

---

# DOCENS: O ENSINO COMO TECNOLOGIA DE HUMANIZAÇÃO NA ORIENTAÇÃO DOCENTE DO CARÁTER SOCIAL

DOCENS: TEACHING AS TECHNOLOGY OF HUMANIZATION IN TEACHER  
ORIENTATIONS OF SOCIAL CHARACTER

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 24/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779559277](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779559277)

---

Flávio Rodrigues<sup>1</sup>

Marielly Rosa<sup>2</sup>

Vanderlei Folmer<sup>3</sup>

---

## RESUMO

Este estudo investiga a percepção pedagógica como uma orientação específica do caráter social, desenvolvida historicamente em resposta às necessidades evolutivas de cooperação, comunicação e cuidado da espécie humana. Por meio de uma revisão integrativa de literatura de natureza qualitativa, o artigo articula conceitos fundamentais da sociobiologia do cuidado, da fenomenologia de Merleau-Ponty, da semiótica de Charles Sanders Peirce e da teoria do caráter social de Erich Fromm. A análise define o ato de ensinar (*docens*) como uma tecnologia de humanização essencial para a mediação e organização das diferenças individuais no espaço escolar. Argumenta-se que as referências semânticas e a sensibilidade do educador estão enraizadas em processos filogenéticos que operam além dos automatismos puramente técnicos, permitindo a superação de lógicas identitárias excludentes e o reconhecimento da fragilidade ontológica universal. Conclui-se que o conceito de Caráter Social Docente (CSD) oferece uma chave hermenêutica robusta para compreender as práticas inclusivas na contemporaneidade, demonstrando que a percepção voltada à inclusão escolar não constitui uma competência mecânica isolada, mas sim uma disposição estrutural e intersubjetiva de acolhimento do outro. Assim, a valorização dessa orientação de caráter apresenta-se como um requisito político e epistemológico indispensável para consolidar a autonomia da educação e para viabilizar o acesso pleno e a permanência de estudantes com necessidades específicas no sistema de ensino regulamentar.

**Palavras-chave:** Caráter Social Docente; Percepção; Tecnologia de Humanização; Inclusão Escolar; Semiótica.

## ABSTRACT

This study investigates pedagogical perception as a specific social

character orientation developed historically in response to the evolutionary needs for cooperation, communication, and care within the human species. Through a qualitative integrative literature review, the article articulates core concepts from the sociobiology of care, Merleau-Ponty's phenomenology, Charles Sanders Peirce's semiotics, and Erich Fromm's social character theory. The analysis defines the act of teaching (*docens*) as an essential technology of humanization for mediating and organizing individual differences within the school environment. It argues that the educator's semantic references and sensitivity are rooted in phylogenetic processes operating beyond purely technical automatisms, enabling the overcoming of exclusionary identity logics and the recognition of universal ontological frailty. It concludes that the concept of Teacher Social Character offers a robust hermeneutic framework for understanding contemporary inclusive practices, demonstrating that perception oriented toward school inclusion is not a mechanical, isolated competence, but a structural, intersubjective disposition to welcome the other. Therefore, valuing this character orientation emerges as an indispensable political and epistemological requirement to consolidate the autonomy of education and to ensure full access and permanence for students with specific needs in the mainstream educational system.

**Keywords:** Teacher Social Character; Perception; Technology of Humanization; School Inclusion; Semiotics.

## **1. A SOCIOBIOLOGIA DO CUIDADO E A CONDIÇÃO HUMANA**

O que define a inclusão? Se a entendermos apenas como processo político no campo da educação, corremos o risco de desconsiderar seu impacto na totalidade da sociedade. Ela não pode ser considerada apenas como uma especificidade de grupos, mas como

uma das tecnologias aprimoradas ao longo do desenvolvimento da humanidade. O aperfeiçoamento social depende, portanto, de como essa tecnologia é aplicada qualitativamente.

Nesse sentido, a inclusão é o que garantiu a sobrevivência da espécie. À medida que as sociedades se complexificaram, as tecnologias de organização social foram aperfeiçoadas. A viabilidade da vida em grupos maiores exigiu a criação de formas para coordenar as diferenças em coletividades cada vez mais diversificadas.

Quanto maiores os grupos, maiores e mais sofisticadas tornam-se as organizações sociais. Tais avanços dependeram da sistematização do conhecimento em ciências capazes de comunicá-los com precisão. Diferente de outras espécies, para o *Sapiens*, o ensinar é um processo de desenvolvimento vital; necessitamos não apenas de um tempo maior de maturação biológica, mas de tecnologias do cuidado que permitam o aprendizado das complexas nuances do ser humano.

A condição humana, altamente dependente da vida em coletividade, só foi viabilizada pelo uso refinado da significação. É essa capacidade que permite compreender a importância do pensamento inclusivo, entendido aqui como uma sofisticação da convivência humana. A partir da linguagem, tornou-se possível não apenas compartilhar, mas acumular conhecimento, criando uma estrutura de suporte que viabiliza o cuidado diante de nossa vulnerabilidade perante a natureza.

Assim, a capacidade de intuir, construir e armazenar – para então comunicar – nos fez avançar como civilização. O ensino torna-se o

ponto central dessa dinâmica: por meio dele, alcançamos a sociedade de forma contundente, consolidando-o como o espaço legítimo de transmissão de conhecimento e humanização. É nesse dispositivo que a técnica de organizar as diferenças se profissionaliza, transformando a sociobiologia do cuidado em prática pedagógica consciente.

Compreender o que é ser humano implica entender que essa complexidade se constitui como cuidado com a espécie. Ao considerar a fragilidade humana como universal, reconhecemos que existem indivíduos com vulnerabilidades acentuadas. Panorama esse, que reforça a necessidade de pensar a inclusão como um dispositivo do cuidado, percepção viabilizada pela sofisticação da linguagem.

A sofisticação mencionada provém da consciência de nossa separação da natureza. Ao nos tornarmos seres sencientes da própria fragilidade, passamos a criar formas de sobreviver que consistem em adaptar o mundo às nossas necessidades, e não apenas nos adaptarmos a ele. Nesse processo de criação permanente, recriamos-nos de tal modo que o retorno ao estado puramente natural se torna cada vez mais distante, à medida que assimilamos essas construções e as internalizamos como nossa nova normalidade.

Gradualmente, abandonamos a condição de animal humano para assumir a de ser humano. Diante desse processo evolutivo e cultural, apropriamo-nos dos dispositivos de humanização que constituem a socialização. O ensino, nesse contexto, deixa de ser apenas uma transmissão de informações para tornar-se o operador central dessa

transição, consolidando-se como o espaço onde a técnica de humanização é aplicada de forma consciente e intencional.

Diante disso, a mesma rampa que atende ao cadeirante serve àquele com uma entorse temporária. Ao propormos a universalização da fragilidade, acentuamos as necessidades específicas sem isolá-las. Ou seja, quando discutimos a inclusão pela acessibilidade, promovemos a abertura para a responsabilidade compartilhada, na qual incluir a diferença deixa de ser uma concessão para tornar-se o impulsionamento de processos civilizatórios.

Se a empatia isolada ainda não é suficiente para sustentar os processos inclusivos, estabelecer a fragilidade humana como uma condição universal proporciona o retorno necessário à própria alteridade. Nesse sentido, reconhecer que o outro é, por definição, também caracterizado pela fragilidade, permite que a inclusão seja fundamentada em uma base ética comum, e não apenas em normativas técnicas ou sentimentos passageiros.

Embora a teoria clássica de Fromm (1955) situe a assimilação no campo da apropriação material, propõe-se aqui uma dialética do caráter adaptada à tecnologia da humanização. Nela, a assimilação opera na internalização de valores e leis via comunicação ética. Em contrapartida, a socialização é mediada pelas tecnologias de inclusão, que atuam como o elo – técnico de ligação – entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, leis e regras constituem um tratado de valores compartilhados – a assimilação simbólica. Tal dimensão fundamenta processos civilizatórios pautados no cuidado aos socialmente

fragilizados – a socialização produtiva. Contraditoriamente, o avanço nas tecnologias de acesso e inclusão impulsiona, de modo geral, o próprio processo civilizatório (Fromm, 1955).

Portanto, o público da Educação Especial (PEE) que aporta às escolas – composto por pessoas com deficiência (PcD), transtorno do espectro autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (Brasil, 2009) – demonstra, de forma prática, uma sofisticação cada vez mais refinada da humanização, a qual perpassa obrigatoriamente pela educação escolar. A inclusão da diferença constitui um avanço civilizatório, permitindo que a diversidade humana seja vivenciada em sua máxima intensidade.

Este artigo faz parte da revisão de bibliografia da dissertação de mestrado intitulada: “Análise dos fundamentos conceituais da percepção docente na identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”. Trabalho no qual se discutiu a necessidade da legitimação do campo da educação na identificação destes estudantes.

Os temas apresentados aqui, embora discutidos em trabalhos anteriores, serão retomados. Para isso, vamos aprofundar a ideia de que a apreensão como processo de percepção e o ensino como processo de orientação se constituem em uma estrutura de Caráter Social Docente (CSD). O objetivo deste artigo é investigar a importância da percepção docente, considerando a constituição de um tipo específico de orientação do caráter social, que se desenvolveu em resposta às características morfológicas do humano em interação com o ambiente (Fromm, 1941, 1947, 1955; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Diante do exposto acima, nos perguntamos: é possível afirmar, conceitualmente, a partir das orientações do caráter social de Erich Fromm, que a percepção docente é um tipo de orientação do caráter social?

Esta revisão integrativa fundamenta-se na delimitação conceitual de percepção (Peirce, 2000; Merleau-Ponty, 1999, 2020; Santaella, 2014, 2021), orientações de caráter (Fromm, 1941, 1947, 1955) e ensino (Freire, 2013, 2015, 2017). A partir dessa base epistêmica, o estudo organiza sua análise em quatro momentos complementares que estruturam a investigação sobre a docência como tecnologia de humanização.

Inicialmente, analisa-se o cuidado como estratégia de preservação da espécie (Cambi, 2010), modulada pela interação com diversos ambientes (Harari, 2017; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Em seguida, descrevem-se as trocas entre espécie e meio que converteram habilidades biológicas na capacidade de transformar o mundo físico em simbólico (Gottlieb, 2008; Santaella, 2022).

A análise prossegue examinando hábitos e condutas como mecanismos sofisticados de resposta à fragilidade humana universal (Fromm, 2013; Hatfield; Pittman, 2013; Schulz; Waldinger, 2023). Por fim, fundamenta-se a emergência de habilidades compostas como uma capacidade humana particular e transformadora (Korzybski, 2010), consolidando o papel do ensino na evolução civilizatória.

O estudo da percepção docente, compreendido como uma orientação de caráter social, reafirma a educação como uma especificidade autônoma. Antes de avanços no campo da saúde, os processos de ensino e aprendizagem consolidaram-se como os

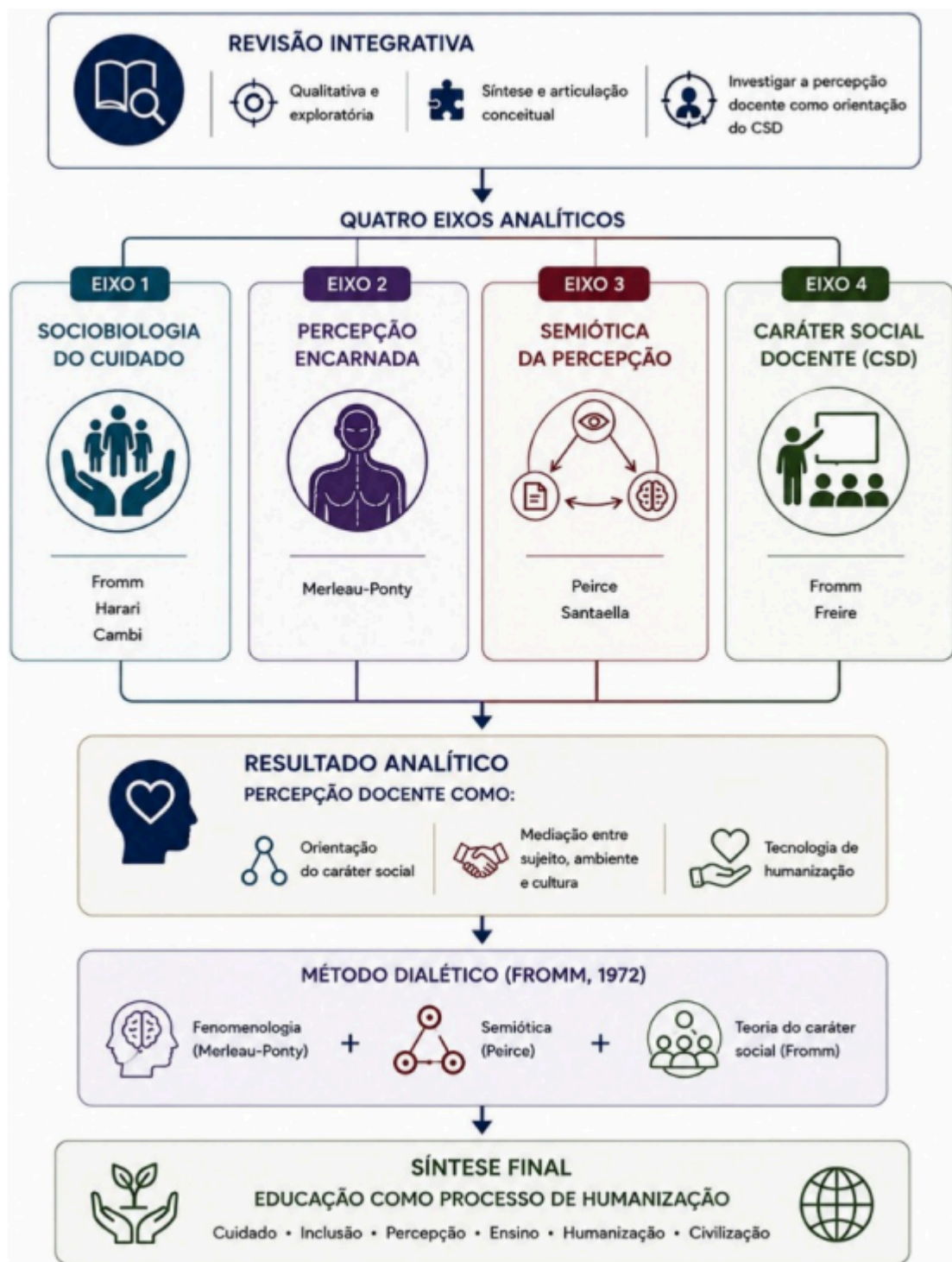
verdadeiros determinantes da evolução da espécie (Hatfield; Pittman, 2013). Assim, o aprender e o ensinar constituem a base do processo evolutivo, situando-se na própria condição humana e em sua singular capacidade de significação (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

### **1.1. Percurso Metodológico: Uma Revisão Integrativa**

No âmbito das políticas educacionais, a inclusão assume contornos universais; contudo, este estudo delimita-se intencionalmente ao PEE. Essa demarcação justifica-se porque o PEE tensiona as fronteiras da homogeneidade escolar, exigindo não apenas a aplicação de protocolos técnicos, mas a emersão de uma autêntica *techné* de humanização. É na interação com a singularidade radical dessas alteridades – em suas fragilidades e altas potencialidades – que a percepção se destaca das categorias nosológicas abstratas e se consolida como uma orientação estrutural do caráter social docente voltada à preservação da vida e da cultura.

Portanto, este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa de literatura, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. Diferente de uma revisão narrativa, a abordagem integrativa permite a síntese de múltiplos constructos teóricos e a análise crítica de bases epistêmicas distintas, visando à formulação de um novo quadro operacional (Baldisera et al., 2025), como demonstrado no quadro 1 abaixo.

**Figura 1:** Percurso metodológico da Revisão



**Fonte:** Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

O objetivo central desta metodologia foi investigar a percepção docente como uma orientação específica do Caráter Social Docente (CSD). Neste sentido, a revisão integrativa foi utilizada não apenas como estratégia de levantamento bibliográfico, mas como um dispositivo de articulação conceitual entre diferentes matrizes teóricas. A análise buscou colocar em diálogo contribuições da sociobiologia do cuidado, da fenomenologia, da semiótica e da

teoria do caráter social, com o propósito de compreender a percepção docente como uma tecnologia de humanização aplicada ao contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para tal, o percurso foi estruturado em quatro eixos analíticos fundamentais:

- **Eixo 1: A Sociobiologia do Cuidado e a Condição Humana:** foco na evolução filogenética e na necessidade de relacionamento como imperativo existencial. Este eixo estabelece a base para compreender o ensino como um prolongamento das tecnologias de cuidado desenvolvidas pela espécie humana.
- **Eixo 2: A Percepção como Fenômeno Experimental Encarnado:** fundamentado em Merleau-Ponty, analisa como o docente experimenta e percebe o ambiente educativo por meio do corpo, antes mesmo da racionalização. Neste ponto, a percepção é compreendida como experiência vivida e situada, diretamente vinculada à relação entre sujeito, ambiente e significação.
- **Eixo 3: A Lógica Semiótica da Percepção Docente:** analisa a percepção a partir da tríade Percepto, *Percipuum* e Julgamento de Percepção (Peirce, 2000). Estrutura como o docente traduz sinais em ícones, índices e símbolos, sustentando representações que organizam a prática pedagógica e os processos de reconhecimento no contexto educacional.

- **Eixo 4: O Caráter Social Docente (CSD) e a Orientação para a Humanização:** síntese fundamentada em Erich Fromm. Define a percepção não como um ato isolado, mas como uma orientação de caráter socialmente construída, que molda a prática educativa como uma tecnologia de humanização.

A análise dos dados fundamentou-se no método dialético (Fromm, 1972), colocando em perspectiva a teoria clássica do caráter de Erich Fromm (1947) com os pressupostos da semiótica peirceana e da fenomenologia de Merleau-Ponty. Este cruzamento permitiu ressignificar a percepção não como um fenômeno passivo, mas como uma estrutura dinâmica de mediação entre sujeito, ambiente e cultura. Dessa forma, a percepção docente passa a ser compreendida como uma orientação historicamente construída, vinculada aos processos de humanização, socialização e organização das diferenças humanas, não somente no espaço escolar, mas no processo evolutivo.

## **1.2. Definição da Percepção em Merleau-ponty e Peirce**

O termo percepção é um termo polissêmico, por isso, exige delimitação metodológico- conceitual, para que se possa compreender de qual ponto de vista se fala. Neste trabalho, propõe-se um delineamento inicial do conceito de percepção a ser adotado, recorrendo a dois marcos teóricos principais: a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999, 2020) e a fenomenologia semiótica de Peirce (2000), em Santaella (2014, 2021). Ambos são fundamentais para compreender a estrutura de orientação docente aqui proposta, fundamentada na teoria do caráter social de Erich Fromm (1941, 1947, 1955, 2013).

A percepção, diz Merleau-Ponty, “[...] é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam” (1999, p. 6). Ela não corresponde apenas a uma função sensorial, mas à base encarnada de toda relação com o mundo – uma experiência viva, corporal, radicalmente situada. O que sabemos do real só é possível saber porque o corpo percebe: é por meio dele que a consciência toca o mundo (Santaella, 2014, 2021).

Dessa articulação entre corpo e presença nasce um sistema simbólico próprio, enraizado na experiência sensível. Sem esse enraizamento, a ciência tornar-se-ia abstrata demais para dizer algo do mundo. Para Merleau-Ponty (2020), é no turbilhão da vida – e não fora dela – que a ciência emerge. Não é a ciência que dá vida ao mundo, mas o mundo, efervescente e pulsante, que fornece matéria à ciência.

Para Lúcia Santaella (2021), a fenomenologia de Merleau-Ponty representa um retorno ao mundo percebido. A autora afirma que toda experiência sensível, “[...] não importa quão elementar possa ser, está sempre carregada de significado” (Santaella, 2021, p. 17). Se é assim, aquilo que se apresenta na percepção docente – o contato imediato do vivido com a experiência formativa e autoformativa – aponta para um ambiente sócio-histórico de significação (Rosa, 2023).

Nesse sentido, a “[...] proposta de Merleau-Ponty é considerar a percepção como o primeiro acesso que temos às coisas e como fundamento de todo conhecimento” (Santaella, 2021, p. 18). A autora aproxima a fenomenologia de Merleau-Ponty da fenomenologia semiótica de Peirce. Para este autor (Santaella, 2012), aquilo que é percebido é, num primeiro momento, um percepto. Ao

apreendermos o mundo na ação perceptiva – o primeiro contato com a realidade, anterior a qualquer processo de significação.

O percepto corresponde ao dado bruto da experiência, ao mundo ainda não significado e situado fora do alcance imediato da consciência reflexiva. Trata-se de uma alteridade que se impõe aos sentidos e convoca o sujeito à percepção (Santaella, 2021). Tal alteridade desempenha papel fundamental na experiência perceptiva, revelando-se como um efeito sem memória – um gesto inaugural do corpo no mundo, conforme propõe Merleau-Ponty (1999, 2020).

Como no exemplo da cadeira exposto por Santaella (2021), antes de qualquer representação, a cadeira simplesmente é. Ela se impõe como presença crua, forçando-nos ao conhecimento e à percepção. Nesse instante, a atenção – ou talvez a alma – é convocada, sem convite. O percepto atua, assim, não como signo elaborado, mas como impacto imediato nos sentidos.

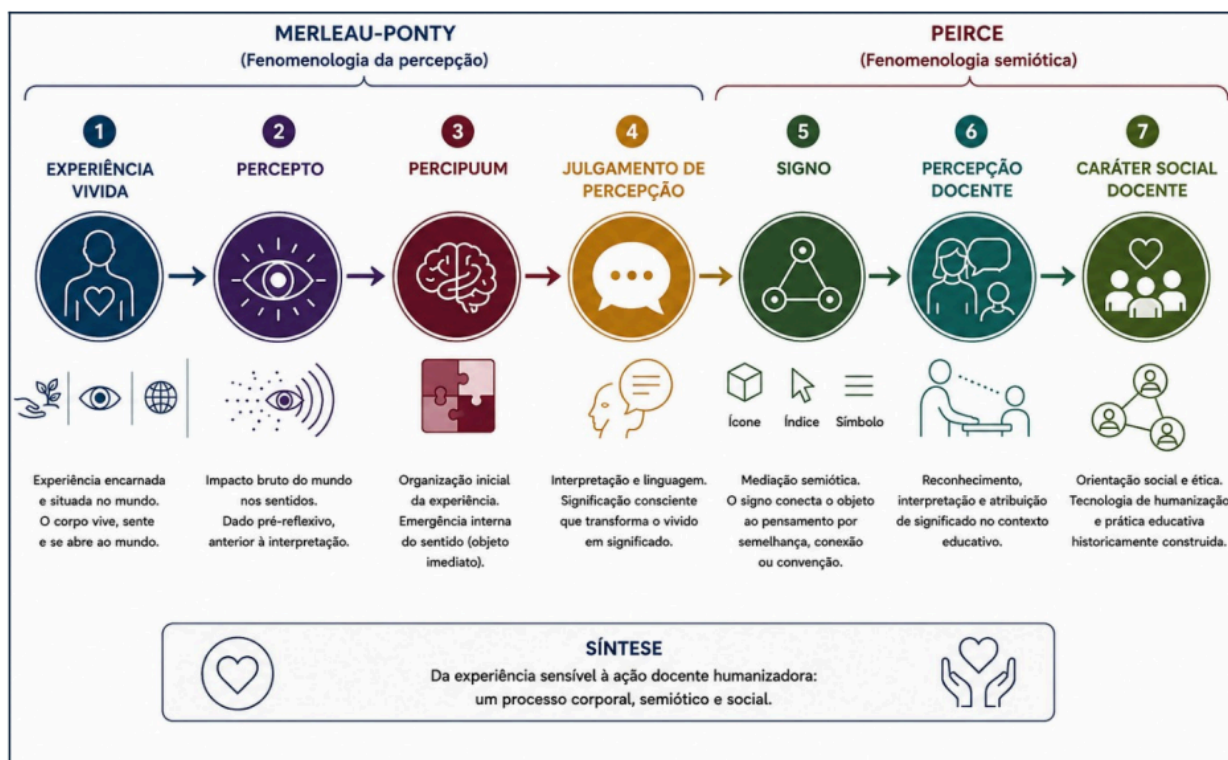
A partir deste momento, inicia-se o movimento da significação. O que antes era pura presença constitui-se em forma e em signo. O resultado desse processo perceptivo é a emergência interna de sentido, caracterizando aquilo que Peirce denomina semiose: a ação do signo moldando a experiência sensível (Santaella, 2012).

Na lógica triádica da semiótica peirceana, afirma Santaella (2012), “[...] se o objeto dinâmico da percepção é o percepto, deve logicamente haver, dentro do signo, um objeto imediato, que funcione como mediação entre o percepto, que está fora, e o signo, que está dentro, e que, no caso, só pode ser o julgamento de percepção” (p. 94).

Essa arquitetura do sentido depende do objeto imediato – o *percipuum* – que se apresenta como resultado interno da percepção. Embora pareça vir depois, ele antecede o percepto na lógica da significação: é o instante em que o mundo capturado pela atenção começa a ganhar forma inteligível, tornando-se ponte entre o que se sente e o que se compreende.

Entre a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999) e a fenomenologia semiótica de Peirce (2000), delineia-se, assim, o processo de identificação do objeto de conhecimento, conforme demonstrado na figura 2. Enquanto em Merleau-Ponty a experiência do mundo ocorre necessariamente no e pelo corpo, em Peirce operam os processos internos de significação realizados pelo signo.

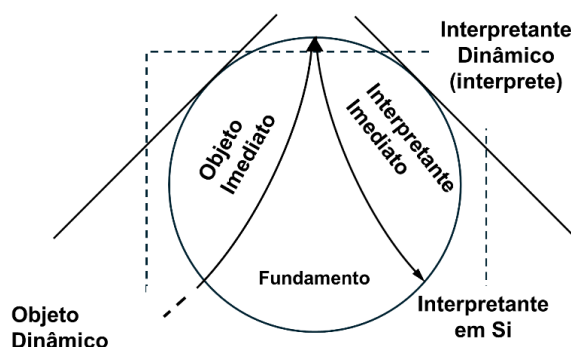
**Figura 2:** Construção da Percepção docente entre Merleau-Ponty e Peirce.



**Fonte:** Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

Nesse sentido, o signo estabelece-se como mediação irrecusável entre o sujeito e os fenômenos. Conforme aponta Santaella (1983, p. 11), o signo está lá como "um pensamento", funcionando como o dispositivo que organiza a experiência sensível e a transforma em representação inteligível. É essa mediação que permite ao docente converter o vivido em saber pedagógico sistematizado.

**Figura 3:** Conceito de Signo de acordo com Santaella.



**Fonte:** Santaella (1983, p. 12).

Se a figura 2 detalha a mecânica da percepção, o quadro 1 aplica essa lógica à semiótica da prática docente. Desta forma, a percepção docente é o fenômeno de desencadeamento de um signo, funcionando como: fenômeno que representa a si mesmo; fenômeno que demonstra por representação; representação simbólica consolidada.

Essas categorias correspondem a momentos distintos do estado de consciência de determinado fenômeno em sua primeiridade, secundidade e terceiridade como demonstra o quadro 1, abaixo:

**Quadro 1:** Descrição de Signo Aplicado à Percepção Docente

ASPECTO	ÍCONE (Primeiridade)	ÍNDICE (Secundidade)	SÍMBOLO (Terceiridade)
---------	-------------------------	-------------------------	---------------------------

<b>Definição</b>	Signo que se relaciona com o objeto por semelhança.	Signo que se relaciona com o objeto por conexão real, física ou causal.	Signo que se relaciona com o objeto por convenção ou hábito social.
<b>Tipo de relação</b>	Visual, sonora, formal, estrutural, afetiva.	Factual, direta, de presença, de efeito ou traço.	Arbitrária, aprendida, compartilhada.
<b>Exemplos de Percepção Docente</b>	Reconhecimento de padrões e capacidades demonstradas pelos estudantes.	Evidências concretas: testes, provas, trabalhos, notas e produções.	Mediação por: teorias, leis, mitos, estigmas e conceitos científicos.

**Fonte:** Adaptado de Santaella (2002, 2012).

Assim, quando estamos diante da percepção docente, deparamo-nos com um fenômeno que pode ser descrito como um tipo de inclinação (Fromm, 1947). Essa forma de olhar, ouvir, tocar e perceber o mundo está diretamente relacionada à capacidade de identificar processos de aprendizagem, constituindo uma internalização do caráter social que se organiza como caráter individual (Frankenberger, 2007; Funk, 2020).

Ao atribuir significação ao estudante, o docente mobiliza um caráter social (Fromm, 1941, 1947; Frankenberger, 2007; Funk, 2020) frequentemente enraizado em representações históricas que transcendem a escola (Rosa et al., 2023). Essa dinâmica impacta diretamente a identificação das AH/SD (Doi; Polli; Azevêdo, 2018).

Propõe-se, assim, que esse conjunto de funções perceptivas, simbólicas e relacionais constitua aquilo que este estudo denomina Caráter Social Docente (CSD), fundamentado nas estruturas de

orientação formuladas por Erich Fromm (1941, 1947). Nessa perspectiva, a percepção docente deixa de ser compreendida apenas como habilidade técnica ou fenômeno cognitivo individual. Aqui, tal percepção passa a ser entendida como uma tecnologia de humanização socialmente construída e historicamente organizada no interior das práticas educativas.

## **2. PERCEPÇÃO COMO FENÔMENO EXPERIMENTAL ENCARNADO**

### **2.1. Percepção Docente: Caráter Social e a Identidade Profissional**

De acordo com Merleau-Ponty (2020), a percepção é uma função instalada no corpo, sendo ela o próprio corpo. Afirma ainda que a percepção é a própria ignorância do corpo na busca por conhecer. Nesse sentido, a ação docente é o momento em que a atenção é instigada por um tipo de experiência com o estudante – percepto (Santaella, 2014, 2021).

Na ideia do ato em si, a experiência não é percebida, mas vivida no momento da ação. Como, no ato da fala, em que o pensar e falar se confundem, tornando-se uma ação única: “O orador não pensa antes de falar, nem mesmo enquanto fala; sua fala é seu pensamento.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 242). Tal ignorância do corpo está na ação de conhecer (Merleau-Ponty, 2020).

A expressão do corpo que fala envolve ações experimentadas que vão além do automatismo, configurando um instante pré-reflexivo e imediato com a coisa na experiência corporal (Santaella; Nöth, 2010). Esta experiência formativa intensa será entendida aqui como ação docente. Antes de qualquer concepção ou significação, ela se sustenta pelo ato em si, que por vezes reflete conceitos formais e em outras vezes não (Cambi, 2010).

Trata-se de uma ação formativa e autoformativa que, ao longo do tempo, expressa-se como um tipo específico de percepção, contida nas qualidades do saber fazer, saber ser e saber estar (Nóvoa, 2017). Como questiona Cambi (2014, p. 5), apresenta-se como uma “metateoria do cuidado”, na qual o autor aponta para uma estrutura que se compõe no próprio ato de cuidar, intrínseco ao fazer pedagógico.

Quando falamos em ação, ato, experiência, estamos pensando no que Merleau-Ponty aponta sobre o perceber e aproximando esse conceito da práxis de Freire (2014). Nesse movimento, a docência deixa de ser compreendida apenas como execução técnica. O ato de ensinar se consolida como experiência encarnada de relação com o mundo e com o outro, como demonstrado na figura 4.

**Figura 4:** Fundamentos teóricos integrados da percepção docente como tecnologia do cuidado humano.

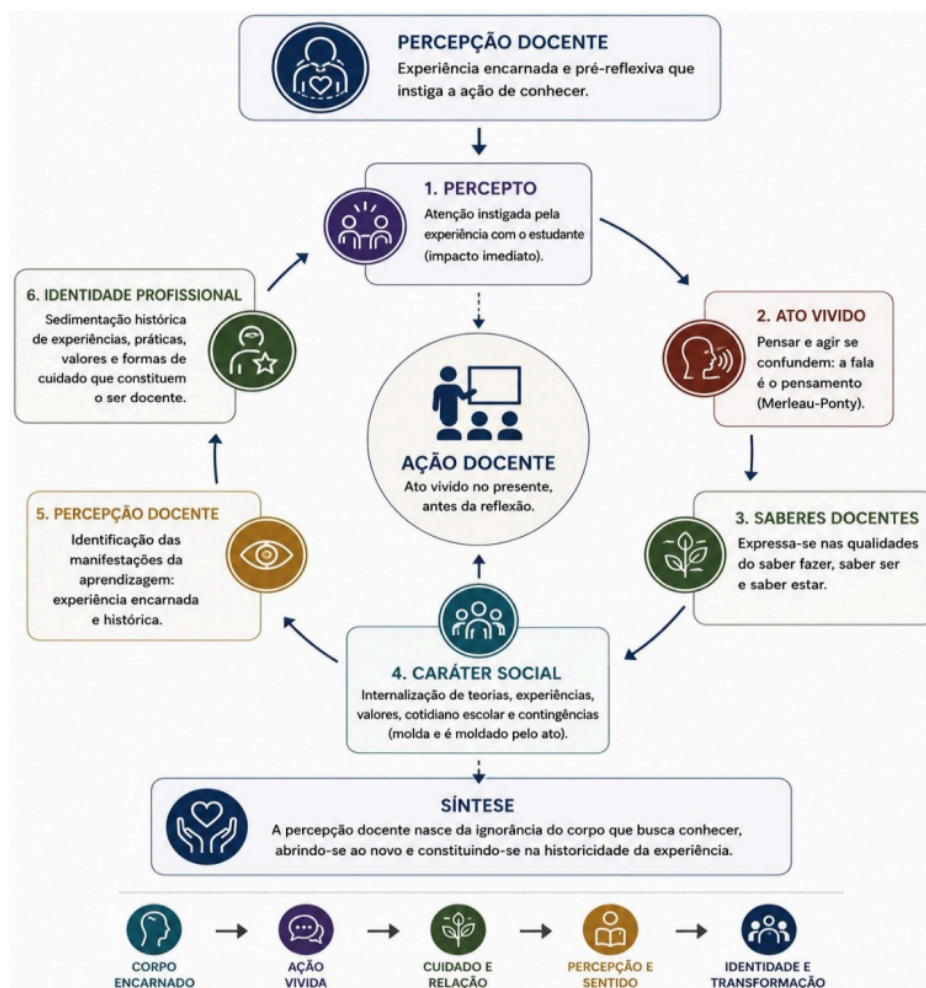


**Fonte:** Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

A ação docente expressa pela percepção é como se fosse uma atuação em que o ator se transforma na personagem e utiliza o próprio corpo como expressão de uma fala tão bem ensaiada, que não há separação entre o ator e a personagem. Neste caso, trata-se de uma estrutura de caráter, como pensa Erich Fromm (1947), que vai além da simples automatização dos corpos, ou de um hábito, funcionando simultaneamente como escultura e escultor. A internalização das teorias, as experiências formativas, o cotidiano escolar, as contingências e todos os processos dinâmicos dão vazão àquilo que acontece entre o ensaiado e o improvisado (Frankenberger, 2007; Funk, 2020).

Essa internalização pode ser compreendida como percepção docente, constituindo a condição primordial para a identificação das diversas manifestações da aprendizagem. Assim, a docência apresenta-se como uma modalidade de experimentação do mundo, uma percepção concebida nos moldes da filosofia de Merleau-Ponty (1999). Demonstramos esse processo na figura 5 abaixo, em que esse estado de ignorância constitui a própria experiência de abertura para o novo, na qual o não saber se articula a uma percepção de natureza intuitiva, que age enquanto experimenta.

**Figura 5:** Percepção Docente: Caráter Social e Identidade Profissional



**Fonte:** Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

Sendo assim, é uma orientação vinculada à historicidade pessoal e às vivências produzidas no espaço autoformativo (Merleau-Ponty, 2020; Cambi, 2010; Nóvoa, 2017). Nesse sentido, não emerge apenas da racionalização pedagógica, mas da sedimentação histórica de experiências, valores, práticas e formas de cuidado que constituem a identidade profissional. Configura-se, portanto, como uma cognição que toma a possibilidade como ponto de partida, mesmo quando a probabilidade sugere o oposto.

## 2.2. A Docência Como Estratégia do Cuidado

Antes de encerrarmos esta seção, questionamos: como sustentar a especificidade docente do cuidado no processo civilizatório sem incorrer em determinismos biológicos, inatistas ou em

essencialismos de gênero? Essa questão impulsiona a exploração das nuances da percepção, considerando que o cuidar, aqui, não é compreendido como atributo místico ou doméstico, mas como uma tecnologia de preservação da espécie.

Propõe-se, entre o inato e o empírico, o ato de ensinar como uma *techné*. Do étimo grego *tékhne* – que remete ao tecer, ao fabricar e à disposição racional para a produção – à docência, constitui-se como a arquitetura do processo civilizatório, transformando a fragilidade humana em potência (FROMM, 1947, 2013). Esse ato, conforme o sentido de *ex-ducere* (conduzir para fora), constitui o traço central da práxis docente (FREIRE, 2017), cuja tarefa maior é colocar em curso o potencial humano (FROMM, 1947).

Nessa perspectiva, ensinar não corresponde apenas à transmissão de conteúdo, mas à mediação dos processos de humanização produzidos historicamente pelas relações sociais. Consequentemente, estamos inclinados a pensar em uma possível orientação docente do caráter, constituída em uma provável identidade docente, produtiva quando inclusiva e não-produtiva quando exclusiva. Em ambos os casos, tais orientações guiam-se pelo ensinar (*docens*), que é base da preservação daquilo que foi construído ao longo da humanização (figura 6, abaixo).

**Figura 6:** Importância da docência como dispositivo de humanização.



**Fonte:** Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

Esse traço surgiria da percepção da própria fragilidade humana (Fromm, 2013), compreendida como uma metacognição aprimorada, apresentada aqui como estratégia evolutiva de sobrevivência (Fromm, 1947). Trata-se de um ato perceptivo de cuidado de si e do outro, central para a sobrevivência humana (Foucault, 2011; Cambi, 2010; Harari, 2016, 2017).

As ideias que sustentam este estudo derivam da compreensão do relacionamento como necessidade humana fundamental (FROMM, 1955). Essa base é corroborada pelas evidências apresentadas por Schulz e Waldinger (2023) acerca do impacto dos vínculos na longevidade humana, bem como pelo estudo de Gottlieb (2008) sobre a evolução do comportamento.

Soma-se a isso a perspectiva de Neves, Júnior e Murrieta (2015), demonstrando como o desenvolvimento de ferramentas, aliado a uma morfologia específica, permitiu ao *Homo sapiens* explorar ambientes hostis. Nesse movimento, a sobrevivência humana deixa de depender exclusivamente da adaptação biológica e passa a

operar pela sofisticação das tecnologias sociais de cooperação, linguagem e cuidado.

Sob essa perspectiva, o estudo da constituição da percepção – que viabiliza a formação da identidade profissional docente a partir de uma orientação do caráter – transita pelos processos evolutivos e sociais do cuidado. Observa-se nesses processos, como o cuidar se transforma em uma propriedade humana, mediada pela linguagem, pela cultura e pela organização social.

Desse modo, os acontecimentos sociais e históricos concretizados por meio de dispositivos de cuidado – como ética, leis, culturas, tradições e artes – constituem a socialização, aqui entendida como humanização: o próprio ensinar (*docens*). Dispositivos que, aprimorados ao longo do tempo, exigiram um envolvimento parental crescente, papel que, gradualmente, passou a ser delegado a um profissional específico: o docente.

Assim, a docência pode ser compreendida como uma especialização histórica das tecnologias humanas de cuidado. Foi responsável por mediar a inserção dos sujeitos nos processos de socialização, reconhecimento e humanização produzidos pela cultura. Como também a mediadora entre o social e historicamente construído e os indivíduos.

### **3. A LÓGICA SEMIÓTICA DA PERCEPÇÃO DOCENTE**

#### **3.1. Ensino (Docens): Ação Docente e a Linguagem**

O termo docente tem origem em *docens*, que, de acordo com Silva Martins, “O vocábulo docente veio do latim *docens*, *docentes*, que era o particípio presente do verbo latino *docere*, que significa

‘ensinar’” (2005, p. 34). Na condição humana, nada existe que não seja aprendido e, sendo assim, ensinado, seja de forma direta – pela educação escolar – seja de forma indireta, pela tradição e pela cultura nas sociedades. A ação docente, como demonstrado na figura 6, constitui-se como um ato contínuo e prolongado de aprender e ensinar, em que a linguagem atua como principal instrumento para a sua efetivação (Santaella, 2022).

**Figura 7:** Processo evolutivo da capacidade de significação.



**Fonte:** Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

Nesse sentido, a revolução cognitiva pode ser compreendida como um processo de cuidado essencial para a espécie (Harari, 2017), interpretada aqui como a emersão dos processos de ensino e aprendizagem. Esse cuidado tornou-se necessário para que o ser humano pudesse habilitar-se ao uso de instrumentos sociais, permitindo-lhe viver como humano e desenvolver sua racionalidade social (Fromm, 2013). Dessa forma, a necessidade de relacionamento

constitui, até certo ponto, um despertar, no qual o ser humano tomou consciência de sua própria vulnerabilidade (Fromm, 1947).

Segundo Erich Fromm, “Quando o animal transcende a Natureza, [...] *a vida se torna cônica de si mesma*” (1955, p. 36, itálico do autor). Esse *insight* resulta na clara distinção entre humanidade como a conhecemos e natureza – característica que não havia sido manifestada anteriormente nestes moldes (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). A percepção da fragilidade impôs uma mudança drástica, em que o aprimoramento técnico inaugurou uma nova fase na evolução humana (Gottlieb, 2008).

Todo esse despertar se tratou da emergência da linguagem como o principal instrumento evolutivo (Santaella, 2022). Iniciou a transição, entre estar inteiramente imerso na natureza, a partir de formas rudimentares de linguagem, para a sofisticação de línguas estruturadas. Capacidade simbólica evolutiva que passou de sinais como apontar ou emitir sons guturais de medo e raiva para um tipo de capacidade que não se vê em outras espécies (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Quanto mais complexa se torna a convivência, maior a importância da disseminação de dispositivos socializadores, como a língua e a linguagem, que garantem a consolidação da cultura (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). O ensinar (Freire, 2017) desempenhou um papel importante na estruturação da linguagem para que se pudesse garantir a cooperação entre os mais variados grupos de humanos (Harari, 2017), como podemos ver no esquema, na figura 7 abaixo:

**Figura 8:** Docens e Linguagem como Novas Competências para comunicar com as Próximas Gerações.



**Fonte:** Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

De pequenos grupos, grandes grupos foram se formando, uma vitória evolutiva garantida pela capacidade de aprendizado social, fator decisivo diante da própria condição (Fromm, 2013; Neves; Junior; Murrieta, 2015; Harari, 2017). Ao construir instrumentos e ferramentas que facilitavam a própria existência, transformou sua própria forma de ser. Sendo os humanos “[...] a única linhagem que se tornou plenamente tecnológica” (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020, p. 22).

Desta forma, as habilidades de produzir utensílios a partir de lascas, barro, madeira e outros materiais (Neves; Junior; Murrieta, 2015) foram essenciais para o desenvolvimento da inteligência e do aprendizado social (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Formaram-se novos hábitos (Gottlieb, 2008) e, com isso, mudanças radicais nos modos de ser destes indivíduos permaneceram. Novas competências foram passadas às próximas gerações por meio da cultura (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Toda essa instrumentalização foi, aos poucos, sendo uma resposta à própria condição. De acordo com esses autores, aos poucos essas formações sociais e toda essa tecnologia foram internalizadas. Compondo estruturas externas e internas, orientações que se organizaram naquilo que Fromm (1941, 1947) chamou de estruturas de orientação do caráter social.

Da fragilidade surgiu a necessidade de maior sociabilização e de cuidados para garantir a sobrevivência (Fromm, 1941, 1947). Segundo Neves, Junior e Murrieta (2015, p. 169), o desenvolvimento humano possui implicações significativas para a estratégia de vida: "[...] um período estendido de maturação, exigindo cuidado parental mais intenso, mas, ao mesmo tempo, proporcionando mais oportunidades para a aprendizagem cultural".

Neves, Júnior e Murrieta (2015, p. 167) comentam que: “Existe uma conhecida correlação entre tamanho do neocórtex, a região do cérebro responsável pelo processamento de informações complexas, e o tamanho do grupo social”. Além disso, “Interações sociais para a obtenção de carne podem ter necessitado tanto um tamanho de grupo maior como uma dieta mais energética” (Neves; Junior; Murrieta, 2015, p. 167).

Ambos os fatores citados acima são a elaboração de uma morfologia desfavorecida em comparação aos seus concorrentes comedores de carne. Tanto na caça quanto na coleta, um indivíduo sozinho teria poucas chances de sobrevivência por se tratar de um animal extremamente frágil, diante de um mundo hostil (Fromm, 1941, 1947, 1955). Nesse sentido, a evolução não foi linear e, por vezes, foi altamente contraintuitiva. Algumas características vantajosas modificaram a cultura, permanecendo nas gerações futuras

(Gottlieb, 2008). Instrumentos socializadores tornaram-se cada vez mais indispensáveis, devido ao aperfeiçoamento da convivência, apoiados pela linguagem (Santaella, 2022).

Toda a variabilidade genética ou epigenética que teve potencial para constituir novas características permaneceu, mesmo aquelas improváveis. Comportamentos, hábitos, funções e usos tornaram essas características indispensáveis (Gottlieb, 2008). Novos traços formavam novos fatores de vantagem, aumentando as chances de deixar descendentes e, assim, se tornar uma característica permanente da espécie.

Nesse contexto, Sterelny (2013, p. 321) afirma que “[...] fragmentação de uma espécie em pequenas populações é em si um fator de risco [...] para homínídeos cujas vidas dependem da tecnologia e da informação, a fragmentação da espécie em pequenos grupos é especialmente arriscada” (Sterelny, 2013, p. 321). A comunicação entre os que dominam uma tecnologia e aqueles que vão substituí-los, não se tratou de transmissão genética apenas, mas de transmissão da cultura pela linguagem.

Além disso, o autor comenta que “A técnica e a tecnologia devem ser transmitidas de forma confiável através das gerações” (Sterelny, 2013, p. 321). Nesse processo, ensino e aprendizagem deixam de constituir apenas práticas ocasionais e passam a operar como mecanismos centrais de continuidade civilizatória.

A cooperação e o cuidado tornaram-se fatores cada vez mais determinantes, sustentando as transformações sociais e culturais (Schulz; Waldinger, 2023). Um dos estudos mais importantes sobre longevidade foi o estudo de Harvard chamado: *Study of Adult*

*Development* (Schulz; Waldinger, 2023). Este estudo, iniciado em 1938, demonstrou que a longevidade está ligada a vários fatores importantes; entre eles, estar em bons relacionamentos é fator protetivo.

De acordo com Schulz e Waldinger (2023), ao longo do tempo, nosso cérebro desenvolveu reações que garantiram esse modelo. Isso pode ser observado ainda nas respostas que temos, tanto ao vermos pessoas quanto ao nos depararmos com um prato de comida. A interação positiva sinaliza ao corpo que estamos em segurança, reduzindo a estimulação física e aumentando a sensação de bem-estar (Schulz; Waldinger, 2023).

Dessa forma, a necessidade de relacionamento é, até certo ponto, um despertar, em que o ser humano tomou consciência de sua vulnerabilidade (Fromm, 1947). O aprendizado e o ensino passaram a depender diretamente das capacidades cognitivas impulsionadas pela difusão da linguagem. Essa capacidade simbólica representou a vantagem que transformou o animal frágil no mais perigoso existente até o momento (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020; Harari, 2016, 2017). Nessa perspectiva, o ensinar (*docens*) emerge como uma tecnologia histórica de preservação, continuidade cultural e organização da vida coletiva, consolidando a docência como um dos principais dispositivos de humanização produzidos pela espécie humana.

## **4. O CARÁTER SOCIAL DOCENTE E A HUMANIZAÇÃO**

### **4.1. O Ensino: Novos Dispositivos e Novos Traços Internos**

Se nos perguntamos: qual é o animal mais assustador da face da terra? Vamos pensar em “cobras e lagartos” – como no dito popular

–, sem nunca pensar que: “[...] nós mesmos, como somos, se a distância entre nós e o outro for muito grande, já não sentimos absolutamente nada de injusto e matamos uma mosca, por exemplo, sem qualquer remorso” (Nietzsche, 2006, p. 78).

Poderíamos pensar, a partir de Nietzsche (2006), que a própria noção de fragilidade internalizada ao longo da evolução (Fromm, 1947) nos impeça de perceber a própria crueldade. Segundo Nietzsche (2006), matamos insetos por identificarmos neles uma ameaça à nossa vida e sem nenhum remorso. Fugimos de cobras e lagartos por identificarmos neles animais amedrontadores que colocam em risco a nossa vida, como no ditado popular.

**Figura 9:** Distanciamento, Identidade e Cooperação



**Fonte:** Figura elaborada pelos autores com apoio computacional de inteligência artificial generativa (2026).

Trata-se de uma ansiedade ancestral e não uma realidade atual, mesmo que insetos e cobras possam nos matar, pois não vivemos mais em ambientes, nem nas mesmas condições de existência dos nossos ancestrais (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Contudo, esse

tipo de ansiedade ainda está presente, mais pela nossa capacidade simbólica do que pela ameaça propriamente dita (Kegan; Lahey, 2017). Trata-se de um sistema de administração que nada mais é que um sistema de autoproteção, ou um “[...] profundo senso, com frequência bem fundamentado, de que a vida é perigosa” (Kegan; Lahey, 2017, p. 40).

O nosso poder de simbolizar é um recurso que, ao mesmo tempo, nos coloca no topo da cadeia alimentar, como também produz a sensação de desamparo (Fromm, 1947). Essa sensação de ser indefeso, para Castoriadis (2007), se institui em uma rede de significação imaginária, que só é possível a partir de uma lógica identitária. Para ele, trata-se de nomear os objetos pela aparência, permitindo que possamos fazer relações entre eles e os significados socialmente atribuídos.

Sendo assim, a diferença e a identidade, assim como a indefinição e a definição, “[...] só pode ser constituída pressupondo que já foi constituída” (Castoriadis, 2007, p. 261). Isto é, mesmo que uma identidade não seja percebida, está internalizada, ficando oculta ou encoberta por camadas posteriores à sua introjeção (Castoriadis, 2007). Portanto, o processo perceptivo só pode se tornar efetivo, de acordo com estes autores, se existir um conjunto identitário que assegure sua emergência (Castoriadis, 2007; Merleau-Ponty, 2020).

Para que a linguagem possa funcionar, terá que se submeter às funções e aos acordos estabelecidos, inconscientemente internalizados (Castoriadis, 2007; Funk, 2023). São processos identitários e conjuntistas, necessários para categorizar em cadeias de significados, que, por essa mesma habilidade, poderão, então, abstrair a própria condição de ferocidade (Nietzsche, 2006). Assim,

para que o humano possa entender sua capacidade de ferir, precisa perceber esse traço internamente constituído, ao mesmo tempo que identifica o quanto é frágil.

#### **4.2. Ver o Outro e a Si Mesmo Entre a Fragilidade e a Ferocidade**

Para Nietzsche (2006), quanto maior for a distância aparente, maior será a dificuldade em perceber qualquer traço que nos una ao aparentemente diferente. É essa capacidade simbólica que torna possível manter animais para o abate em cativeiro, sem nenhum remorso, ou fazer experimentos sem pensar na própria crueldade (Nietzsche, 2006). A proximidade entre nós e qualquer animal vai definir se este animal poderá ou não ser abatido, ou seja, essa é uma capacidade culturalmente construída.

Como no caso da mosca de Nietzsche (2006), para julgar, primeiramente nos distanciamos do objeto de julgamento. O distanciamento é uma capacidade simbólica que permite que não tenhamos um conflito consciente entre o ser frágil e o ser amedrontador. O próprio processo de inclusão e exclusão é o efeito da instituição de uma lógica identitária, lógica dos conjuntos (Castoriadis, 2007). Na afirmação de Nietzsche, temos algo que é não-identificável, que é uma versão nossa, que não aceitamos bem, mas necessária ao longo do processo evolutivo.

Ao identificar e colocar em conjuntos, construímos uma forma de cooperar, para salvarmos uns aos outros (Hatfield; Pittman, 2013). Ao constituir signos, formamos novas formas de significação, que usam da lógica conjuntista, para identificar a própria espécie, mas também o grupo ao qual pertencem (Hatfield; Pittman, 2013). A sofisticação da convivência foi construída através desse tipo de

elaboração da própria realidade (Fromm, 2013; Neves; Junior; Murrieta, 2015; Santaella, 2022).

A cooperação se tornou, assim, uma forma de cuidado, que cada vez mais determinou e possibilitou a sobrevivência (Hatfield; Pittman, 2013; Schulz; Waldinger, 2023). Com a revolução cognitiva, uma vantagem sem precedentes se constituiu e fez do animal frágil um predador cruel e assustador (Harari, 2016, 2017). Os novos dispositivos mudaram traços internos e constituíram novos (Gottlieb, 2008). É, “[...] provável que esses *Homo Sapiens* tenham superado as dificuldades, a despeito de sua constituição[...] por terem desenvolvido adaptações culturais na forma de tecnologias” (Neves; Junior; Murrieta, 2015, p. 209).

Os novos utensílios, ao longo de milhares de anos, que facilitaram a vida humana, moldaram grupos arcaicos em estruturas sociais complexas, compondo os variados tipos de culturas (Hatfield; Pittman 2013; Harari, 2017). Conseqüentemente, todas as criações, desde o *Homo Erectus* até o *Homo Sapiens*, foram possíveis pela capacidade de apreender e simbolizar o ambiente, e a partir disso, ensinar o apreendido (Neves; Junior; Murrieta, 2015; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Não se tratou apenas de traços, com base nas necessidades humanas básicas, mas de como esses traços se constituíram em caráter social, formando as bases das sociedades (Fromm, 1955). Assim sendo, as características valorizadas são resultado de interações complicadas entre: “[...] o organismo humano em desenvolvimento e suas circunstâncias sociais, nutricionais, educacionais” (Gottlieb, 2008, p. 48). De qualquer forma, o fato de

perceber-se frágil impõe o uso de artefatos que possam garantir a sobrevivência (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Quanto maior o grupo, mais complexa se torna a comunicação do aprendido e, conseqüentemente, mais complexa a sistematização da cultura (Sterelny, 2013; Neves; Junior; Murrieta, 2015). Essas respostas organizadas se tornariam técnicas que vão das artes até as ciências, emergindo em orientações do caráter social (Fromm, 1947). O aprendido é comunicado de geração em geração (Santaella, 2022). As mãos hábeis construíram ferramentas, a habilidade de controlar gestos e sons, se constituiu em línguas, as capacidades cognitivo-emocionais de fazer relações construíram as sociedades (Harari, 2016, 2017; Neves; Junior; Murrieta, 2015; Neves; Rapchan; Blumrich, 2020).

Sendo assim, os "[...] sentimentos, grandes e pequenos, estão ligados a processos biológicos" (Schulz; Waldinger, 2023, p. 44). Esses processos evolutivos fizeram com que capacidades inatas, como a percepção de cuidar de si mesmo e da prole, se transformassem em um ato de cuidado na e pela espécie. Neves, Rapchan e Blumrich (2020) apresentaram como exemplo a significação Kula, um sistema de trocas entre homens de uma tribo do Pacífico Ocidental, que se fundamenta na valorização do outro.

Nesse sistema de troca, o apego a determinada peça não é bem-visto. Isso estabelece um tipo de organização social, em que a hierarquia é respeitada por determinação social apreendida: "O Kula, em si, não tem funções econômicas. É um sistema de trocas que dota de um altíssimo prestígio social para os participantes e suas famílias e baseia-se no desprendimento" (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020, p. 53). Aprender e ensinar são, desta forma, estruturas

orientadoras, tendo um papel central nos processos de cooperação, que se tornaram a base da nossa capacidade simbólica de humanização.

Embora a postura ereta não defina a espécie humana por si só, sua associação à nossa representação como seres humanos trata-se de uma conquista simbólica (Neves; Rapchan; Blumrich, 2020). Essa capacidade simbólica é tão forte que, como apontam Neves, Junior e Murrieta ao analisarem representações como desenhos animados, o simples ato de andar como bípedes transforma personagens em “[...] animais “inteligentes” como nós” (2015, p. 89). Essa associação ilustra como a postura ereta transcendeu sua função puramente física, tornando-se um signo de nossa humanidade (Santaella, 2022).

As experiências nas interações negativas e positivas desempenharam um papel importante ao determinar o que seria ou não transmitido culturalmente para as gerações seguintes (Sterelny, 2013). A necessidade de estar com o outro, de cooperar e conviver, formou a base dos nossos relacionamentos (Schulz; Waldinger, 2023). O ato de cuidar foi, e ainda é, uma forma de transmitir a cultura (Hatfield; Pittman, 2013). Cuidar é um ato docente, orientado pelo ensinar, ligado a um tipo de estruturação sociobiológica de difusão de tudo o que é conhecido (Hatfield; Pittman, 2013; Fromm, 2013). Desse modo, o cuidar é a característica central de um tipo de percepção definida, em muito pela estrutura corporal humana, mas não somente por ela (Neves; Junior; Murrieta, 2015).

Ao longo do tempo, o ato de cuidar foi atribuído às mulheres; contudo, isso não se trata de uma estrutura exclusivamente feminina (Hatfield; Pittman, 2013). Trata-se de um traço estrutural do humano (Hatfield; Pittman 2013; Fromm, 2013), que, por várias

razões, foi associado ao feminino, mas que necessita ser pensado como processo formativo: “*como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?*” (Nóvoa, 2015, p. 113, itálico do autor).

Portanto, o cuidado é uma característica evolutiva e está intrinsecamente ligado à história evolutiva da espécie. Sem esse traço, não teríamos aquilo que determina nossa humanidade: a capacidade simbólica de apreender e ensinar de forma sistematizada. Do contrário, ao longo do tempo, perder-se-iam os dispositivos sociais, por consequência a capacidade de simbolizar de forma sofisticada pela linguagem. Sem a capacidade simbólica, não se estruturaria a linguagem, tampouco os traços internos tão importantes para a nossa sobrevivência. Traços tão sofisticados que, sem eles, estaríamos na condição animal de viver apenas pelos instintos.

### **4.3. Condição Sociobiológica e o Ato Socializador**

Em Aristóteles, a virtude das virtudes é a felicidade. Para alcançar a vida boa, não bastaria ter boas condições de nascimento ou de prazeres hedônicos. As condições para a felicidade estariam na atividade, isto é, uma vida produtiva (Fromm, 1947). A vida boa para ele seria conseguir fazer o “bem”, ou seja, o ato de fazer “bem-feito” (Aristóteles, 1991, p. 15). Esse bem-feito é aquilo que colocaria em ação a estrutura de orientação produtiva e guiaria o caráter formado ao longo da vida (Fromm, 1947, 2013).

O bem-feito derivaria da função orientada pelo saber produtivo (Fromm, 1947), daquilo que é feito e de como é feito, isto é, de um estado ótimo de fluidez (Csikszentmihalyi, 2020). A virtude estaria no

fazer e não voltada àquele que faz, mas ao maior número de cidadãos que se pudesse alcançar na pólis (Aristóteles, 1991). Sendo assim, a política, seria: “[...] o mais alto de todos os bens que se podem alcançar pela ação” (Aristóteles, 1991, p. 8).

Se a afirmação de Aristóteles de que a virtude moral reside no meio-termo e a felicidade se alcança pelo bem-agir estiver correta, este princípio ganha contornos práticos na pólis. Sob essa ótica, o bem-agir se configura como uma ação política, considerada pelo filósofo um dos maiores bens humanos. Portanto, um caminho promissor para a realização desse bem coletivo reside no ato de educar, ou seja, no ensino.

Essa visão encontra eco nas palavras de Paulo Freire: “Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento [...] Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras” (2012, p. 23). Dessa forma, o ato de ensinar, compreendido como uma prática política conforme Freire (2017), possuiria o potencial intrínseco de gerar o bem para o maior número de pessoas na sociedade.

Ao resgatar a razão aristotélica, como uma razão produtiva, Erich Fromm (1972) vai pensar nos processos educativos como sendo uma forma de internalização da cultura e, assim, um tipo de racionalidade. Para Fromm (1975), existe um tipo de biologia no humano que propicia essa internalização. Todavia, relendo Marx, ele coloca que o ser humano é um ser social e isso faz com que tenhamos uma condição de construir e manter tipos variados de relações (Fromm, 1955).

O autor nos apresenta dois tipos de relações com o mundo, a partir da racionalidade: a racionalização e a razoabilidade. A racionalização seria o uso do intelecto pura e simplesmente, tratando-se de uma busca por entendimento fora da experiência vivida pelo corpo. Neste processo, a realidade é fantasiada e a ilusão toma o lugar dos objetos, e as relações passam a ser imaginadas e não vividas (Fromm, 1962; Merleau-Ponty, 1999; Korzybski, 2010; Funk, 2020).

Já a razoabilidade, ao contrário, é a capacidade de viver as experiências como elas são, sem fantasiar ou se iludir (Fromm, 1975, 2013). O exemplo disso está no conceito de possibilidade no ato de educar, que aqui neste trabalho é pensado como um tipo de percepção (Merleau-Ponty, 1999). À primeira vista, não há dados confiáveis que possam determinar ou confirmar algo; entretanto, por alguma razão intuitiva, continuamos perseguindo o objetivo.

Portanto, a racionalidade, quando se torna razoabilidade, está situada na ação, no ato, nas experiências, mesmo que frustrantes. Ela é vivida no corpo e pelo corpo, utilizando o intelecto, mas também a: “[...] capacidade psicológica de ser "razoável", em outras palavras, de poder reconhecer a realidade sem deformação ou distorção, usando todas as suas habilidades sensuais, cognitivas, intelectuais e emocionais” (Funk, 2020, p. 98).

O ato de ensinar, fundamentado na razoabilidade, configura-se como uma forma de humanização intrinsecamente ligada à relação social. Sob essa perspectiva, a percepção, em uma orientação docente produtiva, ancora-se na crença razoável de que todos são capazes de aprender, mesmo diante de evidências em contrário (Freire, 2017). Essa razoabilidade, quando produtiva, torna-se um traço na formação do caráter social (Funk, 2020) e, simultaneamente,

uma maneira de perceber e vivenciar o mundo, uma espécie de a priori experiencial (Merleau-Ponty, 1999).

Em certa medida, podemos associar essa razoabilidade ao processo de cuidado (Cambi, 2010), que se manifesta como uma forma de segurança na cooperação inerente à vida humana (Hatfield; Pittman 2013; Harari, 2016; Schulz; Waldinger, 2023). Essa segurança, por sua vez, nutre uma crença na liberdade (Fromm, 1941) e se expressa através do cuidado como um ato de amor que se revela no ensinar (Freire, 2013).

Nesse sentido, retomando a afirmação de Aristóteles, o ensinar é, em si, uma ação política, e o educador se orienta para o bem-agir com aquele que educa, atingindo a sociedade como um todo (Freire, 2017). A diferença entre o ensinar e o ato político reside no fato de que, enquanto as leis, que influenciam nossas vidas, são criadas pelo ato político, é na educação que os sujeitos aprendem a produzir, interpretar e transformar esses próprios atos (Freire, 2017). Se a lei será justa ou não dependerá daquilo que Fromm (1947) apontou como orientações do caráter social: produtiva e não-produtiva. A primeira é quando liberta o indivíduo; a segunda, quando escraviza (Fromm, 1941).

Segundo Freire, trata-se de um ato de cuidado com a espécie: “[...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (Freire, 2013, p. 88).

Ao educar, o que se espera é a autonomia e a independência, sendo isso a expressão última da liberdade. Nesse sentido, quando Freire (2013), fala de opressão, fala da característica central humana que, de acordo com Fromm (2013), trata-se da sensação de desamparo. Isto é, a percepção da opressão é também uma percepção da fragilidade humana, um reconhecimento de que cuidar de si e dos mais frágeis é essencial para a continuidade como espécie.

As orientações do caráter social, que se manifestam em modos de saber e fazer – incluindo formas de falar, ver, ouvir e sentir o outro (o estudante) –, constituem um elemento central na percepção docente. Esse processo perceptivo, de natureza sociobiológica, estrutura-se como uma estrutura de orientação (Fromm, 1947). A estrutura de processos de assimilação e socialização (Fromm, 1955) não como algo inato, mas como algo moldado social e historicamente (Fromm, 2013; Funk, 2023).

## **5. DOCENS: PERCEPÇÃO DOCENTE COMO CARÁTER SOCIAL**

Iniciamos este artigo perguntando: “O que define a Inclusão?” e uma resposta que podemos viabilizar a partir deste estudo é: a inclusão é um processo civilizatório, que tem no ensino como tecnologia sua principal base ético-epistemológica.

Em “Inclusão do Outro” (2002), Jürgen Habermas nos apresenta o outro em sua alteridade. Um outro que é destituído de sua individualidade para pertencer a uma categoria multicultural sem sua autorização. A globalização, acentuada pelos processos mercadológicos, fez com que as reações às diferenças tomassem força e, aos poucos, se tornassem uma política de exclusão. Ao chegarmos a este momento de tensões sobre o outro, discutir a

inclusão de forma mais precisa é retomar a ideia de diferença e alteridade.

A mesma diferença que nos universaliza destitui a nossa alteridade. Quando ouvimos nas escolas que existem um, dois ou três estudantes incluídos, já estamos excluindo. Embora tenhamos que marcar a diferença, fazemos isso com a identidade quando colocamos alteridades, isto é, pessoas, em uma mesma categoria. Essa categorização forçada, pelas leis, como mapas que nunca estiveram ligados aos territórios, deslegitima o saber-fazer docente ao igualar pela identidade nosológica.

Essa identidade substitui o sujeito, que se identifica e é identificado por características pontuais que não o definem. Os modelos de aprendizagem baseados exclusivamente na identidade nosológica tendem a pressupor que sujeitos com o mesmo diagnóstico aprendem de maneira semelhante. Entretanto, a experiência docente demonstra que o aprendizado emerge sempre como alteridade, isto é, como manifestação singular que jamais coincide integralmente com a categoria que pretende descrevê-la.

Sendo assim, qual é a realidade da inclusão? É que, quando vamos propor a inclusão, temos que ter em mente que aqueles sujeitos que aportam em minha sala são alteridades. O ensino deve se pautar pela diferença, que nos obriga a pensar sobre as alteridades, e aí está a necessidade de metodologias democratizantes. Modelos que se definem pelo ensinar, de acordo com as condições dos sujeitos e feitos no contato com o estudante, seja ele qual for.

Ao longo deste artigo, discutimos, a partir da percepção de Merleau-Ponty, que a formação de caráter é viabilizada por um tipo específico

de internalização. Defendemos, assim, a hipótese de estarmos diante de uma orientação de caráter social particular: a orientação do caráter social docente. Essa disposição, ancorada no traço do ato de ensinar ou *docens*, define-se por um modo específico de perceber, responder e agir diante do outro.

Diante do exposto, a percepção docente traduz uma orientação de caráter na qual o cuidado se manifesta como herança do processo evolutivo. O modelo inclusivo, nesse caso, configura-se como o acolhimento direcionado àqueles em quem a fragilidade humana se expressa de forma mais intensa. O histórico de transformações na educação demonstra que essa atenção aos vulneráveis reflete uma dinâmica adaptativa profundamente ligada à própria sobrevivência da espécie.

Contudo, como Nietzsche nos lembra, a distância entre os grupos estabelece-se por uma autopercepção contraditória. Ao mesmo tempo em que percebemos nossa fragilidade, também somos levados a negá-la, sem nos sentirmos cruéis. Ao mesmo tempo que propomos avanços, frequentemente resistimos às próprias mudanças que produzimos. Essas contradições criam uma distância entre aquilo que é proposto e aquilo que efetivamente se realiza, refletindo as dificuldades estruturais do modelo social e educacional contemporâneo.

Nossas referências de significação estão enraizadas em processos evolutivos. Elas foram moldadas tanto pela ausência de respostas instintivas rígidas, quanto pela evolução morfológica dos *Homo Sapiens* e pelos fatores que possibilitaram a cooperação e a criação de tecnologias. No entanto, a atualização permanente da fragilidade humana, ainda marcada por aspectos regressivos, reflete um

recalcamento social que se manifesta nas estruturas não produtivas do caráter social.

O que foi possível constatar nesta revisão é que a percepção está sempre ligada a formações iniciais baseadas na e pela cultura, por leis e pelas regras sociais. Essas percepções são frequentemente influenciadas por emoções e refletem uma biologia que permanece, em muitos aspectos, semelhante à dos *Homo Sapiens* de milhares de anos atrás. Isso explica, em parte, a resistência às mudanças e a perpetuação da sensação de desamparo e fragilidade, que encobre nossa capacidade de destrutividade.

Ao mesmo tempo em que o ser humano é capaz de criar e promover transformações que permitem a convivência em comunidades inclusivas, também manifesta a capacidade de segregar e excluir sem remorso. Essa ambivalência revela que os impulsos de acolhimento e de rejeição coexistem na estruturação da dinâmica social. Portanto, a superação de tais tendências excludentes exige o desenvolvimento de referenciais éticos conscientes e orientados para a preservação do outro.

A percepção como capacidade de apreensão do mundo externo possibilitou à espécie separar sementes antes do advento das tecnologias complexas. Perceber que, entre grãos de arroz, trigo, milho e soja, havia, entre eles, grãos mais desenvolvidos e com maior capacidade de resistência, possibilitou a transição para o sedentarismo. Essa mesma percepção fez com que o ser humano passasse a ensinar essa diferenciação, viabilizando o cultivo de plantações cada vez maiores.

O ensino, desta forma, é parte desta dinâmica que permite que o ser humano tenha condições de viver e se desenvolver. A contribuição do caráter docente para a humanidade é inegável. Entretanto, essa contribuição ainda é uma percepção social a ser construída, principalmente no Brasil. Ao mesmo tempo em que entendemos a limitação do estudo, compreendemos também sua contribuição para a discussão da docência como sendo uma profissão essencial para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Para além de ser uma profissão, é uma postura diante dos desafios existenciais, aquilo que Fromm chama de Caráter.

Portanto, embora a docência, como carreira profissional, ainda seja paradoxalmente desprestigiada em comparação com outras profissões, é primordial como conquista civilizatória e determinante para a continuidade da espécie humana. Sob essa perspectiva, pretende-se, em trabalhos futuros, aprofundar a discussão sobre a centralidade da docência na consolidação dos processos civilizatórios. Afinal, é nesse cenário que a inclusão tem se manifestado como a expressão mais sofisticada do próprio ser humano.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BALDISSERA, Francieli Luana Sganzerla; LOUZADA, Bruno de Alencastro; KIST, Fernanda Fettermann; FOLMER, Vanderlei; MARZARI, Mara Regina Bonini. Desenvolvimento profissional docente: uma revisão integrativa no ensino de Ciências. **Ensino &**

**Pesquisa**, Curitiba, v. 23, n. 2, p. [inserir página inicial-final se houver], 2025. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.2.9903>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9903>. Acesso em: 13 maio 2026.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. [Tradução: Alvaro Lorencini]. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

\_\_\_\_\_. La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola. Bari: Laterza, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: a psicologia do alto desempenho e da felicidade [tradução: Cássio de Andrade Leite]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

DOI, Francislaine Wiczneski; POLLI, Gislei Mocelin; AZEVÊDO, Adriano Valério dos Santos. Mitos e representações sociais sobre altas habilidades/superdotação: revisão sistemática. *Psicologia Argumento*, [S. l.], v. 36, n. 93, p. 275–295, 2019. DOI: 10.7213/psicolargum.36.93.AO 01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/24745>. Acesso em: 4 maio. 2025.

ESTRELLA CEME, Helbert Alfonso; RODRÍGUEZ PECH, Juanita; ARCEO ARCEO, Eddy Paloma. La inclusión educativa: formación docente para atender la diversidad y realizar adaptaciones curriculares en el sureste mexicano. **Ciencia y Sociedad**, v. 50, n. 1, p. 27-44, ene./mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2025.v50i1.3272>. Disponível em: <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/3272>. Acesso em: 17 maio 2026.

FELCHER, C. D. O. FOLMER, V. Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para sua implementação. Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria, v.2, n.3. p 1-15, 2021.

FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V. Cyberformação com professores de matemática: concepções e percepções frente ao uso do código QR. Educação matemática em Revista, 2019.

FOUCAULT, Michel. La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France (1981-1982). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

\_\_\_\_\_. História da Loucura na Idade Clássica. [Tradução: José Teixeira Coelho Neto]. 12ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FRAGA, M. A. B.; GOMES, V. Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 32, p. e52/ 1–20, 2019. DOI: 10.5902/1984686X33613.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33613>.

Acesso em: 4 maio. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. Professora, sim. Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

FROMM, Erich. *Escape from Freedom*. New York: Farrar and Rinehart, 1941.

\_\_\_\_\_. *Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics*. New York: Farrar and Rinehart, 1947.

\_\_\_\_\_. *The Sane Society*. New York: Farrar and Rinehart, 1955.

\_\_\_\_\_. *The Heart of Man: Its Genius for Good and Evil*. New York: Harper and Row, 1964.

\_\_\_\_\_. *A Revolução da Esperança. Por uma Tecnologia humanizada*. Tradução: Edmond Jorge. São Paulo: Círculo do Livro, 1968.

\_\_\_\_\_. *Caráter Social de uma Aldeia: um estudo sociopsicanalítico*. Tradução: Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

\_\_\_\_\_. *Meu encontro com Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. *Ter ou Ser?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. *Rever Freud: por uma outra abordagem em psicanálise*. São Paulo: Loyola, 2013.

FUNK, Rainer. *The Clinical Erich Fromm: Personal Accounts and Papers on Therapeutic Technique*. Amstedan – New York: CPS, 2009.

\_\_\_\_\_. A vida em si é uma arte: Vida e Obra de Erich Fromm. Tradução: Flávio Rodrigues. Santa Maria: ITPH, 2020.

\_\_\_\_\_. Questions about society's introjection (entering) X emergence of the social Being (arising). [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). In.: 24 jun de 2020.

\_\_\_\_\_. Human Relationships and Mental Health. Insights and Findings from Erich Fromm's time in Mexico, in: Fromm Forum (English Edition – ISSN 1437-1189), 27 / 2023, Tübingen (Selbstverlag), pp. 141-150. Disponível em: [https://fromm-online.org/wp-content/uploads/secondary-titles/Funk\\_R\\_2023b.pdf](https://fromm-online.org/wp-content/uploads/secondary-titles/Funk_R_2023b.pdf). Acesso em: 21 ago 2024.

\_\_\_\_\_. The Psychodynamics of the Postmodern „I-am-me“ Orientation. Lecture presented at the International Conference about “Productive Orientation and Mental Health” on the Occasion of the 20th Anniversary of the International Erich Fromm Society, that took place October 29th to November 1 st, 2005, in the Centro Evangelico in Magliaso near Lugano / Switzerland. First published in the English version of Fromm Forum (English Edition - ISBN 1437-1189) 10 / 2006, Tuebingen (Selbstverlag) 2006, pp. 52-61.

\_\_\_\_\_. “Erich Fromm: Bringing Psychoanalysis and Sociology Together“, in: Fromm Forum (English Edition – ISSN 1437-1189), 23 / 2019 (Special Edition), Tuebingen (Selbstverlag), pp. 9-23.

\_\_\_\_\_. Erich Fromm's contribution to transformation theory. The importance of social character for any kind of change. International Erich Fromm Society, 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOTTLIEB, Gilbert. Individual development and evolution: the genesis of novel behavior. New York: Taylor & Francis e-Library, 2008.

HARARI, Yuval Noah. Sapiens: uma breve história da humanidade. 19ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

\_\_\_\_\_. Homo Deus: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. O visível e o invisível [recurso eletrônico] / Maurice Merleau-Ponty; tradução José Artur Gianotti, Armando Mora d'Oliveira. - 1. ed. - São Paulo: Perspectiva 2020.

NEVES, Walter. Walter Neves responde: nós viemos dos macacos?. Canal USP. São Paulo: Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002986255>. Acesso em: 09 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. Origens do homem nas Américas: fósseis versus moléculas? Nossa origem: o povoamento das Américas: visões multidisciplinares. Tradução. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001555387>. Acesso em: 09 nov. 2024.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 203–218, 2017. DOI: 10.5902/1984686X24120. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24120>.

Acesso em: 4 maio. 2025.

NEVES, Walter Alves, JUNIOR, José Rangel & MURRIETA, Rui Sérgio S. *Assim caminhou a humanidade*. São Paulo: Palas Atenas, 2015.

NÖTH, Winfried & SANTAELLA, Lucia. *Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação*. São Paulo: Paulus, 2021.

\_\_\_\_\_. *Estratégias semióticas da publicidade*. São Paulo: Cenage Learning, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 ago 2024.

\_\_\_\_\_. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 1, p. 263–272, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015400100301>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROSA, Carla Marielly. Práticas Inclusivas: Novos Olhares A Partir Da Pesquisa Colaborativa. 183 p. Tese (Doutorado) DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE. Universidade Federal do Pampa, 2023.

ROSA, C. M.; MICHELON, M.; RODRIGUES, F.; FOLMER, V. Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.11-250. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3376>. Acesso em: 20 mar 2024.

SANTAELLA, Lucia. O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense, 2002.

\_\_\_\_\_. Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

\_\_\_\_\_. Neo-humano: a sétima revolução do Sapiens. São Paulo: Paulus, 2022.

SILVA MARTINS, Evandro. A etimologia de alguns vocabulários referentes à educação. Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3475>. Acesso em: 21 ago. 2024.

STERELNY, Kim. Human Behavioral Ecology, Optimality, and Human Action. In: Evolution of mind, brain, and culture: edited by Gary Hatfield and Holly Pittman. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação em Ciências, Psicanalista e Bolsista do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana (RS), Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

<sup>2</sup> Doutora em Educação em Ciências (Unipampa) e Ciências Biológicas: Bioquímica (UFRGS). Analista de dados e Coordenadora do Núcleo de Gestão Educacional 16°CRE- Bento Gonçalves (RS). Brasil. [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

<sup>3</sup> Doutor em Ciências; Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Uruguaiana (RS), Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)