões de realidades aquém das vividas no lar de cada criança. Todo aluno e aluna entra na escola e sai dela diferente. É justamente no contraste e diferenciação de campos domésticos e escolares que a criança se desenvolve, ou seja,

[...] toda nova coisa que se introduz no campo, ou sai dele, ou se move dentro dele, determina uma variação

<sup>36</sup> “El niño, por lo pronto, se abre al mundo de sus padres y tendrá que pasar por una serie de vicisitudes para abrirse a un mundo que sea realmente un mundo suyo”.

<sup>37</sup> “[...] en el primer tiempo se opera un distanciamiento respecto al punto de partida y en el segundo momento se revierte hacia ese punto de partida con las conquistas logradas en el distanciamiento”.

<sup>38</sup> “La impresión de realidad tiene que distenderse ahora a través de ese exceso de realidad y determinar lo que es cada cosa a través de un proceso de retracción”.



no primeiro plano, no fundo e na periferia: é uma *reorganização* mais profunda do campo. (ZUBIRI, 2011a, p. 13, grifo do autor).

Entende-se, com isso, que o estudante reorganiza interesses, 'importâncias' e sua própria vida, surpreendendo os seus responsáveis de acordo com as novas apreensões.

É a partir desse embate, entre a apreensão da casa para a escola e da escola para a casa, que temos no mínimo duas vias. Como Zubiri (2011a, p. 45, grifo do autor) formula, "Toda e qualquer apreensão das coisas num campo leva no próprio inteligido a marca da orientação em que foram primordialmente inteligidas". Exemplificando, a criança que não colabora nas tarefas da casa potencialmente carrega tal atribuição para a escola. De modo diverso, a aluna que apreende a convivência regrada na escola, potencialmente submerge novas atitudes em casa. Utilizamos aqui a palavra 'potencialmente' porque a força de imposição da realidade de cada campo promove ou inibe os comportamentos. O que isso precisamente significa?

O campo não é um conceito nem uma relação. É um *momento físico* do real em sua atualidade. Por isso dizemos que 'estamos' no campo de realidade. (ZUBIRI, 2011a, p. 51, grifo do autor).

O intento do aluno realizar ou desfazer o que aprendeu na escola está na atualização e oportunidade que pode encontrar em casa. Relacionar os campos de realidade da família e da escola em diálogo consiste em tarefa de primeira ordem para a resolução de conflitos. Certamente, como aceram-se Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 306)

[...] pais e educadores têm necessidades e opiniões divergentes que os colocarão em conflito uns com os outros. Apenas ouvir não é o bastante; é necessária uma abordagem de resolução de problemas ou de resolução de

conflitos. Quando isso acontecer, é importante que ambos se escutem e expressem seus próprios sentimentos e posicionamentos.

A escola imaginada nem sempre corresponde à escola que existe. Algumas famílias projetam concepções do que poderia ser uma escola. A imaginação da instituição *escola* pode colidir com a pluralidade do que a escola vive. Conhecer as famílias e dialogar com elas representa o primeiro passo para viverem a experiência escolar.

Sempre existe mais do que imaginamos, os campos [...] se estendem em cada direção imaginável de forma infinitamente sobreposta, complexa e emaranhada, sem que pudéssemos identificar de antemão as regras pelas quais essa extensão ocorre. (GABRIEL, 2016, p. 135).

A resistência de alguns pais e responsáveis não compartilham suas vidas e não participarem da escola de seus filhos repousa em muitos campos de sentido. Algumas famílias entendem que a imaginação que elas têm da escola basta, descartando a interação com a ela. De modo contrário e salutar, Gabriel (2016, p. 138) nos responde que "Quando alguém se vê como parte de um todo que ele consegue entender de alguma forma, ele se sente mais seguro". Causa surpresa acreditar que algumas famílias buscam entender a escola justamente ao não participar dela. Entretanto, algumas vezes é isso que acontece. Por exemplo, uma família que pouco se comunica entre si e com os outros reverbera um tipo de comportamento em seus filhos. "Nossas autorrelações são, porém, sempre também parte de nossas relações a outros". (GABRIEL, 2016, p. 155).

As pessoas se entendem de formas particulares e estendem suas autocompreensões em outras instituições de forma voluntária ou involuntária. "Em todo ato de autodescrição, nós

documentamos também uma autocompreensão normativa, um modo de como queremos ser”. (GABRIEL, 2016, p. 38-159). O problema não reside na autonomia da vontade familiar aplicada em si mesma. Os conflitos emergem quando as famílias tentam impor suas autocompreensões normativas nas instituições, ou seja, o modo como tentam delegar atribuições à escola em seu ser e agir. O que podemos dizer de uma atitude sem diálogo como essa? Há uma compreensão familiar prévia não compartilhada com os professores sobre o que deveria ser a escola. Essa preconcepção também provém de um campo de realidade. “Preconceitos, porém, nada mais são do que campos de sentido enrijecidos”. (GABRIEL, 2016, p. 174). Uma das tarefas do professor encontra-se no diálogo, envolvendo preconceitos sobre o campo de sentido escolar e a exposição da vida da escola enquanto campo de realidade.

O professor configura-se como protagonista ao harmonizar os possíveis conflitos entre os campos de realidade do quais os alunos e alunas transitam: o espaço *lar escola*. Os pais e responsáveis atribuem, algumas vezes, campos de sentido que simplesmente não existem na escola.

Precisamos ressaltar aqui mais uma vez que nem todas as perspectivas são verdadeiras. Nós nos equivocamos, por exemplo, quando atribuímos objetos a campos de sentido inadequados. O equívoco também é um campo de sentido, o que não significa que ele não existe. (GABRIEL, 2016, p. 180).

Os campos de sentido, mesmo inexistentes na escola, porém vivamente atribuídos ou projetados por pais e responsáveis, retratam objetos de trabalho do professor. Os responsáveis e pais também são educadores, mas de outra forma, sem a técnica dos professores. Por isso, muitas vezes

erguem-se muitas polêmicas entre os professores e os responsáveis.

Os conflitos frequentes entre a escola e a família revelam a ambiguidade da educação, uma instituição em que o biológico e o cultural, o imediato e o mediato se encontram ainda numa indissociação complicada [...] pois o progenitor também é, e deve ser, educador. (VETÕ, 2019, p. 192).

As colisões de campos de sentido são realísticas, ou seja, acontecem praticamente todos os dias. A professora enquanto representante institucional também é uma gestora dos campos de realidade domésticos que chegam a ela todos os dias. Na escola,

[...] existe um número infinito de campos de sentido, nos quais nos encontramos e entre os quais nós criamos transições. Nós produzimos novos campos de sentido a partir daqueles que encontramos. Essa produção não é uma criação a partir do nada, mas apenas mais uma mudança de campos de sentido. (GABRIEL, 2016, p. 180).

Avaliar campos domésticos, compará-los e oferecer *feedback* são competências do professor. O professor liga campos de realidade que são inicialmente incompreensíveis para os pais. Da mesma forma, os desafios docentes situam-se nas incompreensões que temos das atitudes de alunos e famílias. “Os campos de sentido não estão todos conectados entre si”. (GABRIEL, 2016, p. 192). A prática e o estudo docente vivem profissionalmente exclusividades diárias envolvendo os alunos. A sala de aula apresenta a manifestação de inúmeros campos de sentido não conectados ou em vias de conexão.

O procedimento docente está em submeter o confronto de campos de sentido à análise. Não basta apenas que o acordo seja alcançado entre as partes em discussão, é necessário que o diálogo volte-se do discurso compartilhado com os

pais à realidade, revelando o estatuto do campo da escola.

## 6 A MODO DE CONCLUSÃO

Os campos de sentido e de objetos dinamicamente ‘acontecem’ de forma unitária e foram separados apenas didaticamente no presente artigo. Os campos de objetos e campos de sentido não se cristalizam definitivamente, modificando e emaranhando-se continuamente nos discursos de pais, responsáveis, professores e alunos.

A realidade não é apenas o que atualmente é; de uma forma ou de outra, também envolve o que podemos chamar mais ou menos vagamente de devir. As coisas se tornam, a realidade se torna.<sup>39</sup> (GRACIA, 2003, p.1).

As dinâmicas familiares, através de seu campo de realidade, transitam através dos seus filhos, harmonizando ou criando conflitos no *status quo* da escola. A expressão institucional da escola, ao tocar os pais e responsáveis, comunica a originalidade de seu campo de realidade. A fusão de campos de realidade gera o reconhecimento da diferença e necessidade cooperativa de instâncias institucionais fortemente ligadas por uma criança enquanto *nó* de relações. O contato com a família, quando conflitivo, eclode aprendizados para ambos os lados. Através do diálogo dos campos de sentido é impossível não aprender sentidos novos, ou seja, o campo de realidade familiar entra em crise. Contudo, se cada um pode dizer e escutar algo a respeito do próprio campo, a união e o diálogo harmonizarão os diferentes campos de realidade.

<sup>39</sup> “Reality is not only what it actually is; in some way or other it also involves what we can more or less vaguely call becoming. Things become, reality becomes”.

## REFERÊNCIAS

- BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- COROMINAS, Jordi. **Ética primera: aportación de X. Zubiri al debate ético contemporáneo**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.
- \_\_\_\_\_.; VICENS, Joan Albert. **Xavier Zubiri: la soledad sonora**. Madrid: Taurus, 2006.
- DOMÍNGUEZ PRIETO, Xosé Manuel. A noologia de Xavier Zubiri: uma revolução na teoria do conhecimento. *In*: TEJADA, José Fernández; CHERUBIN, Felipe (org.). **O que é inteligência?** Filosofia da realidade em Xavier Zubiri. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 225-238.
- FERNÁNDEZ, José Manuel Fernández; PUENTES, Aníbal Ferreras. La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas** (REIS). n. 127, 2009, p. 33-53.
- GABRIEL, Markus. O ser mitológico da reflexão: um ensaio sobre Hegel, Schelling e a contingência da necessidade. *In*: GABRIEL, Markus; ZIZEK, Slavoj. **Mitologia, loucura e riso: a subjetividade no idealismo alemão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 29-165.
- \_\_\_\_\_. **Por que o mundo não existe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GRACIA, Diego. Forwerd. *In: ZUBIRI, Xavier (org.). **Dynamic structure of reality***. Illinois: University of Illinois Press, 2003. p. 1- 3.

\_\_\_\_\_. El acto de aprehensión. *In: GRACIA, Diego (org.). **El poder de lo real: leyendo a Zubiri***. Madrid: Triacastela; Fundación Xavier Zubiri, 2017. p. 289-304.

\_\_\_\_\_. Razón impura. *In: COLÓQUIO FILOSÓFICO-TEOLÓGICO: XAVIER ZUBIRI – INTERFACES*, 1., 2021. [S. l.: s. n.], transmitido ao vivo em 06 outubro 2021. 1 vídeo (1h28min01s). Publicado pelo canal TV PUC. [VISUALIZAR ITEM](#)

MEINHARDT, Giovani. Inteligência senci-ente, escola e saúde docente. **Revista Acadêmica Licencia & Acturas**, Ivoti, v. 9. n.1, p. 104-115, 2021. [VISUALIZAR ITEM](#)

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PINTOR-RAMOS, Antonio. **Génesis y formación de la filosofía de Zubiri**. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca, 1983.

\_\_\_\_\_. **Realidad y verdad: las bases de la filosofía de Zubiri**. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 1994.

QUINE, Willard Van Orman. **Ontological relativity and other essays**. New York: Columbia University Press, 1969.

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

TEJADA, José Fernández. Prefácio à presente edição. *In: INTELIGÊNCIA e*

*Logos*. São Paulo: É Realizações, 2011. p. IX-XIX.

\_\_\_\_\_.; CHERUBIN, Felipe. **O que é inteligência?** Filosofia da realidade em Xavier Zubiri. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

VETÖ, Miklos. **A expansão da metafísica**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2019.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. rev. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZUBIRI, Xavier. **Sobre la esencia**. 2. ed. Madrid: Sociedad de estudios y publicaciones, 1963.

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

\_\_\_\_\_. **Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2006.

\_\_\_\_\_. **Espacio, tiempo, materia**. Nueva edición. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2008.

\_\_\_\_\_. **Acerca del mundo**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Natureza, história, Deus**. São Paulo: É Realizações, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Inteligência e Logos**. São Paulo: É Realizações, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Inteligência e Razão**. São Paulo: É Realizações, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Inteligência e Realidade**. São Paulo: É Realizações, 2011c.

\_\_\_\_\_. **El hombre y Dios**. Nueva Edición. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2012.

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

**Recebido em: 10/11/2021**

**Aceito em: 01/12/2021**