

Formação humana e espiritualidades em questão

VOLUME 2

Organizadores:

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo
Aurino Lima Ferreira



Formação humana e espiritualidades em questão

Volume 2

Organizadores:

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo

Aurino Lima Ferreira



Apresentação

Organizadores

Aurino Lima Ferreira

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo

Este livro aborda as relações entre educação e espiritualidade sob múltiplas perspectivas. Nele, as espiritualidades se pluralizam no intuito de abarcar uma visão complexa, integral e multidimensional do fenômeno humano.

Ele nasce de um percurso histórico que retoma a criação em 2004 do **Grupo Educação e Espiritualidade** no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq com a finalidade de registrar os estudos e as pesquisas sobre a temática e suas relações com as ciências em geral e com a educação em particular. A partir de 2007, os líderes desse Grupo desencadearam reuniões específicas, tendo em vista ancorar institucionalmente suas atividades junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Nessa direção, no segundo semestre de 2008, foi realizado o **Seminário de Atualização em Educação e Espiritualidade** apoiado pela PROEXT-UFPE. O Curso reuniu 54 participantes e teve como objetivo apresentar, analisar e discutir a *noção de espiritualidade* e suas implicações para as pesquisas nas ciências humanas, resultando na publicação de um livro editado em parceria com a Editora da UFPE, e lançado em 2010 com o título “*Diálogos em Educação e Espiritualidade*”.

Todas essas ações culminaram, em 2010, na criação de uma nova Linha de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, tendo como finalidades conduzir pesquisas, promover estudos e orientações sobre a educação do ser humano em sua acepção ampla, o que inclui todas as suas dimensões e modos de ser — consigo mesmo, com outros, com a sociedade —, bem como promover o esclarecimento progressivo da ideia de espiritualidade, especialmente no que essa compreensão implica para a formação do ser humano. Atualmente, a Linha se organiza na forma de um **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Espiritualidade**.

Em 2012, os pesquisadores desse Núcleo elaboraram uma proposta visando contribuir para a consolidação institucional da temática no campo acadêmico

brasileiro. A ideia era conseguir uma maior legitimação da temática por meio da elucidação da relação intrínseca que há entre esses dois conceitos (educação e espiritualidade), procurando explicitar os fundamentos teórico-metodológicos relativos à compreensão da educação de um ponto de vista espiritual e também apresentar, segundo a rede conceitual da espiritualidade, aquilo que tem por vocação transformar-se em ação e parâmetro educativos concretos.

Nesse contexto, uma parceria entre o Instituto de Formação Humana e o Programa de Pós- Graduação em Educação realizou, em 2012, o **I Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade**, com o tema “*A Condição humana — olhares da espiritualidade, educação, saúde e tecnologia*”. Os resultados alcançados contribuíram diretamente para a consolidação do Núcleo de Pesquisa em Educação e Espiritualidade, que resolveu tornar o Encontro uma atividade permanente, com periodicidade bianual, com o objetivo de consolidar e ampliar a experiência de realização conjunta de eventos voltados para a temática articuladora.

Assim, é com alegria que convidamos todos a lerem os artigos deste livro. Eles são fruto do “**II Encontro Internacional Educação e Espiritualidade**” ocorrido em Recife-PE, de 3 a 5 de novembro de 2014, e buscam promover o entendimento de que os diversos aspectos do desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental não podem acontecer a menos que estejam imbuídos de uma compreensão advinda da formação integral e multidimensional do ser humano.

Agradecemos a CAPES pelo apoio financeiro para confecção desta obra, assim como a PROEXT e ao Centro de Educação da UFPE pela disponibilização de espaço e suporte institucional.

Prefácio

Conceição Clarete Xavier Travalha

Professora associada / UFMG

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas
do Pensamento Complexo / UFMG

Um prefácio, isto é, um falar antes, um falar introdutório, a anunciação de um livro, se constitui um momento de assinalar a importância do mesmo para determinada área de conhecimento e, conseqüentemente, de valorizar sua divulgação. A honra de estar prefaciando esse livro é para mim bem mais que um “falar antes” de uma forma convencional. Esta é uma obra de inegável valor no atual momento social e histórico quando se abate sobre nós um descabido convite a participar de um banquete fundado numa ideologia dotada de valores altamente desumanos, em busca de determinada hegemonia cultural!

Tive a oportunidade de participar do **II ENCONTRO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE** “*Desenvolvimento Humano: Sentidos e Práticas Educativas para a Formação*” e, acredito que através da linguagem não conseguirei expressar a dimensão dessa experiência: os ricos momentos de trocas através das exposições e dos debates, as reflexões que daí se desencadearam, enfim, os trabalhos constituintes de um coletivo que se expressa sobretudo através de um mergulho na alma humana e que são apresentados nesta obra.

Convido o leitor a fazer uma “viagem” através dos artigos e temas abordados pelos pesquisadores neste trabalho inédito no mercado editorial. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) faz um trabalho pioneiro no país, aqui se desenvolve a linha de pesquisas sobre Educação e Espiritualidade propiciando a formação com qualidade de pesquisadores nessa importante dimensão da pesquisa. Dessa forma, este livro torna-se leitura obrigatória para professores, estudantes, pesquisadores e demais interessados numa área de conhecimentos tão significativa e, ao mesmo tempo, carente de estudos e pesquisas em nosso país.

Observo que o trabalho foi dividido por temáticas, assim, não se torna necessária uma leitura em sequência. A obra pode ser “degustada” conforme o

tema ou artigo de interesse do leitor. Em sua primeira parte, o livro nos apresenta uma abordagem sobre “O estado da questão” na área de conhecimentos referente à Educação e Espiritualidade. Assim, se Escolhermos iniciar “nossa viagem” no primeiro capítulo, “Religião, Educação e Espiritualidade: considerações oportunas” faremos uma instigante reflexão a respeito de variáveis fundamentais nos processos educacionais de todo ser humano. Seu autor Dante Augusto Galeffi, Professor da Universidade Federal da Bahia, considera as relações entre Religião, Educação e Espiritualidade a partir de uma compreensão dialógica aberta aos diferentes registros históricos e sociais inerentes a estas categorias no desenvolvimento da humanidade. Em seguimento ao seu trabalho, ele nos conduz a reflexões relativas à Educação Religiosa enquanto problema de foro íntimo e não do poder público, incluindo aí, a criação de disciplinas religiosas na escola que insiste em ser disciplinar em uma sociedade que demanda a interdisciplinaridade e num país multicultural e de diversidade espiritual. Ele nos convida a pensar na Educação Espiritual enquanto saber multifacetado que não se pode resumir a uma disciplina escolar.

Dando seguimento a essa temática, somos brindados no segundo capítulo por uma discussão fundamental, promovida por Ferdinand Röhr, Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Coordenador da linha de pesquisa Educação e Espiritualidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, no artigo “Espiritualidade e Educação — Algumas Delimitações”. Ele inicia o artigo nos apresentando uma breve síntese de suas reflexões relativas à questão da espiritualidade e depois dialoga com as diversas epistemologias que promovem estudos e pesquisas que articulam a dimensão da Espiritualidade com o ato de educar. Segundo Röhr: “o que parece decisivo é que a espiritualidade, em primeiro lugar, é um fato antropológico, algo que pertence ao homem enquanto tal e que pode ou não ser manifesta através de uma religião”. Ele complementa essa questão afirmando que a espiritualidade deve ser considerada enquanto uma dimensão que transcende o empiricamente comprovável e que uma educação comprometida com a humanização do educando deveria ancorar-se numa busca de desenvolvimento dessa dimensão, sem, no entanto, ferir a autonomia do aluno. Ainda nesse artigo, buscando Martin Buber como referência, o autor conclui que o educar para a espiritualidade seria desenvolver a busca da coerência entre o pensar, o falar e o agir. Essa reflexão se estenderia também ao educador através de um processo de certa “autocontemplação” diária.

Numa segunda abordagem temática a obra apresenta estudos em torno da proposta Educar para o amor e a felicidade buscando contribuições na Psicologia Budista e nas Abordagens Transpessoais. Nesse artigo, intitulado “Transcendência e Espiritualidade na Psicologia Transpessoal”, Aurino Lima Ferreira, professor e pesquisador da linha de pesquisa Educação e Espiritualidade na UFPE, apresenta um histórico do surgimento da Psicologia Transpessoal como uma escola nascida nos anos 60 através do pioneirismo de Abraham Maslow e Stanislav Grof e discute as várias perspectivas de se compreender a transcendência. Esta reflexão indica-nos que a não cisão entre imanência e transcendência seria a melhor forma de compreensão deste conceito. Ele nos apresenta a espiritualidade como um dos norteadores centrais da abordagem da Psicologia Transpessoal, que se configura a Quarta Força da Psicologia. Esta torna-se um caminho de pesquisa e vivência da espiritualidade, multidimensionalidade e integralidade do ser.

Em seguimento, a obra aborda a temática relativa ao “Ser Humano e sua formação: teorias, práticas e propostas de intervenção” com o artigo “Sócrates e Protágoras: parceria didática para formação humana” de autoria de Rodrigo Silva Rosal de Araújo, professor vinculado ao Departamento de Educação da UFPE e Valeska Ferreira Lima Clementino, aluna do curso de Pedagogia da UFPE, cujo objetivo é verificar se há, em Protágoras, o que os autores concebem como cooperação didática entre as intervenções de Sócrates e as do personagem que dá nome ao diálogo, ao ponto de ambos concordarem quanto ao método de aquisição de um saber político. Nele os autores ressaltam os momentos em que parece haver uma parceria pedagógica, quase como se houvesse uma só proposta educativa entre ambos, cuja finalidade seria tornar melhor o ser humano.

Nessa mesma temática, José Policarpo Júnior, professor do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFPE, apresenta-nos um importante trabalho reflexivo: “O Ser Humano: da compreensão aproximada de sua natureza à ideia de sua formação”, onde a ideia de formação humana tem por base a assunção da normatividade como sua orientação. Desta forma, pressupõe que aquilo que o ser humano é não está divorciado daquilo para o qual é chamado a ser. O autor afirma que em última instância, ninguém poderá de fato enfrentar aquilo que aparece como exterior a si mesmo se antes e simultaneamente não enfrentar a tarefa muito mais espinhosa de encarar a si mesmo.

Nesse momento da história da humanidade, onde assistimos grupos étnicos serem rejeitados, quando a intolerância parece invadir nosso cotidiano com franca ascensão de valores desumanos, todos os educadores deveriam se debru-

çar sobre o próximo tema abordado na obra: “Formação Humana e Alteridade: perspectivas e desafios interculturais” que tem uma contribuição de inestimável valor vinda da Professora Maria Betânia do Nascimento Santiago (UFPE) com o estudo “Formação, Diálogo e Alteridade: desafios educativos”. Nesse artigo a autora aborda a problemática da vivência da alteridade e do reconhecimento da diferença em suas várias manifestações. Ela busca referências na antropologia do interhumano de Martin Buber e, a partir daí, os significativos desafios que se colocam à formação humana. Além disso, as reflexões propostas nesse trabalho, ao considerarem o atual contexto, tomam como objetos de estudo duas imagens-metáforas encontradas nas obras do cinema: Blade Runner e Maléna. Partindo da análise desses filmes o artigo reflete sobre os desafios no reconhecimento do outro, da humanização e do significado da vida humana. A autora também busca na filosofia do diálogo de Buber, possibilidades de compreensão mais profunda da alteridade, especialmente pelo reconhecimento do primado de uma relação dialógica e humanizante, defendida por esse filósofo. Ela conclui seu artigo refletindo sobre a relevância desta questão no âmbito educativo.

Dando seguimento a “nossa viagem”, encontramos o estudo “O fenômeno da diversidade e os desafios inter e transculturais contemporâneos à formação humana” de Moisés de Melo Santana, Professor Associado do Departamento de Educação da UFPE. Nele se discute aspectos dos desafios inter e transculturais contemporâneos à formação humana, compreendidos como aporias subjacentes às relações culturais hodiernas que, por sua vez, são mediadas por complexos processos de trânsitos culturais. O autor sugere que o enfrentamento desses desafios passa pela incorporação do princípio da diversidade cultural humana como eixo orientador dos processos formativos, numa perspectiva de diálogo transcultural e crítico.

Ainda com referência aos “Elementos da humanização”, no artigo “Quando pesquisar também é uma arte de viver: meus (des)encontros com Foucault e as possibilidades de seu pensamento auxiliar a investigar a deficiência na escola” Pedro Angelo Pagni, da Universidade de Marília (SP), introduz seu trabalho narrando um pouco o percurso trilhado, com alguns descarrilamentos, pelo grupo de pesquisa GEPEF, o qual aborda a partir de perspectivas teóricas diversas presentes no grupo, um tema comum, ou seja, a experiência em suas relações com a estética, a formação humana, a ética e ao ensino de filosofia, construindo-se dessa forma, uma experiência profundamente dialógica. Nessa perspectiva refletiu-se criticamente sobre o modo como as políticas e práticas

de inclusão estão sendo implementadas nas escolas de Educação Básica nas possibilidades de outra forma de se implementar essa discussão e conseqüentemente, a sua viabilização prática.

Seguindo a essa mesma temática “Elementos da Humanização”, a pesquisadora Ana Lúcia Leal (UFPE) no texto “Educação e Formação Humana: algumas reflexões” apresentou os resultados de um importante estudo que tinha como objetivo a investigar o que os estudantes de duas licenciaturas de uma Instituição de Ensino Superior do Agreste Pernambucano compreendiam como as características mais marcantes de seus professores. O estudo aponta que houve um destaque, por parte dos alunos, das questões humanas como sendo as principais características que tornaram seus professores inesquecíveis, transcendendo dessa forma o aparato técnico e a formação profissional. Sem dúvida, este estudo constitui-se em importante referência para subsidiar reflexões principalmente em cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Em seguimento a abordagem relativa à formação de professores, a Professora Tatiana Cristina Araújo Santos (UFPE), nos apresenta importante ensaio reflexivo onde tenta compreender o processo de construção das convicções pedagógicas entre professores, tomando como parâmetros a intuição e a liberdade a partir das proposições filosóficas presentes em Henri Bergson. Ela conclui esse trabalho, destacando sua contribuição à produção de conhecimentos relativos à interface entre o campo da filosofia e da formação docente.

Ao nos aproximarmos do final da nossa viagem podemos pensar a diversidade cultural a partir do artigo “Da Jurema e suas representações primeiras” de Sandro Guimarães de Salles (UFPE) e Conceição Gislane Nóbrega (UFPE) onde demonstra se que os documentos produzidos sobre a Jurema podem ajudar a repensar o lugar dos povos indígenas na história, deslocando-os da condição de figurantes passivos para a condição de agentes da sua própria história.

Após realizar essa viagem e seguir pelos caminhos aqui apontados, ser instigado pelas paisagens do percurso, acredito que você leitor, não mais será o mesmo!

Sumário

Espiritualidade e educação: o estado da questão

- 14 **I – Religião, educação e espiritualidade:
considerações oportunas**
Dante Augusto Galeffi
- 45 **II – Espiritualidade e educação:
algumas delimitações**
Ferdinand Röhr

Educar para o amor e a felicidade: contribuições da psicologia budista e das abordagens transpessoais

- 63 **I – Transcendência e espiritualidade
na psicologia transpessoal**
Aurino Lima Ferreira

O ser humano e sua formação: teorias, práticas e propostas de intervenção

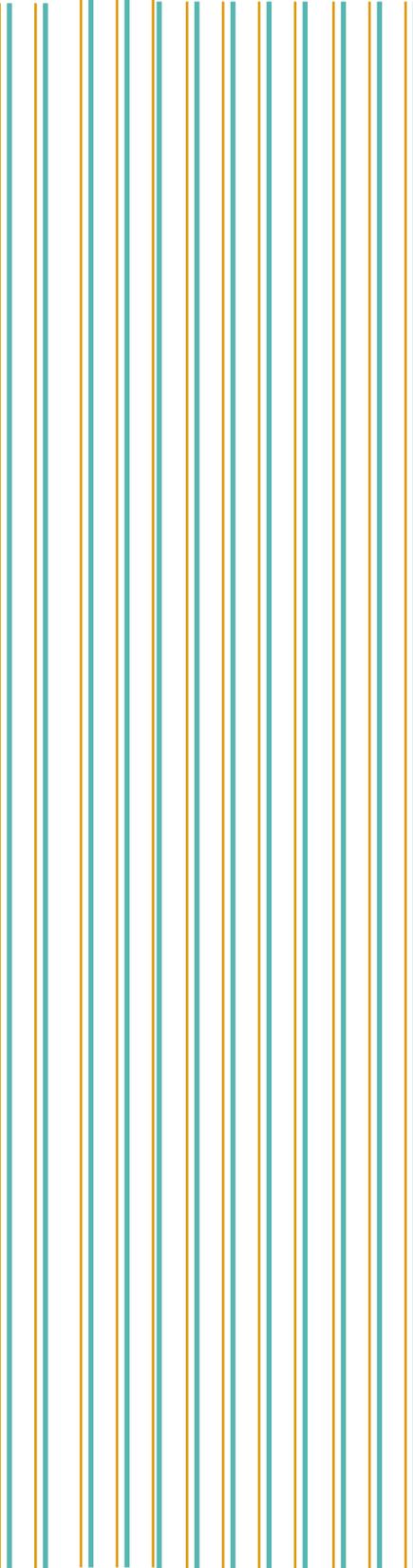
- 84 **I – Sócrates e Protágoras: parceria didática
para formação humana**
Rodrigo Silva Rosal de Araújo;
Valeska Ferreira Lima Clementino
- 101 **II – O ser humano: da compreensão aproximada
de sua natureza à ideia de sua formação**
José Policarpo Junior

Formação humana e alteridade: perspectivas e desafios interculturais

- 130 **I – Formação, diálogo e alteridade:
desafios educativos**
Maria Betânia do Nascimento Santiago
- 145 **II – O fenômeno da diversidade e os desafios
inter e transculturais contemporâneos
à formação humana**
Moisés de Melo Santana

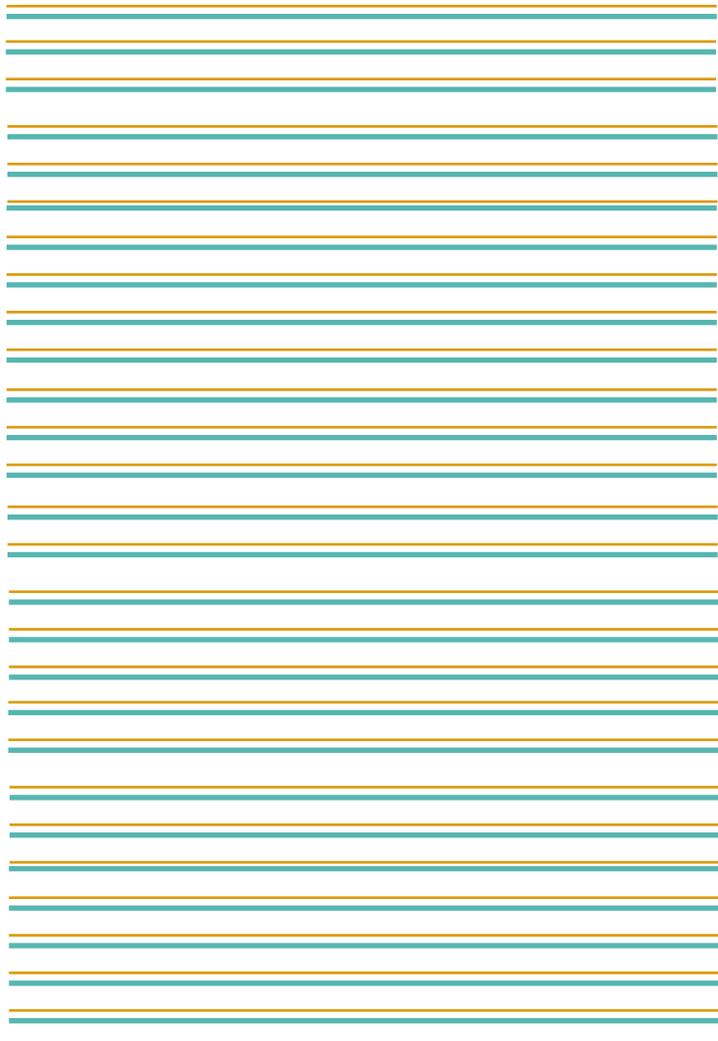
Elementos da humanização

- 165 **I – Quando pesquisar também é uma arte
de viver: meus (des)encontros com foucault
e as possibilidades de seu pensamento auxiliar
a investigar a deficiência na escola**
Pedro Angelo Pagni
- 187 **II – Educação e formação humana:
algumas reflexões**
Ana Lúcia Leal
- 210 **III – Espiritualidade e educação:
um olhar bergsoniano de intuição e liberdade
para compreender convicções de professores**
Tatiana Cristina Santos Araújo
- 226 **IV – Da jurema e suas representações primeiras**
Sandro Guimarães de Salles
Conceição Gislane Nóbrega



1

Espiritualidade e educação: o estado da questão



I – Religião, educação e espiritualidade: considerações oportunas

Dante Augusto Galeffi

Universidade Federal da Bahia

dgaleffi@uol.com.br

Introdução

Falando em geral, como participantes do ente-espécie humano, somos portadores de uma tarefa aprendente radical que impulsionou e impulsiona o desenvolvimento da racionalidade que põe o mundo da vida como produção antropológica e que acabou seguindo diferentes fontes e vias de desenvolvimento. Como formas espirituais antropológicas marcantes se pode considerar a religião, a arte, a filosofia e a ciência sem perder de vista que são criações históricas de sociedades antropológicas. Portanto, procuro aproximar a religião, a educação e a espiritualidade a partir de uma perspectiva multirreferencial, transversal, polilógica. Assim, este momento oportuniza a investigação multifacetada de algumas relações originárias e tensivas entre religião, educação e espiritualidade.

Cumpro nesta oportunidade o próprio sentido de uma abertura ao campo temático do segundo Congresso Internacional de Educação e Espiritualidade, que incluiu em suas inquietações a religião. Assim, nesta abertura já divisamos quatro grandes constelações culturais que estão postas lado a lado na perspectiva de nossos interesses e aspirações humanas de desenvolvimento espiritual, a saber: religião, arte, filosofia e ciência.

De imediato, dentro desta reunião de constelações intenciono descrever alguns traços comuns que caracterizam uma atitude ética fundamental diante dos diferentes regimes morais implicados nas relações interpessoais, pois tomo o primado da diferença radical como critério para a descrição fenomenológica dos fenômenos vividos. E por isso necessitamos debater nossas ideias e posições acerca das relações entre religião, educação e espiritualidade com o intuito de se poder alcançar um acordo afetivo interpessoal que deixa ser cada um o florescimento do seu mistério ontológico. Assim, não há afirmação de verdades indiscutíveis e sim afirmações de descrições fenomenológicas devidamente meditadas no retorno às coisas mesmas.

E mesmo cumprindo o rito de abertura deste encontro de pesquisadores dos campos da religião, da educação e da espiritualidade, não posso prescindir de apresentar as minhas próprias questões. E isto, não para limitar o campo de possibilidades do vasto universo temático deste encontro, mas para contribuir com o movimento dialógico de debatermos questões que nos afligem e delimitam nossas necessidades espirituais mais prementes e urgentes e que dizem respeito ao desenvolvimento da educação humana para a plenitude espiritual vivente.

A oportunidade de tratar do tema da educação religiosa e da educação da espiritualidade possibilita uma aproximação dialógica entre a religião, a educação e a espiritualidade. De modo geral, associa-se a espiritualidade ao âmbito religioso quando o que ocorre é o acontecimento da espiritualidade além dos regimes religiosos, sem que seja preciso negar uma coisa em detrimento da outra, negar a independência da espiritualidade em relação à religião e negar a religião em sua forma espiritual própria e legítima. A oportunidade, então, favorece o esclarecimento de uma compreensão da historicidade humana em suas formas espirituais recorrentes. Pode-se, então, compreender como a racionalidade epistêmica desenvolvida a partir do pensamento grego, encontre meios de descrição da religião e sua superação decorrente de uma nova compreensão antropológica em virtude do florescimento da racionalidade epistêmica, gnosiológica.

A religião, então, se mostra em sua historicidade na dialética do desenvolvimento do espírito em suas idades distintas e na superação de seus estágios anteriores de consciência de si. É necessário, então, abordar os limites da religião em relação ao âmbito maior da espiritualidade do ente-espécie humanidade. Para tanto vou recorrer à compreensão do desenvolvimento histórico da racionalidade humana pela ótica de Hegel para que possamos conjuntamente investigar as formas espirituais da humanidade em suas mudanças e continuidades. Seguirei também algumas pistas de Bergson em sua concepção das duas fontes da moral e da religião como forma de compreender a espiritualidade para além dos limites da religião.

Para tanto irei desenvolver o argumento considerando a religião, a educação e a espiritualidade em suas diferenças, procurando distinguir a educação religiosa da educação espiritual, intencionando investigar o âmbito da espiritualidade humana como o acervo material e imaterial da história humana em suas diversas florações culturais e societárias. Trata-se de procurar compreender a religião como forma histórica ligada ao desenvolvimento espiritual da humanidade que também desenvolveu outras formas de produção espiritual como a artística, a

filosófica e a científica. As diversas formas de expressão do espírito ao longo da história mostram a linha evolutiva da espécie humana em sua complexidade heterogenética e aberta ao florescimento criador em direção à emancipação plena com o alcance da consciência de si em sua dinâmica vital no mundo/cosmo com outros.

A religião nos limites da razão absoluta

Compreendendo que são muitas as formas de realização do espírito humano, é preciso seguir o curso do desenvolvimento da racionalidade que põe o mundo antropológico como portador da tarefa de aprimoramento espiritual infinito. Para tanto, do ponto de vista da civilização hegemônica ocidental que culmina na racionalidade científica moderna, na tecnociência contemporânea e no fenômeno da globalização, a religião aparece como uma espécie de estação inicial da história do espírito absoluto na busca de si mesmo. E sendo inicial em sua aparição como produção cultural, a religião se constitui como um sistema de crenças e preceitos tradicionais que miram corresponder ao imperativo divino do Deus revelado para além da própria história fatural, não sendo da ordem das necessidades da vida concreta, modula uma postura moral diante dos fatos comumente vividos em virtude da fé na divindade posta ou revelada.

Buscando compreender a religião nos limites da razão absoluta, recorro a Hegel em sua “Fenomenologia do espírito”, em que elucida os estágios evolutivos do espírito absoluto em sua marcha teleológica para uma razão absoluta dialeticamente concebida. Diz Hegel:

A primeira efetividade do espírito é o conceito da religião mesma, ou a religião como *mediata*, e, portanto, *natural*; nela o espírito se sabe como seu próprio objeto em figura natural e *mediata*. Mas a *segunda* efetividade é necessariamente aquela em que o espírito se sabe na figura da naturalidade suprassumida, ou seja, na figura do *Si*. Assim, essa efetividade é a *religião da arte*; pois a figura se eleva à forma do *Si*, por meio do *produzir* da consciência, de modo que essa contempla em seu objeto o seu agir ou o *Si*. A *terceira* efetividade, enfim, suprassume a unilateralidade das duas primeiras: o *Si* é tanto um *mediato* quanto

a *immediatez* é Si. Se na primeira efetividade o espírito está, em geral, na forma da consciência, na segunda, na forma da consciência-de-si; então, na terceira está na forma da unidade de ambas: tem a figura do *ser-em-si-e-para-si*; e assim, enquanto está representado como é em si e para si, é a *religião revelada*. (HEGEL, 1992, p. 149)

Teria havido, assim, diferentes estágios de evolução das formas religiosas. A religião é, então, concebida em estágios de consciência que alcançam uma síntese histórica com a *religião revelada*. Trata-se também do anúncio da evolução religiosa a partir da racionalidade ocidental posta. Isto significa um perspectivismo que inevitavelmente apresenta apenas uma parte de uma totalidade maior, além do Ocidente. Mas de qualquer modo o que se vê é a ideia legítima de uma evolução das formas religiosas como expressões de uma teleologia dialeticamente concebida para o alcance do conceito do espírito absoluto. O alcance, afinal, de uma autoconsciência permitiria subsumir os estágios culturais vividos pela humanidade no passado, sempre a partir de um plano de imanência novo, que se opõe ao anterior superando-o e subsumindo-o. Assim, diz Hegel:

A série das diversas religiões, que vão produzir-se, só apresenta igualmente de novo os diversos lados de uma única religião, e na verdade, de cada religião *singular*; e em cada [religião] ocorrem as representações que parecem distinguir uma religião efetiva de uma outra. Aliás, deve-se considerar ao mesmo tempo a diversidade também como uma diversidade da religião. (HEGEL, 1992, p. 150)

Enfatizo, então, o caráter necessário do estágio religioso na vida de todas as sociedades humanas e como diferentes formas religiosas atendem à diversidade do próprio espírito humano que alcança a consciência de um *para-si* como *consciência-de-si*. Ora, o *em-si* se revela no *para-si* como o transcendente impessoal. Um puro ser produtor de conteúdos possíveis, um sem-forma. Para Hegel:

Esse *ser*, que é preenchido pelo conceito do espírito, é assim, a *figura* da relação *simples* do espírito para consigo mesmo, ou a figura da 'carência-de-figura'. Devido a esta determinação ela é a pura *luminosidade* do raio do sol, que tudo contém e [tudo]

preenche, e que se conserva em sua substancialidade sem-forma. Seu ser-outro é o negativo igualmente simples, as *trevas*. Os movimentos de sua própria extrusão, suas criações no elemento sem-resistência de seu ser-outro, são efusões de luz. São em sua simplicidade ao mesmo tempo, seu vir-a-ser-para-si e retorno [a partir] do seu ser-aí: são torrentes de jogo que devoram a figuração. A diferença, que essa essência se dá, propaga-se de certo na substância do seu ser-aí, e modela-se nas formas da natureza; mas a simplicidade essencial do seu pensar vagueia nelas sem consistência e sem inteligência, amplia seus limites até o incomensurável e dissolve, em sua sublimidade, sua beleza exaltada até o esplendor.

O conteúdo que esse puro ser desenvolve, ou seja, seu perceber é portanto um jogo carente-de-essência naquela substância, que apenas *vem à tona*, sem *ir a fundo* dentro e si mesmo, sem tornar-se sujeito e sem consolidar suas diferenças por meio do Si. Suas determinações são atributos apenas, que não adquirem independência, mas que só permanecem como nomes do Uno plurinomial. Encontra-se revestido esse Uno com as forças multiformes do ser-aí, e com as figuras da efetividade, como com um ornamento carente-de-Si: são somente mensageiros de seu poder, privados de vontade própria; [são] visões de sua glória, e vozes de sua louvação. (HEGEL, 1992, p.152)

Delimita-se em Hegel uma visão da religião como um estágio da consciência que não alcança a sua singularidade e subjetivação, permanecendo “privada de vontade própria”. Então, isto pressupõe a intuição de uma racionalidade que caminha na direção do absoluto como florescimento progressivo de sua finalidade última, o alcance da “autoconsciência de Deus”. Assim, diante desta forma de racionalidade antropológica, a religião é considerada o primeiro estágio de consciência do espírito Absoluto, portanto, o primeiro patamar da evolução histórica do espírito humano. Neste sentido, trata-se de considerar uma teoria do conhecimento em que tudo pode ser investigado como forma de conhecimento, cabendo distinguir os diversos modos de conhecer. Seguindo este caminho, o conhecimento humano é *senciente* antes de ser *sapiente*. Portanto, o modo cognitivo humano atravessa todos os estágios de um desenvolvimento espiritual, desde a mais rude fé religiosa, passando pela fé refinada de culturas

letradas, alcançando a crise da fé religiosa e o nascimento da fé na razão filosófica e científica.

Na visada de Hegel importa considerar a religião como problema filosófico, o que significa dizer, como acentua Inwood (1997), que todo o seu sistema e a filosofia em geral é teologia, porque, como a religião, se ocupa em investigar Deus ou o Absoluto. Neste sentido, a religião é uma forma de conhecimento diferente de outras formas como a arte, a ciência e a filosofia. Como forma de conhecimento, a religião caracteriza um estágio do desenvolvimento de Deus. E para Hegel Deus é a estrutura lógica do mundo e o próprio mundo. Nesta perspectiva, o ser humano vive a vida de Deus, pois o desenvolvimento do espírito humano é Deus tornando-se autoconsciente. O ser humano encontra, assim, sua partilha com a infinitude transcendendo sua finitude incontornável. Portanto, a religião é compreendida como a primeira forma de acesso à consciência de Si e à subjetivação plena que coincide com o conceito de Deus. Como acentua Inwood, como a maioria de seus contemporâneos, Hegel acreditava na existência de Deus, mas não estava satisfeito com as justificativas teológicas para a sua existência, não sendo possível encontrar em seu pensamento escrito uma definição fechada de Deus. Como diz Inwood:

Em nível de Fé, Hegel acreditava na deidade pessoal da igreja luterana. Mas não se contentava em aceitar simplesmente essa doutrina sem tentar compreendê-la e justificá-la racionalmente. Entretanto, a compreensão e justificação racional das representações pictóricas não as deixam inalteradas. A cognição filosófica transforma essas concepções em pensamentos. Assim fazendo, os filósofos alteraram usualmente o conceito de fé diluindo o Deus pessoal do cristianismo, por exemplo, num “ser necessário”. Os filósofos medievais recorreram à doutrina da “dupla verdade”, a verdade da fé e a verdade da razão, as quais podem não só coincidir, mas até conflitar. Um dos objetos de Hegel, porém, é superar a oposição, como outras oposições, entre a riqueza da fé tradicional e a pobreza da razão filosófica. Assim, a sua filosofia pretende ter o mesmo conteúdo que o cristianismo, embora diferindo dele na “forma”. (INWOOD, 1997, p. 94–95)

Desse modo, Deus não é distinto do conceito de Deus, como um determinado animal ou coisa é distinto do seu conceito, porque dele não se pode dizer que

é ao modo dos objetos percebidos em sua finitude, porque Deus não é finito, mas infinito. Assim, nesta concepção, Deus é dito “o absoluto”, portanto, o que a tudo abarca em sua onipresença e onipotência. Como diz Inwood:

Uma vez que “Deus”, tal como “o absoluto”, é uma expressão quase vazia, e como, portanto, uma resposta à pergunta “O que é Deus?” (por exemplo, “Deus é essência”) equivale a pouco mais do que uma presteza para empregar o conceito assim predicado de Deus (por exemplo, o conceito de essência), é quase impossível ser ateu; o ateísmo; o ateísmo seria simplesmente uma completa incapacidade para pensar. (INWOOD, 1997, p. 85)

Nesse sentido, seguindo o desenvolvimento da racionalidade humana em sua história pode-se conceber a religião como um estágio espiritual que é subsumido por estágios mais independentes das representações exteriores, sem, contudo, tais estágios ficarem para trás como em um salto evolutivo. Pelo contrário, é aqui preciso pensar para além de Hegel, porque a dialética do espírito só supera a fase anterior com novas sínteses do ponto de vista de uma subjetivação em ato, o que não nega o âmbito da infinitude do conceito de Deus nas diversas idades espirituais do ser humano passado, presente e futuro.

A questão agora é deslocada para o plano efetivo da vida humana concreta e suas diferenças de estágio espiritual de seus indivíduos e sociedades. É preciso, então, distinguir as formas de crenças religiosas para se ter presente como se comporta o ser humano ignorante de seu poder-ser mais próprio, o que significa que a religião pode ser percebida em suas duas fontes históricas: a estática e a dinâmica. Esta diferença permite distinguir as motivações religiosas contrárias à racionalidade espiritual como motivações cegas e não examinadas, o que leva em geral à exacerbação de posições ideológicas fundamentalista e a uma guerra dos crentes contra os descrentes, entre supostamente teístas e ateístas. A religião, então, se mostra estática ou dinâmica segundo o modo como é vivida pelos seres humanos concretos. Neste sentido, ela é uma criação do espírito humano em seu processo histórico de tornar-se Deus em seus atos e gestos instantes. É preciso, então, considerar que o conhecimento religioso aparece justificado como uma necessidade social imperante, mas que também alcança um plano de inteligibilidade metafísica em seu próprio seio, sendo possível

descrever atitudes religiosas fechadas e abetas, do mesmo modo que são encontradas religiões estáticas e dinâmicas convivendo no mesmo campo espiritual.

Seguindo um pouco Bergson, procurarei mostrar os limites do conhecimento religioso em suas configurações históricas tradicionais, buscando com isso compreender a exigência da razão emancipada de não dever obediência a nenhuma autoridade deífica externa, sem deixar de compreender a religião como uma atitude existencial que pode ser aberta ou fechada, ortodoxa ou heterodoxa, dogmática ou paradigmática. Como escreveu Bergson sobre a obrigação moral, base afetiva de toda religião histórica:

A recordação do fruto proibido é o que há de mais antigo na memória de cada um de nós, como na da humanidade. Aperceber-nos-íamos de que assim é se essa recordação não estivesse encoberta por outras, às quais preferimos reportar-nos. O que não teria sido a nossa infância se nos tivessem dado rédeas solta! Teríamos voado de prazer em prazer. Mas eis que, nem visível nem tangível, um obstáculo surgia: uma interdição. Porque obedecemos? A questão quase não se punha; tomáramos o hábito de escutar os nossos pais e os nossos mestres. Todavia sentíamos bem que isso se devia ao facto de eles serem os nossos pais, de eles serem os nossos mestres. Portanto, aos nossos olhos, a sua autoridade vinha menos deles mesmos do que de sua situação perante nós. Ocupavam um certo lugar: era daí que partia, com uma força de penetração que não teria se tivesse sido lançado em outro lugar, o mandamento. Por outras palavras, pais e mestres pareciam agir por delegação. Não nos dávamos bem conta, mas por trás dos nossos pais e dos nossos mestres adivinhávamos qualquer coisa de enorme ou antes de indefinido, que fazia pesar sobre nós, por intermédio deles, toda a sua massa. Mais tarde, diríamos tratar-se da sociedade. Filosofando sobre esta última, compará-la-íamos a um organismo, cujas células, unidas por laços invisíveis, se encontram subordinadas umas às outras numa sábia hierarquia e se vergam naturalmente, em vista do bem maior do todo, a uma disciplina que poderá exigir o sacrifício da parte. O que não passará, de resto, de uma comparação, porque uma coisa é um organismo submetido a leis necessárias, e outra, uma sociedade constituída por vontades livres. Mas, a partir do momento em que estas vontades estão organizadas, imitam um organismo; e neste orga-

nismo mais ou menos artificial o hábito desempenha o mesmo papel que a necessidade nas obras da natureza. Deste primeiro ponto de vista, a vida social surge-nos como um sistema de hábitos mais ou menos fortemente enraizados que dão resposta às necessidades da comunidade. (BERGSON, 2005, p.23-24)

Bergson nos chama a atenção para o sentimento de “obrigação moral” e vê aí a substituição da necessidade biológica pelo hábito construído socialmente. A religião teria também esta base coercitiva decorrente do hábito social. O caráter de obrigatoriedade se liga a um dispositivo da inteligência vital que atende a um plano estratégico para o alcance da coesão entre indivíduos sociais. Isto também implica no surgimento das sociedades humanas com suas emergências próprias, diferente das exigências e soluções encontradas nas outras sociedades animais existentes no planeta terra. Pois, a sociedade imanente que se encontra em cada ser humano tem exigências atinentes à condição de seres livres, o que coloca o ser humano como sendo o responsável pela própria vida espiritual. Neste aspecto, a “obrigação moral” pôde florescer em diferentes regimes de crenças mantendo-se também em todas as formas religiosas historicamente dadas. Como diz Bergson:

Quer interpretemos a religião de uma maneira ou de outra, quer ela seja social por essência ou por acidente, um ponto é certo: desempenhou sempre um papel social. Este papel é, aliás, complexo; varia segundo os tempos e segundo os lugares; mas, em sociedades como as nossas, a religião tem por primeiro efeito sustentar e reforçar as exigências da sociedade. [...] Mas, do mesmo modo que as ideias platônicas nos revelam, perfeita e completa, a realidade da qual não percebemos mais que imitações grosseiras, assim também a religião nos introduz numa cidade da qual as nossas instituições, as nossas leis e os nossos costumes assinalam quando muito, de longe em longe, os pontos mais salientes. Aqui em baixo a ordem é simplesmente aproximativa e mais ou menos artificialmente obtida pelos homens; lá no alto, é perfeita, e realiza-se por si só. A religião vem pois completar aos nossos olhos a redução do intervalo, já atenuado pelos hábitos do senso comum, entre um mandamento da sociedade e uma lei da natureza. (BERGSON, 2005, p. 26)

Essas considerações de Bergson colocam muito bem o caráter imperativo da religião no ordenamento social como uma ideação fabuladora de um mundo supra-sensível. Trata-se de uma figuração imaginífica ligada à “obrigação moral”, que é coisa diferente de uma exigência da razão. Assim, a religião ocupa uma função supra-sensível e que só diz respeito ao apelo humano por sua realização ontológica liberta de todo sofrimento e de toda ilusão. A religião, então, desenvolveu-se em duas fontes distintas seguindo a pressão da “obrigação moral”. Com palavras de Bergson:

A moral compreende assim duas partes distintas, das quais uma tem a sua razão de ser na estrutura original da sociedade humana, e a outra a sua explicação no princípio explicativo dessa estrutura. Na primeira, a obrigação representa a pressão que os elementos da sociedade exercem uns sobre os outros a fim de manter a forma do todo, pressão cujo efeito é prefigurado em cada um de nós por um sistema de hábitos que por assim dizer a precedem: este mecanismo, cujas peças são, cada uma delas, um hábito mas cujo conjunto é comparável a um instinto, foi preparado pela natureza. Na segunda, há ainda obrigação, se assim se quiser, mas a obrigação é a força de uma aspiração ou de um impulso, do próprio impulso que desembocou na espécie humana, na vida social, num sistema de hábitos mais ou menos assimilável ao instinto: o princípio de propulsão intervém diretamente, e já não por intermédio dos mecanismos que montara, nos quais provisoriamente se detivera. [...] A necessidade do todo, sentida através da contingência das partes, é aquilo a que chamamos a obrigação moral em geral; as partes, aliás, apenas são contingentes aos olhos da sociedade; para os indivíduos, no qual a sociedade inculca hábitos, a parte é necessária do mesmo modo que o todo. (BERGSON, 2005, p. 59)

Bergson considera, assim, uma variação de comportamento entre as duas fontes da moral, que configuram regimes morais fechados e abertos, fazendo florescer religiões estáticas e religiões dinâmicas. A inflexão religiosa, então, depende dos hábitos adquiridos socialmente, e o que se vê são pessoas fechadas e pessoas abertas, modos de crenças religiosas fechadas e abertas, o que pressupõe uma investigação atenta à evolução espiritual humana, para a qual a racionalidade

dade exercida plenamente pelo ser humano o pode libertar da submissão metafísica a figuras deíficas imaginárias e vividas. Trata-se ainda de compreender a religião como um estágio evolutivo do espírito humano no caminho de sua realização autônoma, corresponsável e partilhada. A questão então se condensa na passagem de uma moral fechada para uma moral aberta, de uma religião estática para uma religião dinâmica. Isto diz respeito à evolução espiritual de toda a humanidade inclusive projetando um plano de imanência no qual a religião se transforma em “religião do amor” e em “religião do esclarecimento”, desvinculando-se dos regimes morais fechados para abrir-se para toda a humanidade. Isto significa um salto de natureza na linha evolutiva da individuação humana, pois une em um só âmbito a ingenuidade da fé com o florescimento da razão que torna o ser humano corresponsável pelo seu destino comum. Caberia, então, ao ser humano emancipar-se espiritualmente para realizar sua vocação ontológica mais radical: *ser-livre-com-os-outros* como curador triético.

Quero dizer, trata-se de se vislumbrar o caminho espiritual da emancipação humana pela realização de seu poder-ser mais próprio e apropriado. Este poder-ser impulsiona o desenvolvimento humano para formas de comportamento livres de toda prescrição não-examinada conectando-se ao todo conjuntural que oferece ao ser humano sua mais plena libertação no serviço curador de si-outro-mundo. Eis a triética! O certo e o errado, o verdadeiro e o falso, o alto e o baixo, o subir e o descer são o mesmo, no sentido de que só há sentido como relação das partes opostas de um todo que se afetam mutuamente. Todo sentido é uma relação dialógica entre sentidos: uma síntese conjuntiva intuitivamente dada. Um ir direto às coisas mesmas, quer dizer, um voltar a si mesmo como sentido implicado próprio e apropriado.

Entramos inadvertidamente no campo das emoções. Ora, o que leva alguém a acreditar no sobrenatural? Não seria o natural o sobrenatural em si mesmo? A crença religiosa considera o sobrenatural como o que se apresenta ausente e guardado em seu mistério insondável. Mas o sobrenatural sempre fundou as religiões a partir da emoção vivida como momento circular da revelação. As grandes religiões históricas como também as religiões nômades são fundadas emocionalmente antes de serem racionalizadas pela métrica discursiva epistemológica. E como acentua Bergson:

A obrigação que se associa à ordem é, no que tem de original e de fundamental, infra-intelectual. A eficácia do apelo liga-se

à força da emoção que foi outrora provocada, que ainda o é ou que poderia sê-lo; esta emoção, que mais não seja pelo facto de ser indefinidamente resolúvel em ideias, é mais que ideia; é supra-intelectual. Exercendo-se em regiões diferentes da alma, as duas forças projetam-se no plano intermediário, que é o da inteligência. [...] A humanidade é convidada a colocar-se a um nível determinado, mais elevado que o de uma sociedade animal, onde a obrigação não seria senão a força do instinto, mas menos elevado que o de uma assembléia de deuses, onde tudo seria impulso criador. (BERGSON, 2005, p. 81)

Essa visada apresentada provoca um deslocamento da compreensão da religião como regime de crença que pode estar perpassado pelo exame racional como pode se caracterizar como “instinto de autopreservação”, que se limita ao automatismo dos hábitos, que ocupam na vida moral a função dos instintos vitais. É preciso, então, considerar a religião como forma de conhecimento dogmático, o que induz à aceitação passiva e não-reflexiva de seus postulados práticos. Prefigura-se, então, uma saída das religiões estáticas pelo caminho do autoconhecimento próprio e apropriado. Significa que se pode ser religioso sem negar a racionalidade dialógica que permite o encontro afetivo com o diferente, o encontro com o Outro, com aquilo de que não se pode saber sem ser o encontro também uma cópula afetiva em que se dá o desvelamento do agir curador como princípio universal da evolução espiritual da humanidade.

Portanto, seguindo a religião nos limites da razão absoluta é possível compreender as emoções recorrentes que estão presentes em todo momento religioso na vida dos indivíduos e das sociedades, o que permite inter-relacionar os estados morais dos indivíduos com o seu desenvolvimento espiritual. Neste sentido, há uma evolução da moralidade e da religiosidade, que sai de uma condição fechada e instintiva para uma condição aberta e conscientemente responsável, pressupondo a formação de indivíduos sociais autônomos e criadores de suas próprias sagas espirituais. Isto projeta a teleologia da existência humana como caminho infinito em Deus, considerado “o absoluto” sempre incontornável. Do ponto de vista intelectual, portanto, racional, é preciso também saber olhar de frente para o fato de que em algum momento todos acreditaram, acreditam ou acreditarão em coisas absurdas. O imaginário humano de cunho religioso aparece como um espetáculo povoado de aberrações. Com palavras de Bergson:

O espetáculo do que foram as religiões, e do que algumas delas são ainda, é extremamente humilhante para a inteligência humana. Que tecido de aberrações! A experiência bem pode dizer “é falso” e o raciocínio “é absurdo”, nem por isso a humanidade deixa de se agarrar com mais força ainda ao absurdo e ao erro. E se ficasse por aí! Mas vimos a religião prescrever a imoralidade, impor crimes. Quanto mais grosseira é, maior lugar materialmente ocupa na vida de um povo. Aquilo que deverá partilhar mais tarde com a ciência, a arte, a filosofia, começa por o reclamar e por o obter para si só. O que não deixará de parecer surpreendente, quando se começou por definir o homem como um ser inteligente.

O nosso espanto cresce, quando vemos que a superstição mais baixa foi durante tanto tempo um fato universal. De resto subsiste hoje ainda. Descobrimos no passado, poderíamos descobrir até mesmo hoje ainda sociedades humanas que não têm ciência, nem arte, nem filosofia. Mas nunca houve sociedade sem religião. (BERGSON, 2005, p. 95)

Quando, então, considerei a religião nos limites da razão absoluta afigurou-se condizente descrever religiões estáticas e religiões dinâmicas, sendo, portanto, também imprescindível considerar a moral humana fechada e aberta. Esta posição delinea um encaminhamento para o conflito entre “fé” e “razão” e permite interpretar os fatos religiosos como expressões do plano evolutivo alcançado por seres humanos singulares e societários e suas inter-relações afetivas. Há, portanto, diferenças morais gritantes entre indivíduos/sociedades espalhados pelo mundo. A grande maioria humana não se desvinculou do estágio na crença ingênua de uma vida natural, pois tudo o que é humano vem do artifício, do saber-fazer apropriador e o estado natural é a condição vital do ser humano, mas não a sua realidade espiritual.

Todo o caminho percorrido até agora interpreta a religião em suas formas abertas e fechadas permitindo a consideração da educação religiosa vinculada ao desenvolvimento da racionalidade autoconsciente, abrindo-se também para a educação espiritual além da regência religiosa. De qualquer maneira, não se trata de excluir uma coisa e afirmar a sua oposta, e sim de confirmar a premência da educação espiritual como realizadora do encontro do ser humano com a divindade encarnada no mundo da vida. Porque, como diz Bergson, “o homem

pode sem dúvida sonhar ou filosofar, mas tem primeiro de viver” (2005, p. 99). Portanto, pode-se também compreender a necessidade religiosa como inerente à alma que se busca a si mesma, mesmo apegando-se no início à efabulação que se confunde com o mito. Trata-se de um regime linguageiro no qual a capacidade reflexiva, portanto de retroação ou *retrovisão*, não encontra ambiente para florescer como pensar apropriador. Significa, então, que há um estágio da religião que ocupa o lugar do controle das almas e dos corpos, encobrindo com véus e incensos a abertura do ser humano para a sua emancipação espiritual, o que requer o acontecimento do florescimento ontológico pleno de cada indivíduo e sua sociedade. Isto significa, também, que o estágio religioso é transcendido pelo estágio da emancipação em que a questão do sagrado pode ser vivida livremente por todo ser humano liberto da crença fabuladora do mundo e de si mesmo.

Trata-se, então, de conceber a educação como caminho em que também se inclui o campo da religiosidade de cada ser humano concreto. Mas agora, este é um campo também atrelado ao desenvolvimento humano pleno, porque a questão do “absoluto” é comum a todo ser humano que de algum modo deve responder a ela, pois não se trata de uma questão que se pode adiar e nem muito menos transferir a responsabilidade para outrem. Pensando, então, a educação religiosa e a educação espiritual é preciso distingui-las para que se mostrem em sua intencionalidade. Aparece aqui uma questão de política educacional no âmbito de um Estado laico. É preciso, então, saber reconhecer a diferença entre uma compreensão dialógica e aprendente e uma imposição ideológica como “estado de exceção” em que são usurpados os direitos humanos fundamentais. A questão, então, diz respeito ao que se entende por educação e qual o sentido da educação religiosa na escola e na vida, assim como da educação espiritual.

Educação religiosa, espiritualidade e educação espiritual: um diálogo emergente

Religião e educação religiosa

Considerando agora a educação religiosa e a educação espiritual, encontro a oportunidade para empreender uma investigação importante relativa ao sistema vigente da educação obrigatória. Constata-se a falência geral do sistema disciplinar de ensino vigente que se encontra em descompasso com a sociedade

do conhecimento, da informação e da aprendizagem globalizada. E em um país tão plural como o Brasil em que convivem muitas culturas distintas, se torna um grande problema incluir a educação religiosa como disciplina do currículo escolar. Em 2009 foi aprovado pelo Congresso Nacional o Acordo Brasil-Santa Sé, assinado pelo Executivo em novembro de 2008 e promulgado através do Decreto N. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. O Acordo cria novo dispositivo, discordante da LDB vigente:

Art. 11 — A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (BRASIL, 2010)

A discordância em relação à LDB 9394/96 vem da redação do texto, que define o ensino religioso como segue:

Art. 33º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I — confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II — interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996)

Na verdade, o que muda entre o acordo agora vigente e a LDB é que o ensino religioso passa a ser responsabilidade das escolas que oferecerem a disciplina

religião facultativamente, cabendo o cuidado com qualquer forma de discriminação. O problema é como gerir uma tamanha complexidade escolhendo uma determinada religião como foco de ensino. Também porque a palavra “ensino” se encontrar agora ultrapassada pela sociedade do conhecimento e da informação que agora necessita “aprender”. Já a ideia de uma disciplina religiosa incluída facultativamente nas escolas públicas de ensino fundamental é pertencente à concepção pedagógica dos séculos XIX e XX. Este aspecto se pode melhor compreender pela exigência da sociedade do conhecimento por uma formação básica e profissional metacognitiva. Qualquer forma ostensiva de “ensino” religioso estará na contracorrente do paradigma da complexidade emergente, que procura deixar de lado as formas reduzidas de compreensão da Realidade.

Melhor é conceber a educação religiosa como uma opção das famílias, um problema doméstico e seu entorno afetivo comum, que deve ser resolvido por cada um na sua intimidade pessoal. Penso que a inclusão da disciplina religião, mesmo sendo facultativa, só vem a agravar o descompasso da educação pública nacional vigente em relação às exigências metacognitivas que a sociedade do conhecimento e da informação dominante requisita como formação continuada. Considero que em um país laico por constituição não se deveria provocar atritos ideológicos no âmbito da educação religiosa, e o que se poderia fazer com critério seria a inclusão de atividades investigativas sobre religião e culturas religiosas. Pois, do mesmo modo que não se ensina matemática atrelada à dogmática religiosa, como não se ensina nenhuma disciplina moderna pela ótica teológica, não se deveria nem pensar em “ensinar” religião por meio de uma disciplina curricular. Ora, há aqui uma contradição gritante em relação à concepção laica da educação pública obrigatória que modulou nossa educação vigente.

É claro que não estou negando a importância da educação religiosa e sim questionando a necessidade da inclusão no currículo do ensino fundamental da disciplina facultativa religião, na medida em que a religião não pode ser ensinada ao modo de uma disciplina. Não faz sentido e só entulha o caminho aprendente dos educandos. O problema maior é que estamos na era *pós-disciplinar* e nosso sistema de ensino insiste em seguir o caminho disciplinar. As disciplinas agora precisam ser interdisciplinas, o que significa o diálogo efetivo entre as áreas do conhecimento. Escola pública não é o lugar adequado para o ensino religioso, porque deveriam ser lugares de pesquisa e construção do conhecimento e não de repetição cega do que se encontra homogeneizado em livros

didáticos. Melhor seria chamar os “livros didáticos” de “lixos didáticos”, porque na verdade são o oposto do que se necessita formar na atual sociedade planetária.

Educação religiosa, então, é um problema de fórum íntimo e não cabe ao poder público intrometer-se no campo das liberdades individuais de expressão e crença porque o estado de direito é igual para todos. O Brasil é um país multicultural e sua diversidade espiritual é a sua maior riqueza. Isto está garantido na Constituição Federal: todos, sem exceção, têm direito constitucional garantido de livre expressão de suas convicções e verdades e de suas crenças e modos de vida, desde que não afetem ou ameacem o direito dos outros de igual livre expressão.

Assim, é importante incluir a religião no rol dos estudos que interessam a todos sem exceção, mas não de uma maneira disciplinar e sim de uma forma interdisciplinar, trabalhando conteúdos de religião sem entrar no mérito confessional, que deve ser resguardado em cada um em sua intimidade compartilhada com sua comunidade de crença. E como Bergson salientou, há a forma estática e dinâmica da religião, o que também determina modos fechados e abertos de comportamento moral. Portanto, do ponto de vista estático relativo à “obrigação moral”, há o ponto de vista de que *“a religião é, portanto, uma reação defensiva da natureza contra o poder dissolvente da inteligência”* (BERGSON, 2005, p.110). E ainda, em um segundo ponto de vista *“a religião é uma reação defensiva da natureza contra a representação, pela inteligência, da inevitabilidade da morte”* (BERGSON, 2005, p. 118). Já do ponto de vista dinâmico, a religião alcança a interioridade humana promovendo um salto de natureza na evolução espiritual da humanidade. Ora, o que não se pode aceitar é a intolerância religiosa, o que é a rigor uma contradição considerando o mais elevado espírito religioso de amor incondicional à totalidade vivente partilhada, comum-pertencente.

Segundo Bergson, a religião que consideramos natural, a religião estática,

[...] é comum aos membros de um grupo, associa-os intimamente em ritos e cerimônias, distingue o grupo dos outros grupos, garante o sucesso da empresa comum e garante contra o perigo comum. Que a religião, tal como sai das mãos da natureza, tenha cumprido ao mesmo tempo — para empregarmos a nossa linguagem atual — as duas funções, moral e nacional, não nos parece duvidoso: com efeito, as duas funções confundiam-se necessariamente em sociedades rudimentares onde não havia senão costumes. Mas que as sociedades, desenvolvendo-se, tenham

arrastado a religião na segunda direção, é o que compreenderemos sem dificuldade quando nos reportarmos ao que atrás foi exposto. Ter-nos-íamos convencido rapidamente de que assim é, considerando que as sociedades humanas, no extremo de uma das grandes linhas da evolução biológica, contrabalançam as sociedades animais mais perfeitas, situadas no extremo da outra grande linha, e que a função efabuladora, sem ser um instinto, desempenha nas sociedades humanas um papel simétrico ao do instinto nessas sociedades animais. (BERGSON, 2005, p. 176.)

Ora, a chamada “função efabuladora” da religião a coloca em descompasso em relação ao plano da razão examinada, porque pela razão esclarecida se distingue a crença no mito como verdade da verdade compreendida como conceito, tornando-se o mito um encobrimento da verdade na instância poética e artística originária. Portanto, toda efabulação é fantasiosa e simbólica não tendo necessariamente vínculo algum com a ordem dos fatos empíricos ditos efetivos, realizados historicamente. E se o papel da religião estática é garantir ao ser humano o apego à vida, o apego do indivíduo à sociedade, através da contação de histórias próximas das histórias infantis, ela se encontra em choque com uma formação humana fundada na razão esclarecida e justificada. Isto, entretanto, não diminui o fascínio da efabulação religiosa, que no âmbito da crença pessoal funciona perfeitamente em sua função de metáfora imaginífica, parábola de um ensinamento fundamental que deve ser imitado pelo fiel como gesto sagrado.

É importante, então, considerar o ensino religioso como imersão dos afiliados na prática ritual e litúrgica propriamente. Nada mais enfadonho do que apresentar conteúdos religiosos desatrelados da prática religiosa dos seus praticantes. Neste sentido, uma educação religiosa deve ser garantida aos novos seres humanos por seus acolhedores, pais, familiares e responsáveis que por ventura pratiquem alguma religião. Portanto, a educação religiosa se faz necessária na medida da necessidade espiritual das pessoas, mas hoje já não é imprescindível para muitos como foi outrora. Isto significa uma perda do sagrado na vida dos que são ateus? Penso que não necessariamente, porque o sentimento do sagrado independe da adesão a uma determinada religião.

Então, colocar o problema da educação religiosa a partir de uma compreensão teórica da religião e suas formas de moral fechada e aberta significa acolher o apelo religioso em seu mistério sem que seja preciso negar que muitos sem a

religião seriam como crianças desprotegidas ou animais de rapina vorazes. Em uma época em que se assiste ao movimento de mudança radical da educação, introduzir novas “disciplinas” no currículo é uma perda de tempo, porque o modelo disciplinar de ensino está com os dias contados. Entretanto, prevalece ainda em nossas escolas públicas o mais obtuso sistema de ensino por meio de disciplinas isoladas. E isto em uma época em que a cognição abrangente se tornou o valor mais precioso e o bem mais cobiçado.

Espiritualidade e educação espiritual

Toco agora no campo da espiritualidade e da educação espiritual. Compreendo por espiritualidade a qualidade do que é próprio do espiritual, como tal do espírito, que é a propriedade da inteligibilidade que define o ser humano como aquele capaz de perceber e pensar através da linguagem comum. O ser humano é espírito na medida em que ele é um ser sensível e inteligente simultaneamente, é finito sensivelmente e é infinito na inteligência: corpo finito e corpo infinito. E como a qualidade da espiritualidade é a vida do espírito, ser espírito é a condição da espécie humana e não uma propriedade particular de alguns seres humanos em especial. Neste sentido, não associo aqui a espiritualidade exclusivamente à intensa atividade religiosa e mística. Espiritualidade nem sempre é religiosidade e misticismo, apesar de também poder identificar-se com a religiosidade e o misticismo.

Posso concordar, a espiritualidade é tudo o que tem por objeto intencional a vida espiritual. Neste sentido, indica comumente elevação, transcendência, sublimidade. Por ser algo atinente ao espírito, a espiritualidade está sempre associada à parte imaterial do ser humano, comumente chamada de alma, considerada a parte imortal. Mas a espiritualidade compreende também a parte finita e mortal coincidente com o corpo físico. E isto pela simples e direta imanência do espírito absoluto em toda parte, tempo e lugar. O espírito também se refere ao ser supremo, Deus. Pode também indicar entidades sobrenaturais ligadas ao bem ou ao mal. É também indicativo do sopro criador de Deus. Refere-se também ao princípio vital, superior à matéria formada e por ser imaterial se diz também “sopro”. Identifica-se também com a substância imaterial, incorpórea, inteligente, consciente de si e dos processos psíquicos voluntários, como também dos princípios morais. A palavra também é associada à mente e ao pensamento, e muitas vezes à “cabeça”.

Assim, o pensamento em geral é espírito, princípio pensante, sujeito no mundo distinto de seus objetos, como definiu Descartes? Ou não será o espírito o que Hegel definiu como o princípio dinâmico, infinito, não pessoal e não material que conduz a história da humanidade, alcançando ao final o estado absoluto do ser humano como plena razão e liberdade? Não importa, afinal, encontrar nenhuma definição última da palavra/conceito espírito, e sim reconhecer nela a condição humana em seu modo de ser imagem e semelhança da inteligência cósmica primal. Chamou-se a esta inteligência de muitos nomes porque sempre se constitui como presença de uma potência incontornável e desconhecida em suas profundezas incomensuráveis por mais metros e medidas que se tenha.

Uma marca da palavra/conceito *espírito* é a sua origem etimológica relacionada ao “sopro” e à “respiração”. No latim *spiritus* é o sopro vital ligando-se ao verbo *spirare*, quer dizer, “soprar”, “respirar”. Espírito é o que respira, exala, sopra. O equivalente grego de espírito é *pneûma, atos*, que significa “sopro”, “vento”, “ar”. E por qual motivo o *pneûma* ou *espírito* é um sopro, um vento, um ar?

Ora, trata-se de uma imagem poética própria para exprimir o inexprimível, e que elege o elemento ar, sopro, vento para apresentar seu traço marcante: a volatilidade. O espírito é volátil como o ar, respira, caminha como vento, passa como o dia e a noite: circula. A palavra equivale também ao grego *nóos*, que quer dizer “inteligência”, “espírito”, “mente”, “pensamento”. Mas, por que o sopro, o ar, a respiração é o elemento mais apropriado para nomear o “espírito”? Por que não a terra, ou o fogo, ou a água? Ora, dos quatro elementos, o ar é o único invisível, etéreo, volátil. E se toda respiração é aeração, circulação do ar, o espírito é como o vento: uma força gerada por campos de força em atrito. O quente atraindo o frio, o frio atraindo o quente: atrito de diferentes estados da matéria-energia. Eis o vento: a respiração da terra, do fogo e da água entrelaçados.

Como imagem poética, o espírito é o sopro vital, o elam vital consciente da consciência e da inconsciência de *si-outro-mundo*. Ser e pensar se apresentam como o *mesmo*. Espírito é ser e pensar. O *mesmo* que não é o igual. Porque ser não é igual ao pensar e sim o *mesmo*: ser e pensar são a dobra um do outro. Um não há sem o outro.

Numa inversão pertinente, posso dizer que o ser é o *ente-sendo*, o ser como ser de um ente como ente que é: a pedra, a montanha, o sol, o leão, os anjos, os seres humanos; já o pensar se mostra como o que atravessa tudo na velocidade do ar que circula, ondulando as camadas do vivente. O ser como o vivente, o finito, e o pensar como o viver, o infinito. Pois ser é pensar no comum-pertencimento de

um e de outro. Lembrando Heidegger, sem que seja preciso citá-lo, ser e pensar se co-pertencem. Só que para ela o “ser” é a parte metafísica e o pensar é a parte física, o ser humano. Na inversão realizada, o pensar é a parte metafísica e o ser a parte física. Pode-se até dizer: o ser é um corpo vivente com início, meio e fim. Pois o ser é, o não-ser não é. Ora, o que é está sendo porque já foi antes e já antecipa agora no instante que passa o que poderá ser e o que está vindo a ser.

O importante agora é tratar um pouco da educação espiritual, o que permite apresentar uma perspectiva compreensiva e emergente de educação humana para a sustentabilidade triética: ética ambiental, ética social e ética mental ou espiritual. Considerando, então, que ser espírito é a condição mesma da existência humana no mundo com outros, não se trata de pregar uma doutrina ou propalar uma verdade certa quando se fala de espiritualidade e de educação espiritual. O que, afinal, é uma educação espiritual propriamente dita?

De modo amplo, uma educação espiritual é também uma educação política, ética, estética, ecológica, epistemológica, econômica, mística, religiosa, física, emocional, mental e ontológica simultaneamente. É uma educação integral, no sentido da inteireza e da grandeza do espiritual na vida humana. Se o ser humano é espírito, sua carne é sua matéria antropológica: um ser criado imagem e semelhança de deuses. Um ser com desejo do absoluto, o total, o inteiro, o relativo, o parcial, o fragmentado. Ser que conhece como um modo de ser *conhecente*. Ser autoprodutivo, autopoiético. Ser com sentidos múltiplos e também ofertado ao esquecimento como poder-ser mais próprio e apropriado.

O esquecimento do ser próprio começa com o não-esquecimento. Há sentidos entrelaçados divergentes e convergentes compondo os véus de captura das forças em conjunção, as redes de pesca dos afetos e afetações. O ser humano se torna aquilo que pensa no automático e na superfície do que passa, transcorre, corre, flui, transpassa, começa, acaba, recomeça. A espiritualidade é o que se faz de si no transcurso da vida. O que fica além do tempo transcorrido, o que alcança a pura virtualidade lúdica do poder ser acontecimento distinto e único na série infinita de casos de casos de distintos florescimentos ontológicos e antropológicos. Pois o espiritual é a medida do ser humano, o seu metron, a sua mira, a sua visada: a medida humana é o extraordinário.

A educação espiritual é a educação da plena realização de cada ser humano em sua singularidade conjuntural. Uma educação de si e para o si-outro. Uma auto- educação e uma alter-educação convivendo no mesmo mundo em que cada um pode tornar-se o que é: um nascimento, florescimento e fenecimento. O

espiritual que se pode educar é aprendido como florescimento vital. É no mundo da vida que o espiritual se tece em aberto, sempre devindo, indo e vindo, soprando e sendo soprado no viver vivente enquanto o vivido é o pensado. E cuidar da educação espiritual é o mesmo que cuidar de si como corpo no mundo povoado de outros curadores de si com outros. Trata-se de um imperativo espiritual e não de uma convenção cultural.

Sendo a educação espiritual uma educação do florescimento do poder-ser mais pleno de cada ser humano com os outros, uma educação integral, e abarcando as diversas camadas de constituição da Realidade, é importante salientar o seu plano político, porque se mostra o mais complexo de todos na regência da vida associada comum. Neste sentido, a educação espiritual — sendo a educação da totalidade conjuntural que a tudo reúne no sem-fundamento — é por excelência política. Claro, ela é também política, e a indicação da excelência à educação política se deve ao fato de ser a política a dimensão mais desafiadora da saga espiritual da humanidade. Também porque muitas vezes se associa a espiritualidade a posicionamentos apolíticos, o que é um grande equívoco. A espiritualidade é por constituição política, porque o ente humano é um ser socialmente gerado e socialmente gerador. Cada ser humano é um replicador de sua gênese, mas é dependente de outros seres humanos para efetivar-se como replicador e criador simultaneamente de sua gênese. E a gênese humana não é só “genética”, porque o “gene” como unidade fundamental, física e funcional da hereditariedade biológica, que se constitui pelo segmento de uma cadeia de DNA, é o responsável na determinação da síntese de uma proteína, o “cíntron”, considerado como “unidade genética de função baseada no teste cis-trans”. Há gênese humana no sentido generativo, gerativo.

O “gene” da genética é indicativo do que o elemento de composição “gen-” sugere como derivado do radical indo-europeu *gen-/gne-*, que significa “nascer”, “gerar”, “produzir”. Assim, o “gene” da genética não é o elemento material último de toda a cadeia vital e sim um elemento “nascente”, “gerador”, “produtor” das cadeias de DNA. Do mesmo modo, usa-se o termo gênese com o mesmo sentido encontrado para “genética”, porque além da gênese biológica há também a gênese espiritual com seus “genes” próprios, de modo paralelo aos “genes” dos organismos vivos. Tais dispositivos geracionais do plano espiritual, mental foram até batizados recentemente de “memes”. Um “meme” é a unidade mínima de constituição dos processos “miméticos/imagéticos” de organização da informação cultural e da comunicação humana. Mais não é este o momento

para o aprofundamento desta questão. Por hora volto ao caráter político da educação espiritual.

Ferdinand Röhr, em seu livro seminal para os interessados na investigação da espiritualidade e da educação espiritual, *“Educação e espiritualidade. Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação”*, ao tratar da “educação espiritual e formação política” afirma:

O conceito de espiritualidade que apresentamos não deixa de ter um significado político, no sentido mais amplo da palavra. Não se trata de um posicionamento político-partidário. Porém, opõe-se com veemência a todas as formas de política autoritária e totalitária. A política baseada nos preceitos da espiritualidade, tem que preservar tanto a liberdade do indivíduo quanto zelar pelo bem comum. Parece, à primeira vista, que só podemos fazer um ou outro. Valorizar o indivíduo significa sacrificar o bem comum. Privilegiar o bem comum implica restringir a liberdade individual. Recorremos, mais uma vez, ao pensamento de Buber para apresentar uma forma possível de atender às duas exigências. Ele aborda a temática, devido ao debate da época, sobre o conceito de visão de mundo, compreendido como base norteadora das opções e atividades políticas, econômicas e sociais. Questiona-se como desenvolver o processo formativo em que a juventude pode encontrar a própria visão de mundo e, a partir dela, agir com responsabilidade na sociedade em que está inserida. Falaríamos, hoje, em educação para a cidadania. (RÖHR, 2013, p. 236–237)

Seguindo a inspiração de Buber, Röhr considera o conceito de formação como sendo anterior a um posicionamento ideológico, político ou religioso, sendo, portanto, supra político e supra religioso. Como ele diz:

Por isso, de certa forma, o espiritual inclui o político e o religioso, entre muitos outros aspectos, mas não se resume a eles. Ou, formulado de outra forma, o político e o religioso podem fazer parte da dimensão espiritual, podem nela criar raízes e, segundo a argumentação buberiana, só têm perspectivas de repercussão duradoura e humana na medida em que fortalecem sempre es-

tas raízes. Isso, tanto na escolha de uma visão de mundo, quanto numa vida coerente a partir dela e baseada nela. Sem o esforço constante em prol da coerência de cada indivíduo entre a vida concretamente vivida e as ideias, normas e metas da sua visão de mundo, sem a vivência da comunidade na sua pluralidade e busca de compreensão da alteridade dos demais envolvidos no processo, a política torna-se mera política e a religião, mera convenção ou sectarismo. (RÖHR, 2013, p. 256)

Assim, pode-se compreender a importância da política no âmbito espiritual como uma condição não partidária, ideológica e sim vital, o que também demarca que uma das tarefas do desenvolvimento espiritual das pessoas é o serviço ao outro em sentido próprio, porque ninguém vive sozinho e o trabalho de cada um é sempre um serviço prestado à sociedade. Trata-se também de um aprender as regras do jogo da convivência social, um aprender a viver junto, como postula o documento da UNESCO para a Educação do Século XXI (DELORS, 2004) como um dos pilares da educação projetada visando à integralidade humana. Pode-se dizer, então, que os pilares indicados para a educação da pessoa humana no século presente indicam uma aspiração de totalidade e integralidade, sendo necessariamente uma educação espiritual.

A quem cabe, então, realizar a educação espiritual da pessoa humana? É uma tarefa da escola obrigatória uma obrigação doméstica e pessoal? Do mesmo modo que é inadequado o ensino da religião por meio de uma disciplina específica não se pode conceber um estudo da espiritualidade que se resume a uma disciplina escolar. Aqui o que importa é a concepção de fundo que se tem da educação. Uma educação focada no “aprender” é necessariamente uma educação integral e espiritual, diferente de uma educação disciplinar focada no “ensinar”. Porque não se ensina a ninguém a ser correto, mas se pode favorecer a aprendizagem do que é correto, por meio do exemplo vivo e da coerência entre o que se diz e o que se faz.

A questão, então, da educação espiritual se mostra como algo ainda a ser conquistado pela maior parte das sociedades hoje existentes, inclusive as sociedades ricas que com raras exceções já atendem à emergência planetária tríplice, procurando desde a infância proporcionar ambientes de aprendizagem que são ambientes de formação espiritual continuada. Sim, porque a educação espiritual não é algo formalizado ao modo da formação escolar, não

tendo limites instituídos e sim disposições instituintes nos acontecimentos de aprender a ser, pensar, viver junto, fazer, no sentido das várias dimensões a serem atendidas na formação espiritual comum-pertencente e co-responsável pela totalidade vivente conjuntural, relacional. Porque a vida espiritual é tecida de relações pulsivas com as palavras e as coisas e se constitui também no fazer incessante necessário para sustentar a existência fática.

Compreendendo, então, que a educação espiritual é a educação do *deixar ser cada um o caminho de sua aspiração geracional*, tendo como pressuposto o estado de ser curador tri-ético como condição prévia de toda espiritualidade radicalmente florescente em sua disposição afetiva para a alteridade, o outro, o desconhecido, o diferente como diferente. E até mesmo é preciso saber reconhecer os perfis políticos nas relações de poder em curso. É necessário perceber se a questão da diferença ontológica primal se modula sob a égide do *diferente da diferença* ou se radicaliza na abertura da *diferença como diferença*. Mas aqui também se trata de supor relações cordiais interpessoais, o que já pressupõe uma correta formação política, definida âmbito das relações interpessoais e intrapessoais, pela prática da ética do cuidado radical triética: ética de si, do outro e do cosmos (mundo), ética ambiental, social e mental (espiritual).

O ponto de partida, então, de uma educação espiritual é a conexão de cada um com a totalidade conjuntural vivente, a partir das coisas mesmas, numa prática da atenção cuidadosa a tudo o que se faz e se sente e a tudo que se compartilha na comum-responsabilidade. Um aprender a pensar desde cedo as conexões e intuições do próprio pensar, como meio de descoberta e invenção do mundo e do que significa fazer parte dele como ser vivente que pode alcançar em si mesmo a participação na vida espiritual universal a partir de sua própria singularidade em devir. Significa também que a educação espiritual é um devir florescente e partilha do estado de abertura da vida espiritual humana para além do que já está dado pela tradição. Afinal, a educação espiritual é sempre uma ação aprendente do presente de quem está sendo educado. Tudo fazer desde cedo para favorecer a aprendizagem das coisas mesmas como uma educação duradoura e que se prolonga no decorrer de toda a vida. Assim, o imperativo político da educação espiritual é em primeiro lugar um imperativo ético, e diz respeito ao florescimento do cuidado de si, do outro e do mundo como fundamento acional da vida com-sentido partilhado. Mas também é preciso chamar a atenção na formação espiritual para a dimensão da solidão. É preciso, além de aprender a viver junto, aprender a viver só.

Uma educação espiritual não sendo normativa pressupõe a prática cotidiana de si mesmo-outro-mundo segundo a medida de cada um em sua efetividade encarnada. Não se trata, portanto, de uma aprendizagem programada para ser imitada passivamente por aprendizes bem comportados e sim da aprendizagem aberta à criação de si mesmo no mundo com outros semelhantes e dessemelhantes. Quais seriam, então, os conteúdos da educação espiritual a serem aprendidos nas atividades formativas? A escola aí instituída em algum momento concebe a educação integral?

Não há conteúdos privilegiados na educação espiritual porque simplesmente pessoas diferentes desejam e precisam de aspectos e coisas diferentes e não iguais. Também porque a ideia de uma homogeneidade do gênero humano é uma falácia, na medida em que há diferentes indivíduos e culturas no planeta com seus dispositivos próprios de espiritualização. Porque em uma educação espiritual não cabem hegemonias e imposições morais. Mas cabem empenhos aprendente radicais e modos de proteção da alienação de si sempre indesejável. Deste modo, não se encontra nenhuma teleologia na educação espiritual além do sentido de florescimento da plenitude vivente. A teleologia da educação espiritual é o aprimoramento infinito de si-outro-mundo pela via do acolhimento radical do aprender a ser-ultrapassagem e doação criadora no silêncio da inocência, na escuta do silêncio e na palavra que silencia e recolhe no que está protegido da perda de si-outro-mundo.

Não há, então, uma educação espiritual padronizada a seguir, mas se tem o dever de encontrar em si mesmo o caminho do florescimento espiritual próprio e apropriado. E a imagem do florescer é apropriada para se falar do que acontece com a espiritualização humana em sua vasta gama de realizações criadoras. Como acontecimento vital, a espiritualidade floresce como todo organismo vivo. E todo florescer é também um fenecer. Há, portanto, os ciclos da formação espiritual e estes são como as estações do ano em suas peculiaridades sensíveis. Como organismos vivos, os seres humanos florescem para fenecer. Mas o fenecimento é espiritualmente um renascimento. E isto só se sabe no estado de ser em que se transcende a ilusão da vida-morte e se compreende o instante em que tudo se recolhe na escuta do silêncio. Pois é vagaroso e exigente o caminho da espiritualização e nele não cabem medidas impostas por grupos hegemônicos e imperialistas. Porque a consciência da Terra são os seres espiritualmente nascidos no cuidar das coisas mesmas com o coração exultante de encantamento pelo ser em devir mais próprio e

apropriado. Um mistério para ser desvelado por cada um em sua própria saga espiritual criadora.

Concluindo para acrescentar mais alguma coisa

Tratei ao longo do texto de relações entre religião, educação e espiritualidade, procurando atualizar o exame da consciência como meio em que se projetam as sombras das afecções corporais e psíquicas, o campo da cinestesia perceptiva que constitui a identidade e diferença de todo ser senciente. Esta atualização permitiu interrogar o cosmos e seu criador buscando compreender a linha de fuga de toda representação do verdadeiro e do falso, do belo e do feio, do bom e do mau, da religião, da educação e da espiritualidade.

Com a tonalidade dialógica aberta, procurei abordar a relação entre educação, religião e espiritualidade pela via da radicalidade aprendente, que por método não toma partido na luta de opostos, mas corta uma terceira via em que tudo se encontra unido no sem-fundamento e cuida do viver e do vivente sem circunscrições. Afirma a “vontade de mais-vida” como “vontade de potência criadora”.

Apresentei nestas linhas algumas inquietações interrogantes relativas às relações entre as constelações em diálogo afetivamente cordial, despojado de pretensões de acabamento e aberto à escuta sensível do outro e à interlocução desarmada, pacífica, mesmo se inquieta e interrogante, inconformista e guerreira.

Fiz as pergunta e procurei um caminho correspondente em marcha: O que tem a ver religião com espiritualidade? Toda religião é necessariamente espiritualidade? Toda espiritualidade é necessariamente religiosa? E a educação da espiritualidade e da religião, do que tratam? É possível educar para a espiritualidade e para a religião? Mas, o que compreendemos por religião, educação e espiritualidade? Quando cada um de nós usa tais palavras está querendo dizer à mesma coisa, ou há profundas diferenças no que cada um compreende por tais termos?

São muitas as questões que me atravessaram nesta oportunidade dialógica, o que é um indício da minha própria ignorância, pois reconhecendo a minha própria ignorância sigo perguntando para continuar não sabendo, mas relacionando-me com as coisas mesmas em um saber não cumulativo e aberto a novas descobertas e invenções.

A minha primeira questão surgiu da convicção de que precisamos sempre contextualizar os problemas que nos tocam em sentido imperante. Compreendendo, por exemplo, o desenvolvimento da racionalidade que culmina em nosso momento mundial presente, há uma nítida ruptura entre a estrutura mítica de apresentação do mundo e de seus entes e aquela presidida pelo logos dos pensadores originários gregos. Desde os gregos se mostrou uma alternativa de formação humana (*Paidéia*) caracterizada pela investigação da *Physis* e em seguimento também da *phísiké*, da alma, com o advento da filosofia de Sócrates. Há aqui uma subsunção dialética que se apresenta a partir de uma outra configuração para o sentido do ser humano. Um divisor de águas entre a crença e sua consequente *doxa* e a busca da verdade e sua consequente *sophia*. Uma alternativa que pressupõe uma ruptura radical com a ordem estabelecida vigente e projeta a formação humana para o alcance da autocondução sábia, feliz, pacífica no plano da aspiração pela plenitude vivente.

Nessa perspectiva filosófica, a religião dos deuses olímpicos é deixada de lado pelo amor ao mundo das ideias puras e incorruptíveis, pressupondo de certo modo a superação da orientação religiosa fatalista e terrificante. Apondo, assim, um caminho de espiritualização pela saída da “caverna”; caminho que se projeta como formação para a plena liberdade espiritual humana, que é sinônimo de plena responsabilidade pelo bem comum partilhado. Na visão dos novos filósofos, a religião é tida como fonte de equívocos e ilusões, assim como a poesia e a arte se limitariam a “imitar” a realidade percebida sensorialmente, esteticamente, distanciando-se da verdade em sua matriz eidética perpétua, imutável, fixa.

Assim, esse contexto grego da origem da episteme e da filosofia apresenta-se como uma superação do estado religioso anterior. Para o qual a espiritualização não depende mais de nenhuma religião externa, de nenhum culto específico, de nenhuma crença em entidades mitológicas de toda espécie. Há, portanto, formas de educação espiritual que não necessitam mais do apoio religioso primordial.

Isso para expressar a compreensão que tenho da questão relativa à religião e espiritualidade. Considero ser sempre necessário contextualizar, porque também se desenvolveu profundamente a crença contrária de que a espiritualização humana só é possível através da religião, o que é um acontecimento que nos atravessa a todos. E é justamente na perspectiva das religiões fundadoras, monoteístas e patriarcais que se pensa o vínculo indissociável

entre religião, educação e espiritualidade. Um vínculo, entretanto, que se mostra não-universal pela existência de outros caminhos de espiritualização que prescindem do vínculo religioso institucional, e que afirmam até mesmo caminhos religiosos independentes das formas religiosas instituídas. Uma situação que nos coloca diante de dilemas que só podem ser superados por uma atitude de radicalidade diante da tarefa de cada ser humano de tornar-se aquilo que é em seu impulso de plenitude e sapiência infinitamente em devir como *um corpo outro*: um corpo desejante que tem a propriedade de pensar e de criar a sua própria saga na passagem de tudo o que é fenômeno.

Precisa-se, então, decidir de que lado ficar na contenda das oposições universais irredutíveis. Inclusive decidir em não ficar de lado algum, mas seguir amando sem limitação alguma que possa querer impor-se como norma e regra de ação que queira definir o que é certo e o que não é certo fazer. Pois, para quem se orienta pelo bem supremo não pode limitar-se a um único objeto amoroso, ainda mais quando ele se torna um simples ente imediatamente disponível, como se fosse possível figurar o supremo criador e mantenedor de tudo o que é e também do que nada é.

Delineei no meu percurso um posicionamento nuclear para as questões levantadas, o que me permite não ter que responder nada de forma categórica, mas sim de estabelecer uma conexão dialógica que favoreça uma compreensão salutar e libertadora dos posicionamentos fechados e acabados, das fórmulas prontas de salvação da alma, dos embustes psicossomáticos de toda espécie e grau de ilusão desnecessária.

É possível sim seguir o caminho da educação espiritual sem recorrer aos dispositivos mágicos-religiosos, o que é patente na história de grandes espíritos criadores da humanidade, principalmente os fundadores das religiões tradicionais, que foram o exemplo encarnado do caminho humano para a espiritualização infinita. Estes grandes fundadores romperam com o que estava estabelecido como conduta espiritual em sua época, inaugurando formas alternativas de evolução espiritual. Formas, entretanto, que também sofreram a ação corrosiva e paralisante do hábito que acabou substituindo o automatismo do instinto, tornando-se um dispositivo mecânico e aprisionador.

Há, entretanto, uma questão que perpassa a todas as outras e que diz respeito à emergência da espiritualização humana planetária, e que está acima e além de todas as crenças e religiões, de todos os dogmas e posições fechadas, de todo limite imposto por qualquer forma de racionalidade programática,

seja teológica ou/e científica ou filosófica. Esta questão toca a todos e diz respeito à infinita gama de posições e caminhos que levam ao mesmo desabrochar espiritual autêntico, sem que seja preciso seguir os caminhos já traçados, as rotas já exauridas, os processos já superados.

Nesse sentido, há algo comum que nos torna partícipes da mesma conjuntura divina, e nos faz co-criadores do próprio espírito criador universal, em singularidades incomparáveis, mas todas soantes e consoantes com o amor que a tudo move tanto átomos como estrelas, seres vivos e espíritos constituídos à imagem e semelhança de sua matriz replicante criadora.

O que é comum a todos partilha da heterogeneidade que caminha para a justa harmonia de tudo pela reunião de tudo em tudo. O que por si só já implica em um amplo processo de seleção espiritual que corre de modo paralelo à evolução das espécies, mas que interrompe a lei da exclusão seletiva baseada em comparações e modelos de comportamento estereotipados, abrindo para o espírito humano a aventura de uma evolução espiritual criadora sem a necessidade da exclusão das singularidades e das diferenças.

Daí ser a espiritualização humana uma abertura para a reunião de tudo em tudo e a convivência sensível e inteligente com as diferenças e modos de ser genuínos. Só não cabe o desamor e a desunião, o egoísmo prepotente e o desrespeito ao caminho espiritual dos outros. Também o que não pode valer é a negligência diante do mundo da vida e tampouco a neutralidade diante dos grandes desafios que exigem de todos que realizem a sua parte na aventura cósmico já longa e ainda impossível de ser estimada e cartografada em sua grandeza reluzente e assustadoramente criadora, imprevisível, radicalmente nova e surpreendente.

Referências

BERGSON, Henri. *As duas fontes da moral e da religião*. Coimbra: Almedina, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

BRASIL. *DECRETO Nº 7.107, 11/02/2010*. Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: 03 set. 2015

DELORS, Jaques (org.). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9º Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC-UNESCO, 2004.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Parte II. Petrópolis: Vozes, 1992.

INWOOD, Michael. *Dicionário Hegel*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

RÖHR, Ferdinand. *Educação e Espiritualidade. Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

II — Espiritualidade e educação: algumas delimitações

Ferdinand Röhr

Universidade Federal de Pernambuco

frohr@uol.com.br

Não podemos afirmar que a espiritualidade se tornou uma temática da moda nos dias de hoje em meios acadêmicos. Porém, não duvidamos de que se trata de um assunto que atrai crescente interesse nas mais variadas áreas de conhecimento. Tradicionalmente, vem sendo atrelada às religiões e aos seus discursos teológicos, que por longos tempos e em alguns meios ainda hoje se consideram instâncias exclusivas, competentes e autorizadas para falar sobre espiritualidade. Não considero frutífera a discussão sobre o que surgiu primeiro, a religião ou a espiritualidade. Tudo indica que a precariedade de fontes sobre as primeiras atitudes religiosas e espirituais não permite resposta satisfatória a tal disputa. O que me parece decisivo é que consideramos a espiritualidade, em primeiro lugar, um fato antropológico, algo que pertence ao homem enquanto tal e que pode ou não ser manifesta através de uma religião. Mesmo considerando a hipótese de que ela surgiu com as religiões, a expansão que a espiritualidade apresenta hoje em várias áreas de conhecimento e espaços de convivência humana não permite mais vinculá-la unicamente à religião. Ela assume importância crescente na medicina e procedimentos de cura, nos cuidados da enfermagem, no gerenciamento de instituições, nos serviços sociais, nos tratamentos psicológicos e psicopatológicos, nos eventos culturais e midiáticos e até nas atividades turísticas entre outras, sem o envolvimento em ou dependência de uma das religiões. Talvez não seja arriscado demais afirmar que o ser humano começou a se afirmar enquanto tal exatamente no momento em que acordou nele a espiritualidade. Espiritualidade seria, nessa visão, o sentido mais profundo da humanidade do ser humano. Estamos conscientes de que com essa afirmação já demos um primeiro delineamento da questão. A espiritualidade é o fator central na humanização do ser humano, contudo, não o único. Costumo abordar a questão da espiritualidade a partir de uma

visão integral do ser humano, distinguindo entre dimensões básicas e temático-transversais e tematizando as diversas interligações entre elas. Só posso traçar as linhas gerais dessa compreensão para os fins do presente texto. Uma abordagem mais detalhada encontra-se no meu livro “Educação e Espiritualidade” (RÖHR, 2013). Distingo cinco dimensões básicas, das quais considero iminentes as quatro primeiras. São elas: a dimensão do corpo físico (funcionamento biológico), das sensações físicas (percepção dos cinco sentidos), das emoções (alegria, tristeza, medo, inveja, euforia, melancolia, etc.) e do mental (razão lógica, reflexões, imaginações, fantasias, recordações, intuições). Dessas realidades temos evidências inquestionáveis. Existem, porém, fenômenos que consideramos centrais na nossa vida, dos quais, entretanto, podemos duvidar até da existência, se quisermos assim.

Tomo como exemplo a liberdade. Podemos duvidar da possibilidade de que nossas decisões sejam livres. São inquestionáveis as múltiplas possíveis influências nas nossas decisões: sociais, culturais, familiares, educacionais, políticas, econômicas, religiosas, psíquicas, ambientais e genéticas. Dessa forma, podemos, no máximo, falar de um espaço de liberdade no âmbito dessas influências. Contudo, para provar que se fez uso numa única decisão desse suposto espaço, precisaríamos excluir a atuação decisiva de todos os fatores de influência. Isso é, de fato, absolutamente impossível, pois não sabemos, com exatidão, todos os possíveis mecanismos dessas influências e o que é mais complicado ainda, a nossa memória só guarda um percentual ínfimo dos eventos que porventura poderiam haver determinado a decisão. Com os mesmos argumentos, podemos demonstrar que também não é possível provar a não existência da liberdade. Sempre podemos manter a hipótese de que foi a liberdade que prevaleceu numa decisão, mesmo não sendo capaz de prová-la. Assim, não sabemos sequer da existência da liberdade com base em fatos empíricos evidentes. O que conhecemos são atitudes humanas dos que acreditam nela e dos que não. Os últimos são aqueles indivíduos que nunca assumem a responsabilidade por qualquer ato. São experts em alegar desculpas para tudo que decidiram e que não deu certo na vida. O indivíduo que se assume como ser livre aceita, em consequência, a responsabilidade por suas decisões. Reconhece que poderia ter decidido diferente. Trata-se de um ato de aceitar a liberdade sem ao menos poder ter certeza de que ela existe, portanto, de um ato de fé. Não podemos confundir esse ato de fé com o que comumente conhecemos como fé religiosa. Na religião solicita-se um ato de acreditar em revelações divinas ou procedimentos de

santificação testemunhados ou descobertos por pessoas extraordinárias (profetas, gurus, avatares, santos, xamãs, etc.) na história da humanidade. Diante da liberdade, nada disso é necessário. Mesmo assim, não são poucos os homens que sacrificam a vida em prol da liberdade. Na nossa percepção, é um processo intuitivo em que podemos adquirir a certeza absoluta da nossa liberdade. Transcendendo as limitações dos nossos procedimentos empírico-rationais, podemos chegar, em momentos lúcidos, a certezas mais firmes, porém válidas somente para a pessoa que as alcançou. Uma vez alcançadas, tornam-se uma fé adquirida individualmente, inabalável e intransponível. Seria a fé em algo da dimensão espiritual, a quinta dimensão básica, que caracterizamos como transcendente, exatamente por causa dessa falta de evidências empírico-rationais.

O que se mostrou no exemplo da liberdade pode ser observado em fenômenos da mesma natureza. Fenômenos que transcendem os procedimentos científico-empíricos de verificação. Por isso, distinguem-se dos fenômenos das quatro dimensões imanentes mencionadas. A conceituação imanente-transcendente sempre implica a definição de um âmbito que é imanente e um limite que tem que ser ultrapassado para chegar ao âmbito do transcendente. O imanente, na nossa definição, compõe os fenômenos de que podemos ter evidência científico-empírica; o transcendente, os de que não podemos ter essa evidência por princípio. Pertencem ao âmbito do transcendente todos os valores ético-humanos (amor, amizade, fraternidade, princípio da não-violência, caridade etc.) e metafísicos (liberdade, união, Deus, eternidade etc.). Todos esses fenômenos pertencem à dimensão espiritual.

Essa primeira conceituação da espiritualidade possibilita algumas reflexões sobre a interligação das dimensões básicas. Em vez de pensar em áreas estanques, como tradicionalmente pensou-se, por exemplo, corpo e mente como realidades essencialmente distintas, partimos da compreensão de que todas as dimensões são matéria, porém em diferentes graus de densidade¹. Apresentamos as dimensões exatamente na ordem da materialidade mais densa à mais sutil. As transições e limites entre as dimensões não são definidas de forma nítida. Às vezes é difícil dizer se se trata de uma sensação física tênue ou de uma emoção muito intensa. Em outros casos, por exemplo, não conseguimos distinguir uma emoção muito sutil de um pensamento forte. O importante para

1 Índícios que levam a essa compreensão são apresentados no livro “Diálogos em Educação e Espiritualidade” (RÓHR [org.] 2010 a,b,c).

a nossa reflexão é a compreensão das mútuas influências entre as dimensões. Naturalmente, são as dimensões mais densas que influenciam as mais sutis de forma intensa e instantaneamente. Se algo causa um impacto no meu corpo físico, gerando uma dor forte, isso resulta de imediato numa mudança de humor. As mais sutis também atuam nas mais densas, obedecendo ao provérbio: “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Assim, estados emocionais desequilibrados podem, quando permanecem por um bom tempo, gerar somatizações. Ao contrário desse fenômeno que está sendo reconhecido de forma geral, dispensamos menos atenção a esse mesmo relacionamento entre a dimensão emocional e a mental. A crença na supremacia da razão é tão enraizada na nossa cultura, que mal observamos como a influência das emoções é forte no nosso pensamento. Relações emocionais de afeto ou desafeto, por exemplo, geram instantaneamente pensamentos totalmente distintos na avaliação de atitudes iguais de pessoas que usufruem ou não do nosso afeto. Se queremos atuar, de outro lado, com os nossos pensamentos nos estados emocionais, precisamos de muita paciência e perseverança. A demora e frequentes insucessos de psicoterapias que apostam nesse caminho ilustram bem esse fato.

Insistimos na compreensão dessas relações, por causa da sua importância para o pensamento educacional. Se não restringimos a educação a tarefas pragmáticas como socialização, enculturação, educação cidadã e profissionalização, mas a compreendemos como formação humana, isto é, como contribuição para a humanização do educando, não podemos abdicar da dimensão espiritual como espaço dos valores mais humanos. Como essa dimensão é a mais sutil, não podemos esperar que um trabalho educacional voltado somente para essa dimensão vá resolver a questão da humanização. Desequilíbrios nas dimensões mais densas facilmente boicotam qualquer avanço na dimensão espiritual. Uma raiva descontrolada, por exemplo, é capaz de desfazer a mais bem-intencionada crença no princípio da não violência. Para obter perspectivas para uma consolidação dos valores espirituais como orientação da nossa vida é necessário um trabalho educacional voltado para todas as dimensões básicas, principalmente para o equilíbrio nas mais densas. A educação tem que atender às necessidades legítimas que cada dimensão precisa para sua expressão humana e combater os desequilíbrios que podem surgir em qualquer das dimensões imanentes. Temos de cuidar, enquanto educadores, de um corpo físico saudável, de um uso adequado das nossas sensações físicas, da vivência intensa das nossas emoções positivas, de um controle seguro das emoções no-

civas e destrutivas, bem como de uma utilização ponderada das nossas capacidades mentais. São tarefas gigantescas e impossíveis de atingir na sua perfeição. Todavia, quanto mais nós avançamos, mais criamos espaço e condições para a dimensão espiritual se expressar. Pela definição da mesma, não podemos atuar nela, enquanto educadores, de forma direta. Ingressar na espiritualidade é um ato individual, comprometendo-se incondicionalmente com valores humanos. Fica como tarefa do educador gerar as condições de equilíbrio nas dimensões imanes e apelar pela adesão aos valores humanos. Quaisquer atos de obrigação, pressão, adestramento, manipulação e até a mais sutil persuasão vão de encontro ao pedagogicamente desejável nessa dimensão: a aderência livre, por íntima convicção.

Ao lado das dimensões básicas, distinguimos as dimensões temático-transversais. Chamam-se temáticas pela tentativa de acobertar as temáticas em que realizamos a nossa vida. Uma das muitas propostas possíveis é a seguinte relação: a dimensão relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a místico-mágico-religiosa, a lúdica, a ecológica e a volitivo-impulsional-motivacional. Naturalmente, existem múltiplas intersecções e possibilidades de ampliação. Qualquer que seja a sistematização das temáticas escolhidas, o importante é que asseguramos que para a realização plena do ser humano é necessária a vivência de todas as dimensões básicas nas temáticas. Por essa razão, também as chamamos de transversais. Frequentemente, é fácil a identificação da participação das dimensões imanes às temáticas. O pragmatismo do nosso dia a dia deixa a dimensão espiritual facilmente desaparecer ou ser tachada como fantasiosa ou idealista demais para ser realizada. Mencionamos algumas propostas possíveis somente para apontar a direção em que pensamos: a justiça, na dimensão relacional-social; o servir aos outros com esmero, na prático-laboral-profissional; o bem comum para todos, na político-econômica; a compreensão mútua e profunda, na comunicativa; o amor, na sexual-libidinal; o equilíbrio perfeito entre yang e yin, princípios masculino e feminino, na de gênero; a aceitação incondicional da alteridade, na étnica; a expressão material de temáticas profundamente humanas, na estético-artística; a busca do Bem em tudo que faz, na ética; o desprendimento diante da transcendência, na místico-mágico-religiosa; o jogo limpo (*fair-play*), na dimensão lúdica; o respeito profundo diante da natureza, na ecológica e a fraternidade, na social. Como já afirmamos, valores espirituais transcendem o âmbito daqui-

lo de que podemos ter evidências inquestionáveis. Eles só existem na medida em que seres humanos se comprometem com elas. Ninguém tem obrigação de fazer tal escolha. A questão que sempre resta é se o ser humano, de fato, encontra sua satisfação verdadeira indo de encontro a esses valores. Cada um é chamado a avaliar as suas próprias experiências com eles. Portanto, eles não podem ser transmitidos como conteúdo curricular. São imensamente instrutivas as observações que Martin Buber faz a esse respeito, distinguindo a natureza da intervenção de um propagandista, da de um educador (BUBER, 1982). O propagandista quer impor às pessoas algo que não é próprio delas — ideias, normas, convicções, opiniões, visões de mundo etc. —, de tal forma, que acreditem que esse algo, de fato, é próprio de cada uma. Ele gera a impressão de que meramente ajudou a pessoa a se dar conta disso. O educador, ao contrário, “reconhece cada um desses indivíduos” (BUBER, 1982, p.150) confiados “a sua guarda, [...] como aptos a se tornarem uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela, pode cumprir” (BUBER, 1962, p.150). Sabe, que em cada pessoa existem “forças atualizadoras” (BUBER, 1982, p.150) que atuam para que ela se torne aquilo que é no seu íntimo, que é o seu destino. O educador sabe também da existência de forças que desviam desse caminho. “Ele sabe, por experiência própria, que as forças atualizadoras estão cada vez mais empenhadas numa luta microcós mica com as forças contrárias.” (BUBER, 1982, p.150) Podemos identificar essas forças contrárias com os mais variados desequilíbrios nas nossas dimensões básicas imanentes e localizar a raiz das forças atualizadoras na dimensão espiritual. Partindo dessa percepção, revelam-se dois tipos de auxílio que o educador deve prestar ao educando. Reconhecendo-se como também envolvido na luta constante contra as forças contrárias, ele precisa prestar ajuda para que o educando se habilite a ser vencedor nessa mesma luta. Trata-se de uma tarefa que se contrapõe a quase todos os modos da nossa sociedade consumista, de procura frenética por prazeres imediatos e superficiais. Exige cultivar “virtudes” como paciência, autocontrole, abdicção, discernimento, moderação, prudência, etc., conceitos amplamente excluídos do jargão pedagógico atual, tachados como conservadores e ultrapassados. O segundo tipo de auxílio consiste em ajudar a desenvolver as forças atualizadoras. Para conseguir isso, o educador precisa dispor de conhecimentos íntimos sobre essas forças que também atuam nele. Somente dessa forma ele sabe que não pode impor uma suposta identidade ao educando e chega a crer

[...] que, em todo homem, o certo está instalado de uma maneira singular, de uma maneira única, própria da sua pessoa; nenhuma outra maneira deve impor-se a este homem, mas uma outra maneira, a deste educador, pode e deve propiciar a abertura daquilo que é certo — tal como aqui este quer se realizar — e ajudá-lo a se desenvolver. (BUBER, 1982, p. 151)

Podemos partir dessa conceituação inicial para completar primeiramente as nossas delimitações da espiritualidade diante das religiões. Estas dispõem de um conjunto de conteúdos de fé, às vezes apresentados de forma dogmática, cuja adesão é necessária para ser considerado membro de uma delas. A fé religiosa, inicialmente, está adquirida externamente e pode-se tornar certeza íntima da pessoa ou não. Pode-se viver por dentro de uma fé religiosa e seus costumes, rituais e celebrações a vida inteira sem se tocar interiormente, sem ativar a dimensão espiritual. Somente quando os conteúdos de fé religiosa se tornam certeza própria e íntima, a religiosidade da pessoa participa da dimensão espiritual. Arrisco afirmar que se trata de um acontecimento relativamente raro. Baseio essa afirmação no fato de que a grande maioria não se empenha, significativamente, em viver a própria religião de forma razoavelmente coerente. Tratam a religião como convenção social ou cultural com suas vantagens e comodismos. Quando se trata da religião defendida com mais vigor, o que prevalece é o dogmatismo ou até o fanatismo religioso, que é totalmente adverso à espiritualidade. Quem tem fé em valores espirituais encontrou-os no seu mais íntimo e sabe profundamente da impossibilidade de transpor essa fé para outrem. Podemos afirmar de forma mais geral: Onde há imposição de qualquer tipo de fé, a espiritualidade mantém-se muito distante ou até ausente.

Chegamos à conclusão de que não existe uma medida educacional ou técnica pedagógica que possa tornar o educando um ser espiritualizado. Não existe uma intervenção direta que cause espiritualidade em outra pessoa. A espiritualidade já existe em cada pessoa. Podemos considerá-la inata. São as tendências, impulsos e vivências negativas nas dimensões mais densas que geram uma crosta, que parece, às vezes, impenetrável ao redor dela. Existem, todavia, posturas que precisam ser adquiridas no processo de educação, que proporcionam condições mais favoráveis para que a espiritualidade possa aflorar. Falando dos desequilíbrios nas dimensões mais densas, principalmente da emocional, mas também da mental supervalorizada, podemos concordar com Buber que esta

postura significa, em termos mais gerais, conquistar coerência entre o que pensamos, falamos e fazemos. O autor localiza nas desarmonias ou contradições entre esses três fatores a origem de todos os conflitos inter-humanos. Trata-se de uma tarefa educacional extremamente exigente que tem que se tornar, com o tempo, um processo constante de autoeducação. Seria a tarefa de tornar a autocontemplação uma prática diária, em que se verifica até que ponto conseguimos seguir, de fato, os valores humanos nos quais acreditamos. Jaspers chama essa prática de meditação filosófica: Dedicar diariamente um tempo de reflexão sobre as nossas ações e decisões em todos os momentos e âmbitos da nossa vida. Quais as justificativas declaradas, quais as motivações e vantagens verdadeiras? Onde uso sofismo para esconder de mim e de outrem desejos subjacentes? Em que situações prevalece o aparecer diante do ser si mesmo?² Somente no momento em que as nossas convicções se tornam nossa “segunda” natureza (que na verdade é a nossa primeira), somente quando as seguimos de forma natural, apesar dos incômodos e transtornos que podem causar na nossa vida, podemos falar de uma vida espiritualizada.

Tematizamos, em seguida, algumas tendências e abordagens, presentes em nosso tempo, que são consideradas próximas ou até pertencentes à temática da espiritualidade. Ela aparece sempre mais frequentemente nas mídias sociais e tornou-se um atributo positivo de personagens com fama nas mais variadas áreas, caracterizando-se a si mesmas de “espiritualizadas”. Frequentemente, essa “espiritualidade” se reduz a ascender regularmente incensos, consultar horóscopos, búzios ou cartas, acreditar em duendes, anjos, profecias ou praticar com certa regularidade exercícios como, por exemplo, yoga, tai-chi-chuã ou uma das múltiplas formas de meditação. Sabemos que o comércio em torno de produtos esotéricos se tornou um fator econômico considerável. Na grande maioria das pessoas que aderem a essa onda é fácil detectar a superficialidade das práticas e incoerências com atitudes que se comprometam na vida cotidiana com valores humanas mais profundos. Incluímos nesse movimento também todas as publicações e iniciativas que prometem “*wellness*” e autoajuda. Trata-se — apesar de poder auxiliar certas pessoas, circunstancialmente, em questões práticas da vida — de formas de cultivo do próprio ego, do bem-estar da própria pessoa. Até os costumeiros conselhos de ajudar o outro, frequentemente, não são considerados um fim em si, mas um meio de se sentir bem por ter

2 Jaspers, 1984, p. 115–125.

feito um bem. O tão badalado “cuidar de si” torna-se um imperativo final e não uma etapa intermediária — e necessária — que tem como finalidade principal qualificar-se para cuidar dos outros, de fato, e contribuir positivamente na humanização do mundo. Para essa tarefa, não bastam alguns adereços do mundo esotérico ou a adesão a personagens enfeitadas de mestres, gurus ou xamãs com poderes espirituais autodeclarados. Parece que o charlatanismo tem jogo fácil num mundo sempre mais saturado de racionalismo, tecnicismo e produtivismo. O vácuo de sentido existente na sociedade moderna de consumo, de um lado, gera o desejo para algo mais substancial, mas, de outro, também já viciou o consumidor a escolher a mercadoria mais confortável e barata.

Nesse cenário, o holismo ou a abordagem holística é um dos movimentos mais expressivos no nosso tempo que tem a espiritualidade como foco central. As várias tendências existentes no holismo têm como convicção em comum “que as propriedades de um sistema, quer se trate de seres humanos ou de outros organismos, não podem ser explicadas apenas pela soma dos seus componentes. O sistema como um todo determina como se comportam as partes.”³ Mais ousada ainda é a afirmação que encontramos frequentemente nos escritos dos adeptos do holismo: Cada parte do todo representa o todo e o todo encontra-se em cada parte. Tal afirmação inspira-se em livros como “O Tao da Física” de Fritjof Capra (2011), que revela similitudes surpreendentes entre as descobertas da física do lado micro da matéria e as antigas tradições espirituais, como o taoísmo, que abordam a questão do todo e sua relação com as partes. O fenômeno do holograma, em que cada parte de uma fotografia holográfica, por menor que seja, reproduz a imagem por inteiro, serve como exemplo ilustrativo para tal compreensão. Baseando-se nas tradições espirituais do oriente, na parte mais mística da filosofia ocidental e nas conquistas mais recentes da ciência, o holismo opõe-se a qualquer tendência de reducionismo da realidade, acentuada nos tempos modernos principalmente pelo cartesianismo. O reconhecimento da interdependência de tudo com tudo está sendo visto como incentivo para levar o ser humano a superar o antropocentrismo e egocentrismo prevalentes em nossa época e a promover o cuidado com e a preservação do todo pelas suas partes, pacificando o homem consigo, com os outros e com a natureza. Concordamos, naturalmente, na nossa visão da espiritualidade, com esses objetivos da vida humana. Porém, temos algumas discordâncias com a fundamentação teó-

3 Holismo, em: Wikipédia, a enciclopédia livre.

rica deles. Em primeiro lugar, encontramos uma dificuldade epistemológica: para afirmar que o todo determina o comportamento das partes precisamos necessariamente conhecer o todo, uma tarefa que, na nossa visão, está totalmente fora do alcance do homem. Na mitologia cristã, já o querer-saber do conhecimento do todo, enfim, o conhecimento divino, representa o pecado original e acabou com a vivência paradisíaca do homem. Nem estabelecendo uma conexão com a ciência mais “dura”, a física, garante-nos a veracidade de especulações metafísicas. Por sinal, a visão dos físicos sobre a estrutura mais íntima da matéria está em constante desenvolvimento. Cada nova hipótese que conta com indícios empíricos de comprovação rende, geralmente, um Prêmio Nobel e nunca faltam candidatos. Além disso, temos sempre de recordar que essa realidade não se “vê”. Arrancam-se os conhecimentos sobre as partículas menores da matéria bombardeando-as com outras. Trata-se do exemplo mais drástico do Princípio da Incerteza de Heisenberg, que afirma que cada medição interfere no objeto medido e em consequência o altera. Por isso, o conhecimento da parte não chega a um resultado definitivo e seguro. Também não podemos esperar que para cada nova descoberta da física nuclear encontraremos novas similitudes em tradições místico-espirituais, que em princípio permanecem as mesmas, ainda que permitindo sempre uma margem significativa de interpretação. Caso os holísticos reconheçam suas convicções básicas como assuntos de fé e não como conhecimento seguro e comprovado do todo, o diálogo com eles sobre a espiritualidade pode tornar-se bastante frutífero.

Outra tendência significativa em nossos tempos e que conquista sempre mais espaço na discussão acadêmico-científica e na prática pedagógica dos mais diversos níveis de escolarização é a abordagem contemplativa.⁴ Semelhante à abordagem holística, procura sustento tanto nas tradições filosóficas milenares — no que diz respeito às práticas contemplativas, principalmente as técnicas de meditação, mas incluindo também técnicas de posturas corporais e exercícios semelhantes — quanto nas ciências contemporâneas com o objetivo de verificar empiricamente as repercussões positivas dessas tradições na mente e no corpo humano, utilizando-se comumente o termo *mindfulness* para caracterizar o objetivo almejado. Consta-se que o estado de *mindfulness* proporciona também outros estados desejados no praticante.

4 Uma caracterização breve desse movimento encontra-se em Almeida A. L. e Antunes B. M. G. (p. 47, 2014).

Os resultados das pesquisas neurocientíficas são inequívocos: a prática das técnicas de treino contemplativo conduz à ativação de circuitos neuronais relacionados com as capacidades de atenção (*interoceptive awareness*), de metacognição, empatia, aceitação emocional e de motivação prosocial. (ALMEIDA A. L. e ANTUNES B. M. G., 2014, p. 49)

O que chama a atenção nessa tendência é a forte valorização do aspecto epistemológico, de certa forma compreensível numa sociedade que se chama de conhecimento. Como sintoma do nosso tempo, os benefícios das técnicas de *mindfulness* e as comprovações científicas da eficácia delas as tornam uma mercadoria sempre mais cobiçada e aumentam o prestígio tanto social quanto acadêmico da temática da espiritualidade e, conseqüentemente, das instituições que a ela aderem. Apoiando-se nas pesquisas filosófico-históricas de Foucault, Almeida A. L. e Antunes B. M. G. (p. 46, 2014) concordam com a formulação da questão fundamental da espiritualidade desse autor: “quais são as transformações no próprio ser do sujeito que são necessárias para ter acesso à verdade?”

Num aspecto importante concordamos com essa posição. A questão da aproximação à verdade (não da posse, que é impossível, na nossa visão) não depende substancialmente da inteligência ou da capacidade cognitiva do sujeito. Depende profundamente do grau de plenitude em que a pessoa vive a sua própria humanidade. O próprio processo de humanização proporciona sempre mais acesso à verdade. Discordamos, contudo, quando a verdade está sendo vista como valor último da espiritualidade, ou seja, que a espiritualidade está sendo considerada mero instrumento para o alcance da verdade. Neste ponto concordamos com Platão: a ideia da verdade não é a última e mais elevada das ideias. O que vale, acima de tudo, é a realização do Bem. Encontramos uma polêmica bastante semelhante nas tradições orientais, que depositam todo valor na grande meta da vida humana (ou na sequência das vidas humanas), a saber, no alcance da iluminação, do nirvana. Não raras vezes, encontramos nessas filosofias a compreensão de que o alcance individual do nirvana é a principal forma de contribuir para a libertação também dos outros seres, dispensando assim um preocupar-se direto com o outro. A convicção correspondente no mundo ocidental é a crença de que o aumento do nosso conhecimento é a chave de solução dos problemas humanos, esquecendo-se, nesse caso, frequentemente, do difícil passo do saber para o fazer e o comprometer-se, quando não se trata de ques-

tões meramente técnicas. Por mais que concordemos com os múltiplos e variados benefícios que estados de mindfulness representam para o bem-estar, a sociabilidade e produtividade da pessoa temos de ponderar a contribuição deles para uma vida espiritualizada. Obviamente, não vejo a pedagogia contemplativa declarando a iluminação como sua meta. Também nenhuma das abordagens orientais sérias promete ou até garante o alcance do nirvana por qualquer técnica de alteração dos nossos estados da consciência. E quando prometem, estimam inúmeras encarnações para tal feito. Por outro lado, não tenho dúvidas sobre a possibilidade de alcançar esse estado. Não tenho nenhuma experiência dessa natureza, mas também não faço muito esforço nessa direção. Contudo, existem muitos testemunhos confiáveis desse fenômeno, não só nas religiões orientais, mas também na mística ocidental. Mesmo assim, é difícil acreditar no alcance do supremo saber nesse estado. A questão que levanto é se estados alterados da consciência, mesmo na sua forma mais extrema, podem superar a cisão entre sujeito e objeto. Até a percepção ou experiência de ser Uno com tudo que existe é uma percepção da mente, da qual não tenho e não posso ter verificação empírico-objetiva evidente. Nenhum estado alterado ou natural da consciência humana pode pleitear para si a verdadeira percepção da realidade. Temos de nos conformar com a nossa condição bastante limitada na percepção da realidade. Nesse caso, não pode ser a nossa expectativa de alcançar a espiritualidade em si por qualquer modalidade de promover mindfulness. Isso não quer dizer que as formas de alcançar estados sempre mais elevados de mindfulness são inúteis na busca da espiritualidade. Elas se enquadram perfeitamente na tarefa de equilibrar progressivamente as dimensões básicas imanentes. As evidências no melhoramento de estados e sensações físicas, a atuação benéfica e tranquilizadora no nosso campo emocional e a maior abertura do nosso lado mental, inclusive das nossas capacidades intuitivas, representam um inestimável auxílio no combate daquilo que chamamos anteriormente de forças contrárias. Porém, uma maior abertura para a espiritualidade não significa, por si, uma vida mais espiritualizada. Conhecemos os desvios na vida prática de alguns adeptos mais fervorosos de técnicas que promovem a mindfulness. A produção cinematográfica “Samsara”⁵ simboliza muito bem esse fato. Um monge budista, com feitos absolutamente extraordinários em termos de exercícios

5 Documentário, 2011, Estados Unidos, direção Ron Fricke, produção Mark Magidson, Data de lançamento: 3 de agosto de 2012 (Astoria).

meditativos, fracassa em múltiplas situações da vida diária fora do mosteiro e volta a ele por incapacidade de harmonizar as aprendizagens budistas com seu próprio comportamento. A sua esposa, ao contrário, sem tanta vivência desses exercícios, tanto na vida cotidiana bem como no discurso de despedida revela maturidade espiritual consideravelmente superior. O limite, portanto, da proposta de *mindfulness* encontra-se, na nossa perspectiva, exatamente no fato de que o passo decisivo, quer dizer, a livre adesão a valores humanos mais profundos não pode ser realizada a partir de qualquer prática ou técnica de alteração da consciência humana. Trata-se de uma decisão baseada na percepção mais íntima do sentido da vida, da realização mais autêntica de cada um, afinal, na possibilidade do ser humano perceber e vivenciar a sua própria identidade. O monge, no filme mencionado, não foi habilitado para isso na sua formação religiosa. Quando ele passou a se colocar à prova, fracassou e voltou para o espaço das orientações externas. Não podemos, obviamente, medir a proposta de *mindfulness* unicamente a partir da mensagem desse filme, que, sem dúvida, recebe outra interpretação por um budista religiosamente orientado. O que importa é deixar clara a diferença que necessita ser feita entre aquilo que é alcançável por práticas e técnicas universalmente executáveis e que é, nos seus limites, indispensável na preparação e no decorrer do caminho, e aquilo que depende unicamente de uma decisão existencial, comprometendo-se incondicionalmente com valores humanos profundos, que é uma atitude essencialmente diferente. Trata-se de uma decisão baseada numa fé existencial-espiritual como conquista individual-pessoal. Faz parte da natureza dessa decisão a inexistência de medidas pedagógicas que garantam a tomada dela por parte do educando. Contudo, é possível incluir a necessidade de decisões dessa natureza na reflexão pedagógica.

Uma das últimas modas nas tentativas de abordar a espiritualidade é o discurso sobre a inteligência espiritual. Temos de compreender essa abordagem a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas (HOWARD GARDNER, 1995). A crítica à redução da inteligência a assuntos lógico-matemáticos e linguísticos levou a sucessivas ampliações do âmbito da inteligência: espacial e visual; cenestésica e corporal; musical ou sonora; intrapessoal; interpessoal e social; naturalista ou ecológica e, finalmente e com mais ênfase, a inteligência emocional (TORRALBA, 2012, p. 21–36). A compreensão em geral é que temos diferentes modalidades da inteligência e cada pessoa é dotada, em níveis diferentes, com essas, com a tarefa de desenvolvê-las e lapidá-las com

os meios e possibilidades que temos à disposição. Inclui-se, ultimamente, no hall dessas modalidades a inteligência espiritual. Impõe-se, primeiramente, a suspeita de um certo modismo nessa tendência em geral. Como a inteligência é um dos atributos mais valorizados na cultura ocidental, qualquer outro ganha em termos de valor, sendo associado a ela. Dessa forma, o lado emocional, que comumente está sendo avaliado como irracional e frequentemente considerado um fator perturbador na administração da nossa vida, de repente, torna-se algo positivo quando guiado pela inteligência emocional e, assim, conflui com os nossos objetivos pretendidos. Em certo sentido, está incluído nesse pensamento uma inversão. As emoções estão sendo transformadas em instrumentos para certos fins que a inteligência emocional (ou qualquer outra instância) julga apropriados. Dessa forma, a inteligência que prevalentemente tem uma função instrumental-operacional torna-se essencial. Diferente, quando compreendemos a emoção como sendo uma realidade própria — distinta da mental, da qual a inteligência faz parte — que se caracteriza pela possibilidade de se encontrar em estado de equilíbrio, porém, em constante risco de se desequilibrar por fatores internos e externos que atuam sobre a dimensão emocional. Assim, a emoção traz em si a própria finalidade de equilíbrio e à inteligência caberia a tarefa de auxiliar na análise das causas que levam a estados de desequilíbrio e estratégias de superar os mesmos. Podemos desenvolver uma argumentação semelhante quando se fala da inteligência espiritual. Quando consideramos a inteligência espiritual o fator essencial para ingressar numa vida espiritual, fazemos de algo instrumental o essencial e ao mesmo tempo instrumentalizamos o essencial, que por natureza é inacessível aos processos instrumentais. Primeiramente, temos de reconhecer que a inteligência não é capaz de tocar na espiritualidade. Todos os grandes místicos e filósofos, como, de forma exemplar, Nicolau de Cusanos, mostraram que a inteligência ou a racionalidade se quebram por inteiro antes de nós podermos entrar no âmbito da espiritualidade. Isso não significa que os esforços intelectuais em abordar a espiritualidade não têm sentido, porém, esse sentido existe exatamente no reconhecimento do fracasso das tentativas. Na nossa compreensão, o único acesso à espiritualidade do qual o ser humano dispõe é a intuição⁶. E esse acesso é bastante restrito e problemático. Isso porque a intuição não tem expressão adequada nas nossas for-

6 Ver o nosso artigo “Intuição e Formação do Professor” (2000).

mas de pensamento e capacidades linguísticas. Os fleches que nossa intuição capta, em momentos raros e felizes da espiritualidade, não se traduzem identicamente em padrões mentais humanos. Por mais inteligentes que possamos ser, a expressão de algo espiritual é sempre aquém da sua origem. Esse fato não permite desprezar a inteligência diante da espiritualidade. Não temos outra opção do que tentar traduzir a experiência intuitiva em pensamentos e linguagens, sistematizá-los e compará-los. Contudo, em momento algum, podemos identificar as nossas precárias reconstruções com o original. Este, por princípio, continua inacessível ao ser humano, por mais que ele o deseje e almeje conhecê-lo. O conceito de inteligência espiritual traz em si a possibilidade de negligenciar essa realidade, considerando o reconhecimento da espiritualidade uma questão de ativação da inteligência espiritual. Um indício forte da procedência dessa preocupação encontramos no livro “Inteligência Espiritual” de Francesc Torralba (2012), uma das últimas e mais amplas contribuições à temática que, em termos gerais, traz muitos elementos significativos para a compreensão da espiritualidade. Discordamos dele, quando afirma: “A espiritualidade não exige fé, ao passo que a religiosidade, por sua própria natureza, parte de um ato de fé.” (p. 156) Compreendendo essa afirmação no seu contexto, precisamos observar o que ele define como religião: “A religião é a vinculação com o ser superior.” (p. 156) Admite, por outro lado, que a espiritualidade pode ser vivenciada sem Deus (p. 140). Tendo base na sua formação cristã, transparece que para Torralba a religiosidade é um estado avançado da própria espiritualidade. Uma posição que é possível no nosso ponto de vista de espiritualidade, mesmo sendo o inverso da nossa posição de que não se consegue fechar os olhos diante do fenômeno corriqueiro da religiosidade sem resquícios de espiritualidade. Porém, essa discordância não é o ponto fundamental na nossa argumentação. Compreendemos que não ingressamos na dimensão espiritual a não ser por um ato de fé. Como já abordamos, esse ato de fé é distinto da fé nas religiões. Não admitindo a necessidade desse ato de fé, supõe que a própria inteligência espiritual pode gerar certezas e evidências sobre a espiritualidade que dispensam qualquer ato de fé. Nesse caso, a espiritualidade torna-se um fenômeno da imanência, reservando a transcendência a um ser superior e com isso restringindo-a à religião. Com isso, o discurso da inteligência espiritual inverte o distanciamento inicial da espiritualidade das religiões, guiado pelo conhecido lema de ser “espiritualizado, mas não religioso”, e faz da espiritualidade uma entrada

para a religião com fundamento sólido em uma das nossas modalidades da inteligência, a saber, na espiritual. Uma pesquisa na internet, mesmo inicial, sobre a inteligência espiritual confirma essa tendência nas mais variadas correntes religiosas, seitas, círculos esotéricos e semelhantes: a inteligência espiritual é considerada o meio certo para a adesão às crenças de cada uma delas. Fato que pode também ser expresso de outra forma: Quem não adere a uma determinada crença, apresenta uma fragilidade na sua inteligência espiritual. De variadas formas a história se repete.

As nossas ponderações não têm a pretensão de completude, nem na sondagem das posições existentes na atualidade e muito menos ainda na análise das mesmas. Trata-se de reflexões que abordam delimitações possíveis da espiritualidade e que podem servir para futuras discussões e pesquisas com a intenção de examinar mais profundamente os pontos de aproximações e concordâncias, bem como as diferenças e pontos polêmicos. As minhas próprias considerações devem ter deixado claro que a minha argumentação não parte de um posicionamento supostamente superior, a partir do qual é possível fazer uma sondagem e avaliação objetiva das demais posições. Elas estão baseadas na vontade de continuar promovendo um diálogo em torno da espiritualidade e das tarefas educacionais que envolvem uma discussão indispensável, pois, mesmo acreditando na unidade da verdade, reconhecemos que ela nos é acessível somente na multiplicidade de posições.

Referências Bibliográficas

BUBER, Martin. *Elementos do Inter-Humano*. In: Do Diálogo e do Dialógico. São Paulo SP: Pensamentos, 1982, pp. 133–158.

CARPA, Fritjof. *O Tao da Física*. Uma análise dos paralelos entre Física Moderna e o Misticismo Oriental. São Paulo SP: Cultrix, 2011.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

JASPERS, Karl. *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimaraes, 1984.

OLIVEIRA, Albertina L. ANTUNES, Bruno Miguel Gouveia. *A Pedagogia Contemplativa no Ensino Superior: Para uma Abordagem Completa ao que o Ser Humano Convoca*. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 48–2, 2014, pp. 43–60.

RÖHR, Ferdinand. *Educação e Espiritualidade*. Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da Educação. Campinas SP: Mercado de Letras, 2013.

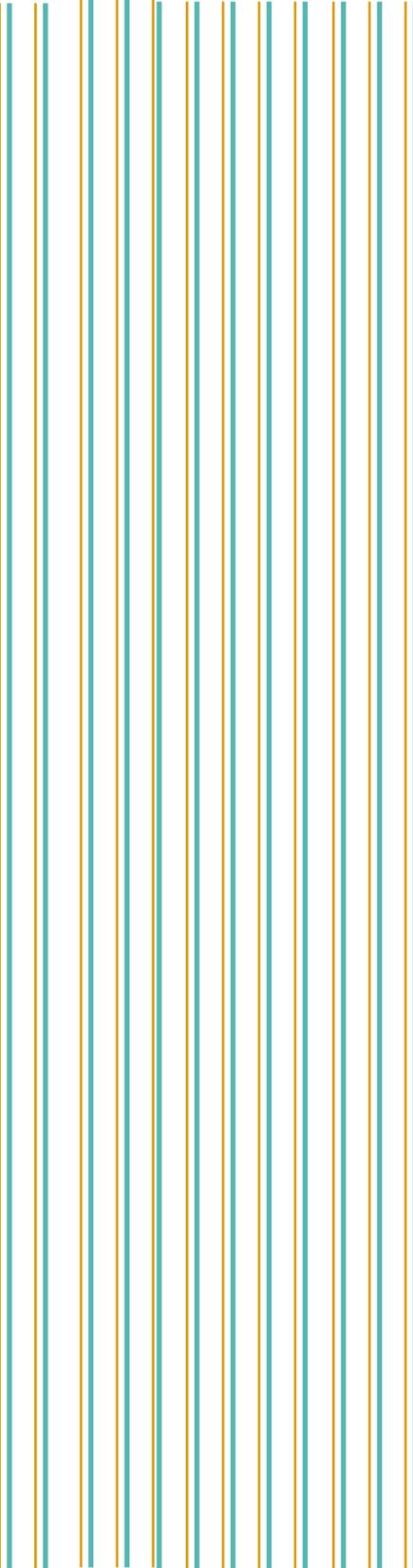
RÖHR, Ferdinand. *Espiritualidade e Educação*. In: RÖHR, F. (org.) Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010a, pp. 13–32.

RÖHR, Ferdinand. *Espiritualidade em Diálogo*. In: RÖHR, F. (org.) Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010b, pp. 201–221.

RÖHR, Ferdinand. *Espiritualidade Liberdade e Intuição*. In: RÖHR, F. (org.) Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010c, pp. 315–340.

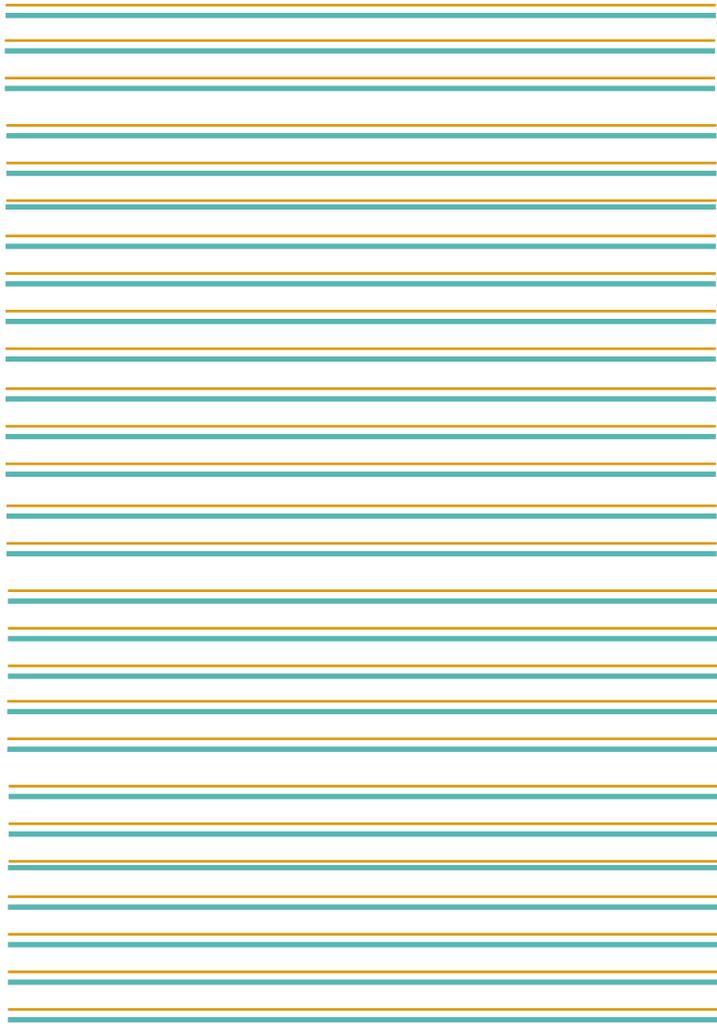
RÖHR, Ferdinand. *Intuição e Formação do Professor*. Revista de Educação — ACE, ano 29, nº 115, abr/jun, 2000, pp.123–140.

TORRALBA, Francisc. *Inteligência Espiritual*. Petrópolis RJ: Vozes, 2012.



2

Educar para o amor e a felicidade: contribuições da psicologia budista e das abordagens transpessoais



I – Transcendência e espiritualidade na psicologia transpessoal

Aurino Lima Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco

aurinolima@gmail.com

Introdução

A Psicologia Transpessoal surge no cenário da história do movimento psicológico internacional nos anos 60 como um desdobramento e expansão da então nascente psicologia humanista.

Abraham Maslow, um dos principais representantes e fundadores das duas abordagens, destaca este novo paradigma como a “quarta força” em psicologia, que foi precedida pelo behaviorismo (1ª força), psicanálise (2ª força) e o próprio humanismo (3ª força), apontando assim o seu surgimento.

Devo dizer que considero a Psicologia Humanista, ou terceira Força da Psicologia, apenas transitória, uma preparação para a Quarta Psicologia ainda “mais **elevada**”, transpessoal, transhumana, centrada mais no cosmo do que nas necessidades e interesses humanos, indo além do humanismo, da identidade, da individuação e quejandos. (MASLOW, s/d, p. 12)

De acordo com Vich (1988) e mais recentemente Taylor (1996) e Friedman e Hartelius (2013), o termo “transpessoal” foi utilizado pela primeira vez por William James¹ em uma palestra realizada em 1905 na Universidade Harvard, colocando-o segundo Scotton *et al.* (1996) como o pai da moderna Psicologia Transpessoal. Krippner (1991, p.17) coloca que [...] a palavra ‘transpessoal’

1 Mark B. Ryan no artigo THE TRANSPERSONAL WILLIAM JAMES publicado em 2008 no The Journal of Transpersonal Psychology, indica que as contribuições do pensamento de James extrapola sua colocação como o primeiro a usar o termo transpessoal, destacando quatro aspectos da visão de James para transpessoal: em primeiro lugar, temos a escolha de seu foco de estudo, “especialmente em seu interesse na experiência psíquica e religiosa; em segundo lugar, em sua definição da verdadeira ciência e sua refutação do materialismo; terceiro, em seu conceito de consciência; e em quarto lugar, em sua defesa da validade da experiência espiritual” (RYAN, 2008, p. 20, tradução livre).

foi usada pela primeira vez na língua inglesa pela escritora esotérica Alice A. Bailey e mais tarde encontrou seu caminho nos escritos do psicólogo Gardner Murph, do psiquiatra Roberto Assagioli e muitos outros.

Claúdio Naranjo atribui o termo transpessoal ao compositor e astrólogo Dane Rudhyar e indica que transpessoal “[...] está além do “pessoal” no sentido de personalidade condicionada e individual”². Rowan (2005) propõe que a visão de Rudhyar se aproxima muito da perspectiva assumida pelos autores transpessoais. Rudhyar (1975, p. 117) indica que:

[...] vamos usar outra palavra mais significativa — Transpessoal. O tipo pessoal de comportamento (ou sentimento, ou pensamento) é enraizado no significado e na forma condicionada de personalidade. Uma forma transpessoal de comportamento é aquela que parte do Self não-condicionado do Homem, utiliza a personalidade apenas como um instrumento.

A paternidade do termo pode ainda ser dividida com Carl Jung³, pois, como indica Daniels (2005), apesar de Jung não ter usado diretamente o termo transpessoal em seus escritos, o “inconsciente coletivo” é “*überpersönlich*” ou “além do pessoal”, o que de acordo com Strohl (1998) conduziu os tradutores ingleses e americanos de Jung, a partir de 1942, a usarem o termo *überpersönlich* como sinônimo de “transpessoal” para se referirem ao “inconsciente coletivo”⁴.

Além das evidentes contribuições de Abraham Maslow, destacamos o pioneirismo de Stanislav Grof, que ao longo de anos ajudou a projetar a teoria e técnicas transpessoais, sendo reconhecido no meio transpessoal como os principais representantes desta abordagem.

No que diz respeito à definição da Psicologia Transpessoal, Lajoie e Shapiro (1992) realizaram um levantamento temático de 202 definições desta abordagem publicados em inglês e presentes em livros, capítulos de livros, artigos e cartas no período de 23 anos (1968–1991). Eles apontam cinco grandes campos

2 <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgL-MAG/gestalt-como-abordagem-transpessoal>

3 Jung introduz a palavra alemã *überpersönlich* na sua teoria psicológica na primeira publicação do artigo “A estrutura do inconsciente” em 1916, no qual *über* equivale a sobre, além e *persönlich* a pessoal. Na 21ª edição brasileira (Jung, 2008, p. 133) optou-se pela palavra *suprapessoal* para traduzir este termo.

4 Schultz e Schultz (1994, p. 85) indicam que o inconsciente coletivo “Überpersönliche (Transpersonal) Unconscious” é o depósito das experiências ancestrais.

temáticos que estão presentes na maioria das definições encontradas acerca da Psicologia Transpessoal: “1. Estados de consciência. 2. Potencial Alto ou último. 3. Além do ego ou self. 4. Transcendência. 5. Espiritual.” (LAJOIE; SHAPIRO, 1992, p. 90). A partir destes campos sintetizam que

A Psicologia Transpessoal está relacionada com o estudo do potencial mais alto da humanidade, e com o reconhecimento, compreensão e realização de estados unitivo, espirituais e transcendentais de consciência. (LAJOIE; SHAPIRO, 1992, p. 91)

Dando continuidade a esta análise temática acerca das definições de Psicologia Transpessoal, Shapiro, Lee e Gross (2002) estudaram 80 definições publicadas em língua inglesa de 1991 a 2001. O corpus delimitado foi de 40 definições de livros, 13 de artigos de revistas, 8 de websites, 5 de brochuras, 5 de boletins, 4 de dicionários, 3 de enciclopédias, 1 de catálogos escolares, 4 de cartas ou panfletos e 1 de artigos de congressos. Os autores indicam que:

A análise temática dessas passagens revelaram duas categorias que ocorreram mais frequentemente, 53 (66.2%) e 49 (61.2%) vezes, foram respectivamente: (a) ir além ou transcender o individual, ego, self, o pessoal, personalidade, ou identidade pessoal; existência de um profundo, verdadeiro, ou autêntico Self; e (b) espiritualidade, psicoespiritual, desenvolvimento psicoespiritual, o espiritual, espírito. Outros temas, menos frequentes, incluíam: estados especiais de consciência; interconectividade/unidade; ir além de outras escolas da psicologia; ênfase no modelo científico; misticismo; gama completa de consciência; grande potencial; inclusão de psicologias não ocidentais; meditação; existência de uma realidade mais ampla. (SHAPIRO; LEE; GROSS, 2002, p. 19, tradução livre)

Em síntese, apontam que, passada uma década do estudo anterior, as:

[...] visões contemporâneas da essência da Psicologia Transpessoal na última década favorecem o tema de ir além do pessoal e o tema da espiritualidade. (SHAPIRO; LEE; GROSS, 2002, p. 32)

Assim, a Psicologia Transpessoal permanece profundamente influenciada pelas primeiras definições de seus fundadores. Nas quais o sentido original do “trans” foi agregado ao pessoal na palavra “transpessoal” para situar uma ampla gama de pesquisas que indicavam a dimensão de transcendência humana ou o “princípio da transcendência”⁵. Contudo, assim como a palavra transcendência está carregada de múltiplos sentidos, o prefixo “trans” tem incorporado esta diversidade, requerendo uma explicitação que nos ajude a melhor definir em que sentido está sendo utilizado, pois de acordo com o seu uso poderá conduzir-nos a sentidos diversos, com implicações diretas para compreensão do que vem a ser a Psicologia Transpessoal.

Os vários trans do termo transpessoal

A interpretação mais antiga dada ao conceito transcendência deriva da relação dos humanos com a ideia de divindade, em um sentido teológico. Assim, se considera o divino como inacessível às coisas terrenas, pois seriam esferas totalmente distintas, manifestando uma relação de separação permanente. O filósofo Ferry (2010, p. 211) indica que esta concepção:

[...] aplica-se ao Deus dos grandes monoteístas. Ela designa simplesmente o fato de que o Ser supremo é, ao contrário do divino dos gregos, “além” do mundo criado por ele, quer dizer, ao mesmo tempo exterior e superior ao conjunto da criação. Contrariamente ao divino dos estoicos, que se confunde com a harmonia natural e, conseqüentemente, não se situa fora dela [...].

As definições do transpessoal que usam este referencial de transcendência geralmente são as visões de senso comum ou tentativas de desqualificar a abordagem como não científica, religiosa, pois coloca o “trans” como um “além de” transcendental, incapaz de incluir os aspectos imanentes do ser, ou seja exclui os potenciais de transformação dos aspectos pessoais. Tal visão se opõe clara-

5 O princípio da transcendência “indicaria um impulso em direção ao despertar espiritual que perpassa a humanidade do ser, a própria pulsão de vida, morte e para além delas. O ‘princípio da transcendência’ envolve a natureza psicológica, descrita por Freud, ampliada por Maslow e por Weil” (SALDANHA, 2006, p. 109).

mente às ideias dos principais fundadores da Psicologia Transpessoal, como podemos perceber na colocação de Maslow (1994, p. 327, tradução livre) quando situa que:

Transcendência também significa tornar-se divino. Ir além do meramente humano. Contudo, devemos ter cuidado para não tomar desta declaração nenhuma conclusão extra-humana ou sobrenatural. Parece melhor falar de “metahumano” ou “humano-B” para destacar que esta conversão no divino é parte da natureza humana, mesmo que não se manifeste com frequência. Ainda assim, é um aspecto potencial da natureza humana.

No que diz respeito à inclusão do pessoal na transcendência, Sutich (apud WEIL, 1978, p. 29) indica que:

[...] as diferenças eram tão significativas que levaram inevitavelmente à conclusão de que uma área nova e de características próprias da pesquisa psicológica estava se manifestando. Era uma área de pesquisa “pessoal”, mas que ia além dos limites usuais da investigação científica. Além disso, a nova área diferia de maneira significativa do trans-humanismo (Huxley, 1957) pelo fato de enfatizar principalmente o indivíduo experienciador mais do que a raça humana como um todo. Por isso foi bastante natural que [...] a nova área recebesse o título de “Psicologia Transpessoal”.

O fato de Sutich destacar o “indivíduo experienciador” marca um momento histórico das psicologias dos anos sessenta, que tinha no aspecto interno ou no comportamento observável seu objeto de estudo. Contudo como indica Ferrer (2002) devemos considerar a Psicologia Transpessoal de maneira integral, ou seja, incluindo, além das dimensões subjetiva e objetiva, as contribuições dos estudos pós-modernos acerca da intersubjetividade e interobjetividade.

No que diz respeito à superação do trans teológico, a Psicologia Transpessoal, mesmo compartilhando alguns aspectos no estudo do fenômeno da dimensão espiritual humana com a psicologia da religião, diferencia-se desta, pois:

A Psicologia Transpessoal é um ramo da psicologia que é especializada na investigação de fenômenos transpessoais e for-

mas associadas de transformação psicológica e social. Em parte porque o transpessoal abrange mais do que os fenômenos da religião, a Psicologia Transpessoal não é o mesmo que a psicologia da religião (cf. Fontana, 2003; Hood, Hill, & Spilka, 2009; Wulff, 1997). Além disso, embora a psicologia da religião tenda a concentrar-se na descrição empírica e análise psicológica da experiência e comportamento religioso, a Psicologia Transpessoal é explicitamente uma disciplina normativa. Em outras palavras, Psicologia Transpessoal diretamente e de forma proativa aborda e promove a necessidade de transformação humana. (DANIELS, 2013, p. 23, tradução livre)

Outro sentido de transcendência se refere aos conceitos aristotélicos, difundidos na Idade Média por São Tomás de Aquino, que definiam como transcendente tudo que se enquadra nas categorias de unidade, verdade e bondade. O trans, neste sentido, põe-se como uma essência permanentemente fixa e imutável quer seja ela platônica, kantiana, hegeliana ou husserliana, excluindo assim a possibilidade para emergência de novas dimensões do ser.

O conceito de transpessoal que emerge desta definição permanece preso na armadilha da ideia da essência imutável da metafísica, perdendo o trans a sua historicidade como um dos modos de interpretar a realidade. Assim se quisermos alcançar um status pós-metafísico nos estudos transpessoais será necessário percebermos que o trans não pode ser concebido como uma categoria que é dada eternamente — ele não é um arquétipo, nem ideias eternas na mente de Deus, nem formas coletivas fora da história, nem imagens eidéticas atemporais, conforme destaca o teórico Wilber (2006). O trans deve ser concebido como uma forma que se desenvolveu com o tempo, com a evolução e com a história, apresentando um forte potencial político transformador.

Os modelos teóricos que tomam esta perspectiva como meta acabam por reduzir o fenômeno transpessoal a uma mera dimensão subjetiva, interiorizando e privatizando os processos de transformação. Os processos de transformação do ser são vistos como algo que cabe ao sujeito realizar, desconsiderando a força dos condicionamentos socioculturais nos seus processos de constituição.

Para Hume e Kant, transcendental é tudo aquilo que nossa mente constitui a priori, antes mesmo de qualquer experimentação, havendo assim uma complexa interconexão entre a capacidade de estar consciente de certo conceito e a habilidade de experimentar-se o universo das coisas.

O transcendente estaria fora de nós, mas acessível pela capacidade intelectual em captar sua essência. Hegel combateu em parte este conceito kantiano, pois argumentava que é preciso ultrapassar a fronteira entre o conceitual e o experimental para sabermos ao certo onde este limite se encontra, e assim, logicamente, já se constitui uma transcendência o fato de deter o conhecimento, independentemente de qualquer ação posterior.

O conceito de transcendência transpessoal se aproxima mais do pensamento hegeliano, contudo permanece irremediavelmente ligado ao seu par irmão, a imanência. Assim, temos transcendência e imanência como fenômenos que se dão a perceber ao ser, num jogo dialógico que avança em complexidade até alcançar uma dimensão translógica (WILBER, 2001a).

O aspecto integrativo do transcendente/imanente do prefixo “trans” é apontado por Wilber (1996, p. xviii) para marcar uma compreensão integral do ser humano, de forma que este termo não se refere apenas ao “ir além”, mas também ao tornar-se **MAIS PESSOA**, assumindo-se radicalmente toda a abertura, incompletude e amplitude do Ser Humano.

Na perspectiva de Maslow (1994, p. 333, tradução livre), esta transcendência se refere a níveis:

[...] mais inclusivos ou holísticos da consciência, conduta e relação humana como fins mais que como meios, consigo mesmo, com os outros significativos, com outros seres humanos em geral, com outras espécies, com a natureza e o cosmos.

O hiato entre transcendência e imanência, assim como as diversas divisões tomadas pelo senso comum como autoexistentes, são profundamente questionadas pela Psicologia Transpessoal. Nesta concebe-se a possibilidade de um “entre-deux” nestes aspectos, bem como nas múltiplas interfaces humanas⁶, sem, no entanto, bipartir a concepção de existência. Para o filósofo francês Merleau-Ponty, a identificação desse círculo abriu um espaço entre o homem e o mundo, entre o interno e o externo. Esse espaço não era um abismo ou divisor: ele englobava a distinção entre homem e mundo e ainda provia a continuidade

6 Wilber (2000, p. 27) destaca cinco dimensões básicas: “matéria, corpo (no sentido de corpos vivos e vitais, o nível emocional-sexual), mente (incluindo imaginação, concepções e lógica), alma (a fonte da identidade supra-individual) e espírito (tanto o fundamento sem forma como a união não-dual de todos os outros níveis)”.

entre eles. Sua abertura revela-se como um caminho do meio, um entre-deux. Assim, no prefácio de sua *Fenomenologia da Percepção*, ele escreve:

Comecei a refletir, minha reflexão é sobre um irrefletido; ela não pode ignorar-se a si mesma como acontecimento, logo ela se manifesta como uma verdadeira criação, como uma mudança de estrutura da consciência, e cabe-lhe reconhecer a quem de suas próprias operações, o mundo que é dado ao sujeito, porque o sujeito é dado a si mesmo... A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possumo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5-6)

Mais adiante, no final dessa mesma obra, ele acrescenta:

O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta⁷.

Esta é a visão de um sujeito “inseparável do mundo”, que neste trabalho denominamos de transcendente/imanente ou como indica Ferry (2010, p. 211) em homenagem ao fenomenólogo Husserl: “transcendência na imanência”. Este conceito de inseparabilidade foi desenvolvido e integrado pelas tradições não duais do oriente, como também é marco do referencial teórico da fenomenologia e da abordagem transpessoal, e defende a tese de que a dualidade mente/corpo surgiu da ignorância sobre a natureza das relações do organismo humano com o ambiente; não havendo sustentação para a tese cartesiana, que postula um corpo que é pura matéria extensa e nem se cogita uma mente que é mera substância pensante.

Para a Psicologia Transpessoal, essa forma de refletir marca radicalmente a virada do pensamento fenomenológico como uma busca de retorno ao mundo existencial, sendo um golpe nas ideias do “trans” como um simples “além de”

7 Merleau-Ponty (1999, p. 576).

abstrato e teológico, pois o mundo é preexistente à reflexão, mas não separado de nós, conforme destacado por Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 21):

[...] as mentes despertam em um mundo. Não projetamos nosso mundo. Nós simplesmente nos descobrimos com ele; nós despertamos tanto para nós mesmos quanto para o mundo que habitamos. Vimos a refletir sobre esse mundo à medida que crescemos e vivemos. Nós refletimos sobre um mundo que não é feito, mas encontrado, e é também nossa estrutura que nos possibilita refletir sobre esse mundo. Então, ao refletirmos, nós nos encontramos em um círculo: estamos em um mundo que parece que já existia antes da reflexão ter-se iniciado, mas esse mundo não é separado de nós.

Esta perspectiva de interdependência anuncia o surgimento do paradigma transpessoal. Neste sentido, Tart (1975 apud FADIMAN; FRAGER, 2004, p. 406-407) assim indica os seus elementos centrais:

[...] A realidade psicológica é tão real quanto a realidade física. E a física teórica moderna indica que as duas não estão tão distantes uma da outra. [...] Existe um nível profundo de conexão psicológica/espiritual entre todas as formas de vida. Cada indivíduo é um ser cósmico, profundamente inserido no cosmo. [...] Ordens superiores de sentimento, consciência e até racionalidade são possíveis. O que chamamos de consciência desperta é, de fato, mais semelhante a um “sono desperto”, em que utilizamos apenas uma pequena parcela de nossa consciência ou de nossas capacidades. [...] Querer experimentar diferentes estados de consciência é um aspecto natural do crescimento humano saudável. [...] Adultos comuns apresentam apenas um nível rudimentar de maturidade. A personalidade adulta “saudável” básica é apenas um alicerce para o trabalho espiritual e o desenvolvimento de um nível muito mais profundo de sabedoria e maturidade.

A transcendência na perspectiva transpessoal é posta como um convite permanente para olharmos de maneira interdependente o aqui-e-agora do mundo vivido, desafiando-nos a perceber este mundo vivido como solo primeiro

dos nossos sentidos, incluindo nossa abertura para o mundo e desafiando a ideia de que a verdade “habita apenas o ‘homem interior’, ou antes não há homem interior, o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece”⁸. O trans “mais pessoal” trata a transcendência como a possibilidade de ser expressa no mundo, mas que conserva sua abertura, sua impossibilidade de fechar-se, seu “ir além”.

A Psicologia Transpessoal, como um estilo de pensamento que revela o “mistério” do inacabamento do humano, assume a sua própria incapacidade de dizer tudo o que há para ser dito, aproximando-se do pensamento de Merleau-Ponty (1999, p.20) quando afirma:

Será preciso que a fenomenologia dirija a si mesma a interrogação que dirige a todos os conhecimentos; ela se desdobrará então indefinidamente, ela será, como diz Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita, e, na medida em que permanecer fiel à sua intenção, não saberá aonde vai. O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão.

Assim, é como um pensamento aberto à interrogação permanente e que trabalha para não se fechar nos dogmatismos e absolutismos, que se caracteriza a Psicologia Transpessoal; sendo a transcendência reveladora de um projeto de formação humana que não cessa de ampliar, pois revela o inacabamento do humano.

Analisando como a cultura ocidental tem organizado sua concepção de mundo, Matos (1992, p.9) destaca:

No mundo ocidental científico atual reconhecemos a existência de duas realidades básicas: a realidade cartesiano-newtoniana que assume que o universo é composto por uma quase infinidade de objetos mais ou menos separados uns dos outros; e a realidade da Física Moderna que assume e prova que o universo é como uma teia de aranha gigantesca e dinâmica. Em outras palavras, que nesta realidade mais profunda expressa pela Física

8 Ibid., loc. cit.

Moderna, não existe a separação Sujeito x Objeto, mas que tudo é simplesmente uma unidade dinâmica.

Esta visão não dualista da relação sujeito x objeto, destacada pela Física Quântica e pelas filosofias perenes, rompe com as construções cartesiano-newtonianas que deram base à atual sustentação de mundo da cultura ocidental, assim como serviram de alicerce para elaboração das diversas “psicologias”. Os trabalhos da filosofia perene e mais recentemente algumas reflexões da Física Quântica possibilitaram o surgimento de novas questões, até então não levantadas dentro das perspectivas dualistas, tais como: qual o impacto da quebra da divisão sujeito x objeto sobre a mente humana? E em que tal impacto alteraria a construção de mundo? Que concepções de subjetividade emergem de uma visão de mundo não dual?

A primeira reflexão que surgiu destas questões indicou a impossibilidade de compreender a “unidade dinâmica”, apontada pelo modelo da Física Moderna, a partir do nível de consciência ordinário (construído dentro do modelo dualista). Neste sentido, surgiram as pesquisas (GROF, 2000; WILBER, 1996) sobre os diferentes níveis de consciência, apontando que a superação dos limites impostos pela nossa personalidade — construída de identificações imaginárias, portanto fruto de divisões —, a partir de tecnologias alteradoras da consciência, possibilitavam o acesso a níveis de relações mais holísticas e integrais com o mundo e consigo mesmo, propiciando, com isso, níveis de saúde mental mais satisfatórios.

Beneficiando-se das descobertas de diversos ramos do conhecimento e buscando analisar seu impacto na mente humana — principalmente no que diz respeito aos diferentes níveis de consciência produzidos pela presença de determinada forma de ver o mundo, bem como às tecnologias alteradoras de consciência e suas repercussões na construção de um novo sentido para o mundo —, organizou-se a Psicologia Transpessoal, como um ramo da Psicologia especializado no estudo dos estados de consciência, mais especificamente da “consciência cósmica”, ou estados ditos “superiores”, “ampliados” ou “transpessoais” da consciência que podem ser compreendidos como:

[...] entrada numa dimensão fora do espaço-tempo tal como costuma ser percebida pelos nossos cinco sentidos. É uma ampliação da consciência comum com visão direta de uma rea-

lidade que se aproxima muito dos conceitos da física moderna.
(WEIL, 1990a, p.9)

Como se pode perceber, a Psicologia Transpessoal surgiu em resposta às incongruências dentro do modelo tradicional, numa tentativa de integrar possibilidades de uma maior capacidade humana na corrente principal das disciplinas comportamentais e de saúde mental do Ocidente.

Tendo como alvo expandir o campo da pesquisa psicológica, incluindo áreas da experiência e do comportamento humano associadas à saúde e ao bem-estar extremo, a Psicologia Transpessoal desponta como movimento sistematizado a partir de 1969. Com a formação da Associação de Psicologia Transpessoal e a publicação de sua revista, nasceu uma primeira definição de Psicologia Transpessoal; assim expressa Sutich (1969 apud WEIL, 1990a, p. 29):

Psicologia Transpessoal (ou “Quarta Força”) é o título dado a uma força emergente no campo da psicologia, representada por um grupo de psicólogos e profissionais de outras áreas, de ambos os sexos, que estão interessados naquelas capacidades e potencialidades ÚLTIMAS que não possuem um lugar sistemático na teoria positivista ou behaviorista (“Primeira Força”), na teoria psicanalítica clássica (“Segunda Força”), ou na psicologia humanística (“Terceira Força”).

Para sintetizar a definição dada por Sutich, Matos (1992, p. 9) assim se expressa: “A Psicologia Transpessoal estuda especialmente estados de consciência e se interessa especialmente pelo estudo de estado de consciência transpessoal”. Isto engloba uma imensa gama de “experiências transpessoais” que podem ser definidas:

[...] como aquelas em que o senso de identidade ou de eu ultrapassa (trans + *passar* = *ir além*) o individual ou pessoal a fim de abarcar aspectos mais amplos da humanidade, da vida, da psique e do cosmos. [...] Estes incluem a natureza e as variedades, causas e efeitos das experiências e do desenvolvimento transpessoal, como também as psicologias, filosofias, disciplinas, artes, culturas, estilos de vida, reações e religiões por eles inspirados ou voltados à sua indução, expressão, aplicação ou compreensão. (WALSH; VAUGHN, 1993, p. 17)

Sendo assim, a Psicologia Transpessoal é, antes, um caminho de pesquisa e vivência da espiritualidade, multidimensionalidade e integralidade do ser, e

[...] não é um ramo da Psicologia que lida com o misticismo, cristais, florais, tarô e outras práticas. É um desdobramento histórico- científico das três escolas (Behaviorismo, Psicanálise e Humanismo) que a precederam.
(GONÇALVES FILHO, 1995, p. 9)

Ela não descarta a contribuição destas práticas para promoção do bem-estar. Contudo, conforme indica Vaughan e Walsh (1995, p.18):

A Psicologia Transpessoal está voltada para a expansão do campo da pesquisa psicológica a fim de incluir o estudo da saúde e do bem- estar psicológico ótimos. Ela reconhece o potencial da vivência de uma ampla gama de estudos de consciência, em alguns dos quais a identidade pode estender-se para além dos limites usuais do ego e da personalidade.

No que diz respeito à psicoterapia transpessoal, os autores citados por último concluem que ela:

[...] inclui áreas e preocupações tradicionais, às quais acrescenta o interesse em facilitar o crescimento e a percepção para além dos níveis de saúde tradicionalmente reconhecidos. Reiteram-se nela a importância da modificação da consciência e a validade da experiência e da identidade transcendentais⁹.

Ainda na lição de Vaughan e Walsh (1995, p. 18–19), quando destaca as pesquisas de Stanislav Grof acerca das experiências transpessoais, tem-se que:

[...] essas experiências envolvem uma expansão da consciência para além das fronteiras costumeiras do ego e para além das limitações comuns de tempo e de espaço. Em suas pesquisas com a psicoterapia do LSD, Grof observou que todos os sujeitos terminavam por transcender o nível psicodinâmico e penetra-

9 Loc. cit.

vam nos domínios transpessoais. Esse potencial também pode ser alcançado sem produtos químicos, seja espontaneamente, pela prática de várias disciplinas da consciência — por exemplo, meditação e ioga —, ou na psicoterapia avançada.

Tem-se assim de forma resumida a definição do que os autores entendem por “identidades transcendentais”, que seria a “expansão da consciência para além das fronteiras costumeiras do ego e para além das limitações comuns de tempo e de espaço”. O que permite transcender o nível psicodinâmico e penetrar nos “domínios transpessoais”. Como se pode perceber não é algo sobrenatural, ou seja, de ordem não humana. Os produtos químicos, a prática de várias disciplinas da consciência — por exemplo: meditação e ioga —, ou a psicoterapia avançada, são alguns modificadores da consciência apontados.

Conforme indica Tabone (1995, p.97):

O reconhecimento da existência do nível transpessoal da consciência e das experiências ligadas a esse nível, entendidas como aspectos intrínsecos da natureza humana e de que todo indivíduo tem o direito de escolher ou de modificar o seu “caminho” para atingir os objetivos transpessoais, foi fundamental para o desenvolvimento da “quarta-força”.

Assim, o nível transpessoal é marcado por uma imensa gama de fenômenos de ordem espiritual. Neste sentido, buscaremos a seguir situar a espiritualidade na ótica transpessoal.

A espiritualidade no enfoque psicologia transpessoal

Analisando os estudos de Grof (1984), Tabone destaca que o enfoque na experiência de ordem espiritual, compreendida por nós como o estudo da espiritualidade, marcou o ponto de transição entre a psicologia humanista e a transpessoal e apresenta-se como um dos interesses de pesquisa desta última.

Como consequência dessa aceitação e da importância atribuída à dimensão espiritual da vida humana, vários psicólogos

humanistas passaram a se interessar por uma série de estudos até então negligenciados pela Psicologia Humanista, tais como: o êxtase, as experiências místicas, a transcendência, a consciência cósmica, a teoria e a prática de meditação e a sinergia interindividual e interespécies. (GROF, 1984, apud TABONE, 1995, p. 97)

O estudo da espiritualidade, como ponte de transição entre a psicologia humanística e a transpessoal, caracteriza-se por outra forma de compreender o surgimento da Quarta Força em Psicologia. Palco de imenso cabedal de práticas, estudos e pesquisa, a espiritualidade esteve por muitos séculos como foco central de inúmeras reflexões filosóficas e religiosas. O campo científico também não ficou insensível a tal dimensão, podendo-se destacar na área psicológica as contribuições de Maslow (1964), Viktor Frankl (1971), Jung (1979), Rogers (1983), William James (1991), Assagioli (1992), entre outros.

Desvinculando-se da religião, o conceito de espiritualidade, apresentado por Mircea Eliade, no prólogo de sua “História das Crenças e das Ideias Religiosas”, como sagrado, é assim defendido:

[...] é difícil imaginar como poderia a consciência aparecer sem conferir uma significação aos impulsos e às experiências do homem. A consciência de um mundo real e significativo está intimamente ligada à descoberta do sagrado. Pela experiência do sagrado, o espírito humano captou a diferença entre o que se revela como real, poderoso, rico e significativo, e o que é carente dessas qualidades, ou seja, o fluxo caótico e perigoso das coisas, seus aparecimentos e desaparecimentos fortuitos e vazios de sentido... Em suma, o “sagrado” é um elemento na estrutura da consciência, e não uma fase da história dessa consciência. (ELIADE apud OMÉS, 1996)

E isto nos possibilita o rompimento com as dicotomias que põem a espiritualidade e o científico em polos opostos, de forma que o primeiro fica a cargo dos religiosos, e o segundo, dos homens de ciência.

Neste sentido, considerando-se a espiritualidade como “*elemento na estrutura da consciência*”, surgiu a Psicologia Transpessoal com um corpo teórico que busca dar conta de uma imensa gama de fenômenos, até então não valori-

zados pelas teorias que lhe antecederam. Estes fenômenos encontram-se catalogados em inúmeros estudos, e seus discursos encontram ressonância nos conceitos apresentados pela Física Quântica (WEBER, 1989; CAPRA, 1983) e filosofia perene.

Na Psicologia Transpessoal, por reconhecer-se a amplitude do mundo psíquico com uma cartografia que abrange desde o nível perinatal ao nível transpessoal, busca-se romper com uma visão fragmentada de mundo, herança do pensamento newtoniano-cartesiano que gera onipotência e isolacionismos entre os diversos ramos do saber. No que diz respeito a seu modelo adotado, se pode entender que:

[...] Psicologia Transpessoal é muito semelhante ao modelo quantum- relativismo da Física moderna sub-atômica..., modelos que procuram apresentar um ponto de vista integrado da teoria de quantum e relatividade.... O universo todo (matéria/ energia) é uma entidade dinâmica em constante mudança num todo indivisível.” (MATOS, 1992, p.11)

Dessa visão emerge uma proposição integral de mundo, de tal forma que a colaboração entre escolas tradicionalmente oponentes incorpora-se no cenário transpessoal.

Tendo ressonância nos paradigmas perenes fenomenológico, quântico, complexo, integrais e não duais, a Psicologia Transpessoal não se propõe a ser um sistema fechado, nem um substituto para o velho paradigma, isto é, não tem como objetivo fechar-se ou dominar frente a uma visão de mundo que sustente uma verdade única. O autoenriquecimento, através da autocrítica, marca seu modo de produzir o saber, de forma que a expansão de novas tecnologias no estudo do humano é requerida e experienciada.

Por esse caminho, mesmo as construções cartográficas (“teorias de personalidade”) já estabelecidas, como as de Grof (1988), Assagioli (1992), Wilber (1996), são vistas como norteadoras de processos, e não como verdades a serem seguidas rigidamente. Elas apresentam seus valores a partir do momento em que ampliam as perspectivas de trabalho e sistematizam uma gama imensa de fenômenos. Mas, por serem elaboradas em determinado nível de consciência, atendem a uma faixa de experiência, não se propondo a dar conta de todo o fenômeno humano.

Numa tentativa de síntese, a Psicologia Transpessoal busca incluir em seu modelo teórico os conhecimentos das escolas psicológicas anteriores, além de realizar um intenso diálogo transdisciplinar com outras áreas do conhecimento no intuito de compor um “paradigma integral”, que apresenta o humano dentro de uma perspectiva multidimensional e integral, no qual as categorias de corpo, emoção, mente e espírito nas suas relações com o subjetivo, com o social e com o cultural expandem o campo da pesquisa psicológica, incluindo áreas da experiência e do comportamento humano associadas à saúde e ao bem-estar.

A Psicologia Transpessoal é antes de tudo um caminho de promoção de “modos de ser e viver”, na perspectiva grega destacada em Hadot (2006). De acordo com Ferreira, Brandão e Menezes (2005, p.57), a Psicologia Transpessoal é um desdobramento histórico-científico da tentativa de romper com os modos cartesianos de existir e pensar e ocupa-se do estudo:

[...] da consciência humana e dos seus diversos níveis de manifestação. Sendo, portanto, a consciência o objeto de estudo da Psicologia Transpessoal, interessa-lhe toda e qualquer expressão do comportamento humano, tanto nos aspectos tradicionalmente denominados como consciente, inconsciente, como superconsciente e supraconsciente.

As Psicoterapias Transpessoais abrangem a ideia de que o ser humano possui uma amplitude que vai além da sua personalidade, sendo assim ele transcende o nível psicodinâmico ou biográfico (nível abordado pelas psicoterapias mais tradicionais, pois é considerado como gerador das condutas conflituosas). No contexto Transpessoal as relações bio-psico-sócio-culturais são acrescidas do nível espiritual, favorecendo uma nova dinâmica psíquica, facilitando a compreensão de diversos fenômenos que são geralmente postulados como psicopatológicos ou colocados à margem pelos estudos psicológicos.

Ferreira, Brandão e Menezes (2005, p. 111) pontuam que essa “perspectiva espiritual” do psicoterapeuta é vista como um espaço experiencial em que ele está inserido na ideia de natureza espiritual/transcendente do ser-no-mundo, categoria essa que será vivenciada com os clientes. Sendo assim, é muito importante a integração entre os níveis transpessoais com a dimensão pessoal do indivíduo.

Em síntese, a Psicologia Transpessoal surgiu como um desdobramento histórico das psicologias anteriores, mais especificamente da Psicologia Humanís-

tica, de onde saiu a maioria de seus fundadores. Propondo-se ao estudo dos estados de consciência, com ênfase nos estados de consciência transpessoal, este ramo da psicologia, também denominado “Quarta Força em Psicologia”, estabelece uma conexão entre existencialismo, fenomenologia, humanismo e as mais recentes descobertas nos diversos campos do saber humano.

Referências

ASSAGIOLI, R. *Psicossíntese: manual de princípios e técnicas*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1992.

CAPRA, F. *O Tao da física*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1983.

DANIELS, M. Traditional Roots, History, and Evolution of the Transpersonal Perspective. In: FRIEDMAN, H. L.; HARTELIUS, G. *The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology*. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2013.

DANIELS, M. *Shadow, Self, Spirit: Essays in Transpersonal Psychology*. Exeter & Charlottesville, VA: Imprint Academic, 2005.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Artmed, 2004.

FERREIRA, A. L.; BRANDÃO, E.; MENEZES, S. *Psicologia e psicoterapia transpessoal: caminhos de transformação*. Recife: Comunigraf, 2005.

FERRY, L. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FERRER, J. N. *Revisioning transpersonal theory: a participatory vision of human Spirituality*. United State of America: STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS ALBANY, 2002.

FRANKL, V. *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. New York: Washington Square Press, 1971.

FRIEDMAN, H. L.; HARTELIUS, G. *The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology*. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2013.

GONÇALVES FILHO, M. M. Psicologia Transpessoal. In: GONÇALVES FILHO, M. M. *revista Insight — Psicoterapia*. 1995, Ano V — No. 56.

GROF, S. *Psicologia do futuro, lições das pesquisas modernas da consciência*. Niterói, RJ: Ed. Heresis, 2000.

GROF, S. *A mente holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco. 1994.

- GROF, S. *Além do cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia*. São Paulo: Ed. McGraw-Hill, 1988.
- HADOT, P. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madri: Ediciones Siruela, 2006.
- JAMES, W. *The varieties of religious experience*. New York: Logmans, 1991.
- JUNG, C. G. *Resposta a Jó*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979.
- JUNG, C. G. O Eu e o inconsciente. In: *Obras Completas*, volume VII/2, 21ª edição. Tradução de Dra. Dora Maria Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KRIPPNER, S. Parapsicologia. Psicologia Transpessoal e o Paradigma Holístico. In: BRANDÃO, D. M. S.; CREMA, R. (Org). *Visão holística em psicologia e educação*. São Paulo: Summus, 1991, p.13–23.
- LAJOIE, D.; SHAPIRO, S. Definitions of transpersonal psychology: the first 23 years. *The Journal of Transpersonal Psychology*, Califórnia/USA, vol. 24, nº 1, 1992, p. 79–98.
- MASLOW, A. *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.
- MASLOW, A. *La personalidad creadora*. Madrid: Kairós, 1994.
- MASLOW, A. *Psicologia Transpessoal*. In: MASLOW, A. Publicação da Faculdade de Ciências Humanas de Minas Gerais (FUMEC, revista plural), 1992.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NARANJO, C. *Gestalt — Terapia como uma abordagem Transpessoal*. <http://transfeno.blogspot.com.br/2013/10/gestalt-terapia-como-uma-abordagem-transpessoal.html>, 2013.
- OMNÉS, R. *Filosofia da ciência contemporânea*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- ROGERS, C. R. *Um jeito de ser*. São Paulo: Ed. EPU, 1983.
- RUDHYAR, Dane. *From Humanistic to Transpersonal Astrology*. Palo Alto, California: The Seed Center, 1975.
- SALDANHA, V. P. *Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral*. Campinas, SP: [s/n]. Tese (Doutorado em Educação), Pós-graduação em Educação, 2006.
- SCHULTZ, D.; SCHULTZ, S. E. *Theories of personality*. (5thed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1994.

SCOTTON, B., CHINEN, A., BATTISTA, J. (Eds.). *Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology*. New York, New York: Basic Books, 1996.

SHAPIRO, S.; LEE, G.; GROSS, P. The essence transpersonal psychology. *The International Journal of Transpersonal Studies*. Califórnia/USA, vol. 21, 2002, p. 19–32.

STROHL, J. *Transpersonalism: Ego Meets Soul*. Journal of Counseling and Development, 1998, 76, 397–403.

TABONE, M. *A psicologia transpessoal*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

TAYLOR, E. William James and transpersonal psychiatry. En B. Scotton, A. Chinen & J. Battista (Eds.), *Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology* (p. 21–28). New York: Basic Books, 1996.

VAUGHAN, F.; WALSH, R.N. *Além do ego*. Dimensões transpessoais em Psicologia. São Paulo: Ed. Cultrix/Pensamento, 1995.

VARELA, F. J., THOMPSON, E. E ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

VICH, M. A. *Some historical sources for the term “transpersonal”*. Journal of Transpersonal Psychology, 1988, 20, 107–110.

WEBER, R. *Diálogos com cientistas e sábios: a busca da unidade*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1989.

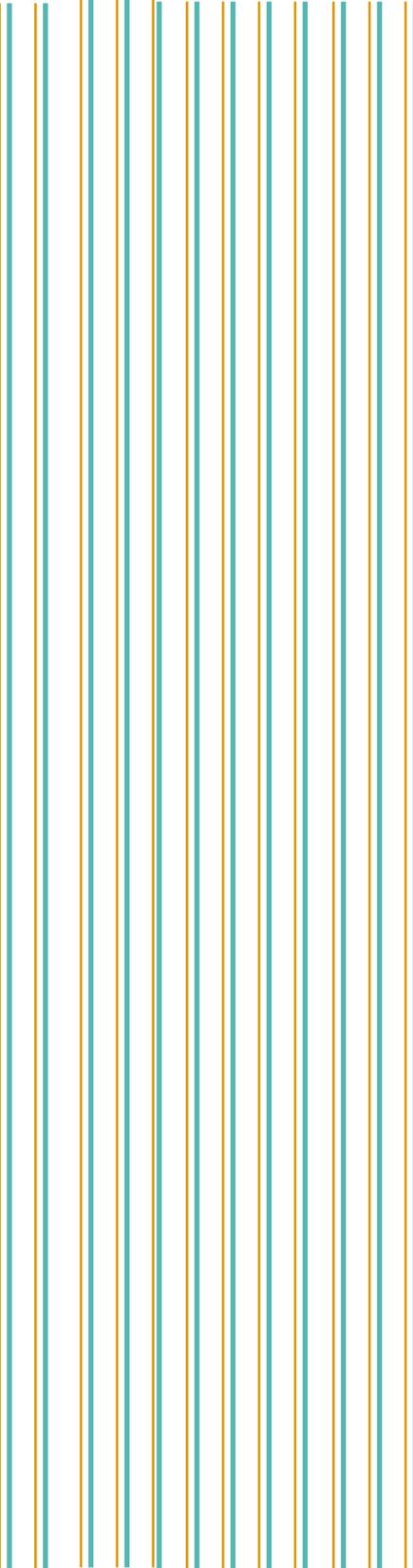
WEIL, P. *A medida da consciência cósmica*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

WEIL, P. *A consciência cósmica*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1990.

WILBER, K. *O espectro da consciência*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1996.

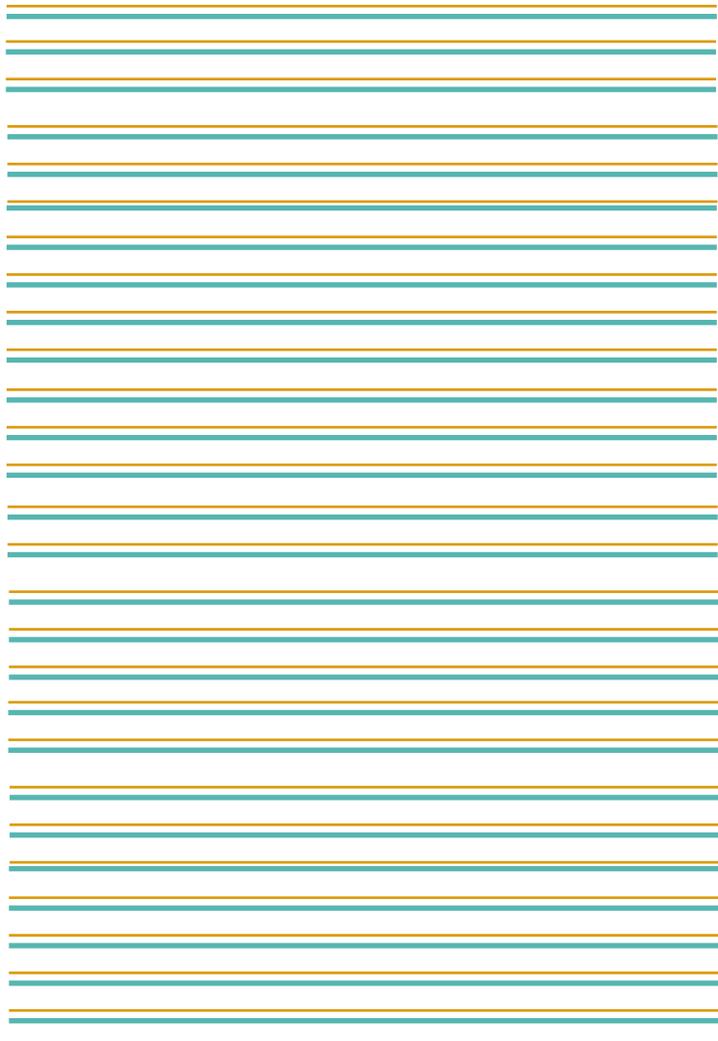
WILBER, K. *O olho do espírito*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2001.

WILBER, K. *Integral spirituality*. Boston: Shambhala Publications, 2006.



3

O ser humano e sua formação: teorias, práticas e propostas de intervenção



I – Sócrates e Protágoras: parceria didática para formação humana

Rodrigo Silva Rosal de Araújo

Universidade Federal da Paraíba
rodrigorsa@hotmail.com

Valeska Ferreira Lima Clementino

Universidade Federal da Paraíba

Introdução

Se em estudo anterior buscamos mostrar o como e o porquê das ciências matemáticas constituírem pressupostos para a educação filosófica, destacando sua relevância pedagógica¹, neste o intuito é investigar se há subsídios no diálogo *Protágoras* para se falar em cooperação didática entre a metodologia empregada pelo sofista e a metodologia aplicada por Sócrates.

Acompanhando o jovem Hipócrates, logo no primeiro contato, Sócrates interpela Protágoras e quer saber para quê e sobre o quê o jovem vai ficar melhor com as lições do sofista (318d). A resposta apresenta com clareza o objetivo pedagógico almejado:

O meu estudo é o bom conselho sobre os assuntos domésticos, como melhor ele possa administrar a própria casa, e sobre os assuntos das cidades, como ele poderia ser mais capaz realizar as coisas das cidades e para falar sobre elas. (318e–319a).

Com isso o que estará em jogo é a eficácia do método de ensino utilizado por Protágoras. Fica evidenciado tal problema no trecho seguinte, em que Sócrates afirma:

até aqui eu crera que a arte política não podia ser ensinada, e isso por duas razões: a primeira é que nas assembleias públi-

1 Refiro-me ao trabalho intitulado *Futuro no passado: atemporalidade do saber filosófico no projeto educativo sugerido em República VI–VII*, apresentado no Painel 05 do XIX Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, em 12 de julho de 2013.

cas em todo negócio que exige conhecimentos especiais apenas se escutam pessoas do ofício, e em assunto político se escutam todas as pessoas, sem exigir que tenham feito algum estudo da política; a segunda é que os grandes homens são incapazes de comunicar aos filhos a virtude. (320a).

Não apequeno a importância do contexto cultural, das condições sociais e das pressões políticas que nutrem a reflexão filosófica no referido diálogo. Pelo contrário, afirmo apenas que a leitura do texto pode se dá pelo viés da investigação pedagógica, tentando compreender se é possível falar em cooperação entre as duas metodologias de ensino.

Desenvolvimento

Há espaço para cooperação didática entre a educação filosófica e a educação sofística esboçada no Protágoras?

É certo que existem sugestões para tentativa de harmonizar a noção socrática de virtude com a concepção veiculada por Protágoras no diálogo em questão. Não entramos neste mérito aqui. Nossa questão tem contornos eminentemente didáticos² e pedagógicos: há espaço para cooperação entre educação filosófica e educação sofística no *Protágoras*?

Utilizando a definição de Protágoras quanto à sua profissão, e que fora aceita e bem compreendida por Sócrates, resta agora saber se é possível aplicá-la em harmonia, ao menos parcial, com as concepções subjacentes nas intervenções socráticas e nas de Protágoras no diálogo *Protágoras*. Respeitando a sequência em que aparecem no diálogo, selecionamos quatro pontos que julgamos pertinentes à nossa discussão: os pressupostos da educação política (318^a–320^e), a condição humana (322^e–328^e), o método de ensino (352^b–^e) e a caracterização dos saberes e do conhecimento (357–362).

Para além da questão da ensinabilidade da virtude e da suspeita manifesta por Sócrates quanto à eficácia do ensinamento sofístico no início do diálogo (312^b), a discussão principia com a declaração de Protágoras de que educa os homens e os torna melhores quando em sua companhia, tornando-os mais efi-

2 Esclareça-se que utilizamos didática como arte de ensinar com método e pedagógico como intenção de educar.

cazes no agir e no falar (318d–319a), sendo convidado (ou forçado) por Sócrates a explicitar se a virtude é herdada ou adquirida.

Num grande passo que explana a condição humana (322–328), embora Protágoras reconheça que a virtude seja a coisa mais bem distribuída entre os homens e da qual participam em alguma medida todos os cidadãos, sustenta que ela não se desenvolve por si mesma, mas é algo que se pode ensinar e em que se progride por aplicação.

Até aqui, segundo nosso entendimento, não há propriamente uma reprovação por parte de Sócrates ao método de ensino apresentado por Protágoras. Pelo contrário, parece-nos haver até um certo interesse em entender os pressupostos que o sustentam e medir a eficácia da sua aplicação.

Destacamos, especificamente, a semelhança do currículo formativo apresentado pelo sofista em 326a–d com aquele discutido e esboçado por Platão na *República*. Seria isso uma evidência do parentesco entre as concepções pedagógicas? Somos inclinados a dizer que, no contexto do diálogo, sim. Nessa direção, outros traços reforçam essa aproximação: a necessidade de se praticar a virtude; não há um mestre da virtude, pois todos o são; aceitação do argumento de Protágoras sobre a participação de todos na virtude política; reconhecimento da superioridade do método de Protágoras; concordância quanto à necessidade de um ajuste metodológico para prosseguirem na discussão; reconhece a prática da virtude como relativa; inversão das posições ao final do diálogo.

Saber pessoal como premissa pedagógica

A par do que se colocou até agora, deixando provisoriamente de lado para fins do nosso estudo a questão da unidade da virtude (330–350), fica indeterminado de que tipo de conhecimento se trata, em relação à aquisição da virtude (357–360), permanece em aberto a possibilidade de cooperação pedagógica e de competência didática entre ambas as propostas formativas: se a virtude política é considerada capacidade de argumentação e persuasão, então o método explicitado por Protágoras é eficiente; se, de outra banda, a virtude política é aceita como capacidade de conhecer um fundamento objetivo do agir, então o método exigido por Sócrates tem lugar.

Todavia, o mais interessante, do ponto de vista pedagógico, é que não precisam se excluir reciprocamente e promovem a aquisição de um saber pessoal, edificado individualmente, embora testado e aplicado coletivamente. Parece-

-nos, em ambos os discursos (de Sócrates e de Protágoras), haver uma exigência inegociável: a da participação ativa do interlocutor, gerenciando seu próprio processo de aprendizagem.

No diálogo em comento, por vezes, os interlocutores se portam como parceiros de discussão, buscando um objetivo comum e não necessariamente como competidores, reconhecendo-se mutuamente como bons debatedores e dispostos a aprofundar a questão filosoficamente.

Se, por um lado, o conjunto de argumentos até aqui expostos não assegura uma harmonia entre educação filosófica e educação sofística, tal como a concebemos, aqui neste estudo. Por outro lado, também não a impossibilita. De uma parte, constrange ao elencar uma série de competências e habilidades necessárias a uma educação de 'excelência'; de outra, confere flexibilidade na composição curricular e na execução do projeto pedagógico adequado à boa governabilidade da cidade. Para tudo isso, não prescindem de uma premissa pedagógica: todo saber é pessoal.

As contribuições e contradições deixadas por Sócrates e Protágoras

Não é exagerado apresentar a filosofia da educação como área do conhecimento que se debruça sobre os fundamentos do ato educativo. É igualmente razoável acrescentar que se ocupa em questionar as metas da formação humana.

Sugerindo uma ruptura com a tradicional educação poética, lançando mão de um pensamento crítico e sistemático, a filosofia floresce em todos os campos do conhecimento. No que se refere à educação, a figura de Sócrates apresentada por Platão sintetiza o ideal da formação filosófica de sua época. Por outro lado, a concepção sofista reforça a necessidade de se exercitar a capacidade de persuadir, a conquista do poder político e os relativismos dos saberes humanos.

Mas não queremos aqui falar de uma ciência enganosa, aparente ou imediata retratada e relacionada à figura de Protágoras, mas sim fundamentar que há nessa metodologia uma semelhança ou parceria com a prática do filósofo Sócrates.

Portanto, este estudo busca argumentar a teoria que Sócrates e Protágoras têm influências convergentes na formação do cidadão. A cooperação didática entre as metodologias aplicadas por Protágoras e Sócrates é um convite para

compreensão do que é preciso para se tornar um ser humano melhor e não somente isso, mas como permanecer sendo um ser humano melhor.

Eles admitem que através da educação, tal resultado poderá ser alcançado e com dedicação integral pela busca do saber é possível retornar ao estado original da alma para recondução dos seus atos. Sendo assim não será exagero considerar e questionar as metas da formação humana, a partir dos fundamentos do ato educativo que se correlacionam nas propostas de Sócrates e Protágoras.

Para romper com a tradição poética e sintetizar o ideal da formação filosófica, Sócrates ressalta os seguintes aspectos: a Maiêutica onde o interlocutor é levado a destruir seu conhecimento para que depois possa reconstruí-lo de maneira mais complexa. A Ironia que não era utilizada no intuito de ridicularizar, mas na intenção de levar o interlocutor a dificuldade racional, ou seja, aporia. A Episteme onde o interlocutor se distancia da doxa para encontrar o verdadeiro conhecimento e o Saber Pessoal onde o interlocutor por si próprio enche de luz o seu conhecimento. E essa preocupação de Sócrates seria uma Prática Filosófica ou exercício espiritual, ou estaríamos falando da mesma coisa?

Exercício espiritual neste contexto é entendido como conexão de bem estar físico, moral e emocional, sendo, portanto, inseparáveis esses estados e por se manter relacionados não parece ser possível falarmos destas coisas como individuais, se ao final estamos dando significâncias para uma só coisa: ***a virtude.***

O desenvolvimento da personalidade do ser humano requer exercícios e para manter-se sadio é preciso observar seus atos, e seguido desta ação selecioná-los e colocá-los em prática, mas isso só será possível através de um treinamento diário, para que seja exequível manter o bem estar da alma.

Enquanto proposta para o cuidado da alma, faz-se necessária a prática desta rotina citada no parágrafo anterior e com a fala é possível manter o zelo através destes atos somados a ação de dialogar, para que se torne possível o alcance do bem falar.

Este por sua vez torna-se imprescindível por estabelecer um equilíbrio do que se fala e do que se faz, para que não existam contradições entre o ato de falar e agir.

Ainda como intuito socrático é possível perceber que com suas lições, Sócrates preocupava-se com o repouso da alma, sendo este responsável por esgotar o homem e para evitar que tal coisa acontecesse, propunha a dialética como método de saber questionar e responder, respeitando necessariamente

a centralidade do discurso, pois a dialética é um método que leva à aquisição de ideias com a capacidade de dar e receber fundamentos, levando portanto o ser humano a aquisição e domínio do conhecimento que servirá para uma melhor conduta de vida³.

Já para Protágoras o homem é a medida de todas as coisas, opondo-se a Sócrates, para o sofista a verdade era dependente da circunstância, valorizando, portanto o Relativismo. E Protágoras estaria mesmo ensinando a arte de viver bem? Ou estaria contribuindo para a formação do ser humano? “O meu estudo é o bom conselho sobre assuntos domésticos, como melhor ele possa administrar a própria casa, e sobre os assuntos das cidades, como ele poderia ser mais capaz para realizar as coisas das cidades e para falar sobre elas.” (SEABRA, 1998, p. 62)

Não pretendemos neste estudo enaltecer o sentido negativo da palavra sofista, que com o passar do tempo foi visto como um caçador de jovens ricos para negociar o saber, mas é preferível entender seu método de ensinabilidade como motivação da fala, para não comprometer a saúde da alma. Pois uma vez que for cometido o erro da fala, não apenas será atingindo quem presencia tal acontecimento, o erro estará inevitavelmente comprometendo com a vitalidade do interior, não sendo possível externar algo convergente com sadio. Entretanto, não podemos desconsiderar esta visão imediata que é entendida ao se falar de Protágoras.

A educação como proposta pedagógica

Esta educação proposta por Protágoras que ensinava a arte de persuadir e não era direcionada ao povo, mas sim uma pequena quantidade de jovens bem posicionados na sociedade que tinham condições de negociar com o sofista a aquisição do saber que este se dizia possuidor.

Quanto ao início da ensinabilidade Protágoras reconhece a necessidade do suporte educacional enquanto criança, pois é preciso ensiná-las a serem virtuosas antes de encaminhá-las a escola. E citará que ler obras de leitura de bons poetas, ter aulas de música e ginástica, como exercícios para apropriarem-se de ritmos e harmonia, auxiliarão uma conduta que contribuirá para uma alma virtuosa.

3 Conferir artigo de Giovanni Casertano. Dialética. 2014

Portanto, é desde a infância que a criança deve entender o mais rápido o que está sendo dito, e ter como premissa pedagógica o bem, para que quando se torne adulta não fica exposta a uma metodologia agressiva que a sociedade irá impor para recompor seu estado inicial de alma.

Retomando a postura do Sofista ao direcionamento de seus alunos, é preciso questionar se este aprendizado do jovem estava baseado em um interesse público ou pessoal. E se estas lições que Protágoras se dizia capaz de ensinar não estavam voltadas para elevação da alma daquele aprendiz, que através da interiorização deste saber o mesmo seria capaz de melhorar, e consequentemente retornar este aprendizado para a sociedade.

Sendo este questionamento um dos fios que conduzem esta pesquisa, deixamos nos guiar por este pensamento para aproximar as propostas pedagógicas de Sócrates e Protágoras como contributos para intuito de tornar o ser humano melhor. É possível entender que ambos, mesmo que superficialmente estejam tão distantes deste estudo, mas com o aprofundamento e sem forçar um imaginação utópica se conectem em suas propostas.

Para fazer um estudo que aborde Protágoras e Sócrates é preciso explicar as contradições entre ambos, que nas pesquisas estudadas parece concordar no que expõe. Mas a intenção desse trabalho foi direcionar uma aproximação entre as contribuições e contradições deixadas pelo sofista e Sócrates, e teve como principal ponto de estudo o diálogo *Protágoras*. Inicialmente, veremos um conflito de concepções entre os filósofos sobre o que é virtude e se ela pode ou não ser ensinada, mas na sequência, na medida do avanço da pesquisa, é possível identificar a convergência de ambos sobre o que falam e o que desejam.

O conflito Pedagógico

Para Sócrates o saber é pessoal, mas Protágoras diz que a virtude pode ser ensinada e é desse conflito que surge o ponto de partida para identificar, as contribuições pedagógicas deixadas por ambos. Dentro das diferentes propostas da educação grega, é possível verificar que existe equilíbrio educacional nos métodos de Sócrates e Protágoras.

Neste estudo, entende-se que aprender é um processo contínuo da prática educativa, e deste modo, todo o aprendizado proporciona ao homem relação consigo mesmo, que necessariamente estende-se ao outro um equilíbrio educa-

cional. Afinal, o conhecimento só será válido se levar o ser humano a uma conduta melhor e a saúde da alma será mantida pelo cuidado e zelo do bem falar.

Reconhecendo a importância do conhecimento no ato de aprender, e como consequência extraindo uma conduta apropriada para harmonizar sua alma e seus atos, entende-se que foi possível estabelecer um equilíbrio entre o processo de aprendizagem e viver bem.

Se for pertinente dizer que este aprendizado proporciona ao homem uma relação íntima consigo mesmo, ora nesta afirmação já é possível identificar proposta pedagógica socrática e sofista simultaneamente. Pois este ato de se relacionar propiciará ao homem o ato de se observar e selecionar suas atitudes, proposta pedagógica presente em Sócrates e ao mesmo tempo é possível verificar que através deste exercício estará o homem medindo seus posicionamentos, ou seja, sendo ele mesmo sua própria medida, presente na proposta do sofista.

Considerando o que é aprender e ensinar nas perspectivas de Sócrates, destaca-se como objetivo a intenção de fazer seus alunos se libertarem do orgulho do saber. O filósofo utiliza a maiêutica e a ironia como métodos que conduzem a luz do aprendizado. Tendo o aluno se libertado e reconhecido que nada sabe, é possível reconstruir suas ideias e conhecendo-se é possível alcançar à sabedoria que o levará a virtude.

Já para Protágoras, o objetivo é ensinar seus discípulos a alcançarem o sucesso, afirmando ser possuidor da técnica desse conhecimento e que a prática da oratória levaria ao sucesso dos negócios públicos e individuais. Talvez quando o sofista utilizava da prática de fazer seu discípulo sentir que tinha se apropriado do conhecimento, tornava possível a tese de que este era capaz de ensinar a arte da virtude, induzindo assim, a sensação de conhecimento.

Para o sofista, a arte de ensinar o jogo de palavras era fácil e quem se apropriar-se dela, tornaria possível o prevalecimento de seus interesses. Seria capaz, qualquer pessoa de fazer parecer o não tão afirmativo quanto o sim? Era sobre esta capacidade que o sofista ostentava. Portanto está presente neste ato, uma das bases que sustentam a afirmação desta pesquisa.

Dentro do processo de ensino é preciso considerar seus elementos constitutivos, voltados para determinada finalidade e o professor tem como meta manter o conector entre a relação ensino-aprendizagem para que seu aluno consiga estabelecer um equilíbrio entre a necessidade e vontade de aprender. E Protágoras era enfático ao assumir este papel.

Ainda nesta perspectiva do processo de ensino-aprendizagem é necessário enxergar que há espaço para ambas às propostas, tornando-se produtiva esta relação de cooperação e trazendo uma relação de parceria que é vantajosa para toda a sociedade.

Quando fazemos essa análise através de um olhar direcionado para esta aproximação, rompemos uma tradição julgadora de propostas pedagógicas e relacionamos uma conectividade de cooperação para uma finalidade única. Mas não queremos aqui induzir o leitor a pensar que falamos de uma mesma proposta, e sim da cooperação que se soma para tornar o ser humano com atitudes melhores, privilegiando a relação com a sociedade.

De acordo com Seabra (1998, p.63)

Protágoras discursa, assim, longamente, só para mostrar que é ensinável a virtude política. Começa com o mito de Prometeu e as origens da civilização; diz que todos os homens não só estão dotados, mas até devem participar da política, e que tal capacidade pode ser aperfeiçoada, melhorada com o ensino. E aí estão os sofistas, que podem ensinar.

Por considerar o homem medida de todas as coisas, Protágoras defende a tese de não existir verdade absoluta, ao contrário de Sócrates que incitava seus alunos a descobri-la. E para entender a tese do homem-medida, é preciso uma compreensão do Relativismo. Sendo este, a recusa de qualquer proposição filosófica ou ética de valor universal e absoluto. Considerando que tudo que se diga ou faça é relativo ao lugar, a época e demais circunstâncias nas quais o homem se encontra⁴. Para Protágoras, a influência dos vários elementos, torna possível existir muitas verdades a respeito das mesmas coisas.

Elementos que influenciam o relativismo surgem de aspectos culturais, sociais e emocionais, contribuindo para a diversidade de verdades que rodeiam a mesma coisa, mas que se observada de ângulos diferentes mostrará como é possível enxergar verdades posicionadas de modo discrepante.

Nesse confronto de várias verdades, Protágoras talvez desejasse apenas fazer seu discípulo compreender que o uso adequado das palavras fosse realizado de maneira que aquilo que julgasse necessário fosse utilizado para con-

4 <http://www.presbiteros.com.br/site/o-que-e-o-relativismo/> — Acesso em 29.11.2015

seguir o que se almejava. Tendo em questão aqueles jovens ricos, desejarem o poder, este por sua vez fazia acreditar que seriam capazes.

Na proposta do sofista, o aluno deve se comportar de modo com o que deseja ser, para que com sua disposição alcance a imagem que almeja e com domínio da educação como ferramenta de auxílio em seu discurso conseguiria chegar ao sucesso.

Persuadir através de um bom discurso parece se algo notável de imediato numa leitura rápida do diálogo *Protágoras*, mas sendo possível uma reflexão acerca de como realizar esta persuasão, é passível enxergar que se realizam subtrações de opiniões que são piores por aquelas que julgamos ser melhores. Na tentativa de uso dessa substituição de algo pior, por algo que aparentemente é melhor surge o efeito de sucesso esperado, mas não será de modo individual e sim de maneira coletiva, pois há uma sintonia de satisfação que é preferível chamar de equilíbrio educacional, que exerceu sua função imediata de satisfazer o todo e não apenas o individual.

Mas talvez seja proveitoso questionar-se, se o conhecimento de fato existe, uma vez que se considerar o conhecimento como algo que se sente, aquele que o faz sentir, deve conseguir empenhar esta teoria para fortalecer este saber, mas se este não for capaz, o conhecimento pode deixar de existir.

É surpreendente pensar que algo é verdadeiro para quem sente, assim como parece estranho aquilo que parece ser tão verdadeiro para quem sente, deixar de ser para quem não sente. Assim o sofista modifica com suas palavras o estado de alma de seus ouvintes.

No diálogo, Sócrates em conversa com o jovem Hipócrates pede que tome cuidado com o que vai expor sua alma: “é vantajoso ou prejudicial para a alma, poderás comprar conhecimento sem perigo nenhum, não só de Protágoras como de qualquer outro sofista” (313e). A compra de alimento para a alma, alerta Sócrates, é diferente da compra de alimento para o corpo, pois este último pode ser transportado em potes e levado para casa. Antes desse alimento ser consumido podemos consultar um especialista para nos informar acerca da quantidade e do tempo em que o alimento precisa ser ingerido. O alimento da alma precisa ser adquirido no momento da aula, uma vez que é a própria alma o pote (314ab)⁵.

Para Sócrates, o diálogo deve ser travado com o interior para a transformação da alma. No entanto, Protágoras usa da técnica da refutação para a vitória de

5 <<http://umaconversasobrefilosofia.blogspot.com.br/2013/05/protagoras.html>> — Acesso em 29.11.2015.

disputa verbal. Sendo assim, seria pertinente a este confronto de metodologia, questionar se esta divergência seria Prática Filosófica ou Exercício Espiritual, ou se trata da mesma coisa.

Metodologia

Para relacionar e confrontar as informações subtraídas no material estudado observe à aproximação das propostas de Sócrates e Protágoras no quadro abaixo, para compreender essa relação entre os gregos de maneira sintetizada, e que tenta explicar as metodologias e interesses dos filósofos:

Quadro 1: Aproximação das propostas de Sócrates e Protágoras

	Sócrates	Protágoras
Interesse	Governar a si mesmo, segundo um modelo ideal de cidade;	Governa diretamente a cidade;
Metodologia	Levar o indivíduo à aporia ⁶ ;	Transmissão do saber;

Fonte: Elaborado pelos autores

Perpassando a visão imediata da síntese acima apresentada e refletindo um pouco mais sobre os interesses de Sócrates e Protágoras será possível verificar que os resultados da aprendizagem e da educação nos possibilitam atos justos, transformam nossa alma e permite que a cidade seja beneficiada. E é sobre essas questões que o fio condutor desta pesquisa irá se deixar levar.

É pertinente para a busca desta transformação da alma que temos discutido desde o início deste estudo que será o conjunto de ações organizadas que tornará possível essa mudança, que inicia na ensinabilidade, passa pela aquisição do conhecimento e conclui seu ciclo na exteriorização dos seus atos.

Apesar da distância que há entre a proposta educacional socrática e a metodologia pedagógica do sofista, foi possível encontrar fundamentos que sustentam a tese de que Protágoras e Sócrates estão relacionados em seus métodos educacionais, pois ambos concordam que para se apropriar da virtude será ne-

6 A **Aporia** [Do gr. *aporia*, “caminho inexpugnável, sem saída”, “dificuldade”.] é definida como uma dificuldade, impasse, paradoxo, dúvida, incerteza ou momento de autocontradição que impedem que o sentido de um texto ou de uma proposição seja determinado. < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aporia> > acesso em 29.11.2015

cessário esforço por parte do indivíduo⁷, e que este será capaz de progredir com a prática da justiça, temperança e santidade.

Convém compreender que para este raciocínio entende-se não está depositado no método de ensino socrático ou sofisticado o êxito em adquirir o sucesso, mas no posicionamento do indivíduo que se predispõe a se tornar melhor. Uma vez que este receber contributos educativos socráticos ou metodologia sofista, será possível entender a si mesmo primeiro, seja interiorizando este saber ou exteriorizando o que conseguiu encontrar dentro de si próprio.

Segundo Protágoras, com educação é possível induzir sensações e opiniões benéficas e úteis, ou seja, o indivíduo de má constituição de alma, será capaz, com o ensino da virtude a ter opiniões diferentes das suas primeiras. Para ele, a transformação política pode ser produzida de maneira tranquila e progressiva através do bem falar e é pelo domínio da educação que se atingirá o registro público. Como refere Alonso Tordesillas (2008, p.12) “Assim como a educação opera uma mudança na alma, através do poder do logos, esta modificação é estendida para o Estado no sentido de útil, vantajoso e benéfico.” Segundo o sofista, é preciso fazer bom uso das palavras e através do domínio da educação será possível atingir o sucesso na administração pública e governar a cidade.

Por ser capaz de fazer seu aluno tornar forte um argumento inicialmente fraco, Protágoras afirmava ser capaz de ensinar a arte de viver, e por isso cobrava quantias consideradas abusivas, no entanto criou uma maneira de passar a responsabilidade do valor cobrado pelos seus ensinamentos aos seus discípulos. A eles sugeria que fosse a tempo e jurasse pelo peso do aprendizado o valor do pagamento, mas ainda sim não escapou de ser surpreendido com sua própria armadilha.

Aulo Gélío conta que Êuatlos procurou as aulas de Protágoras, a quem prometeu pagar grande soma de dinheiro. O sofista lhe pediu de início a metade dessa soma e a promessa que receberia a outra metade quando o aluno vencesse a primeira causa. Após algum tempo como aluno, Êuatlos progrediu no estudo da eloquência e teve sucesso na carreira de advogado. Protágoras

7 Conferir artigo de Robson Gabioneta. Analisar as aparições de Protágoras nos diálogos Teeteto e Protágoras. Vol. 3, nº 1, 2010. Disponível em [http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/RobsonGabioneta\(44-52\).pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/RobsonGabioneta(44-52).pdf)

passou então a reclamar a outra metade da quantia que lhe era devida e moveu processo contra Êuatlos, que não lhe pagava. No dia do julgamento, estando um diante do outro, Protágoras disse: “Aprende, jovem muito tolo, que de qualquer maneira deverás dar-me o que solicito, quer os juízes pronunciem a teu favor ou contra ti. Se o processo se conclui contra ti, terás de me pagar os honorários; mas se te for favorável, os honorários me serão também devidos, em razão de nosso acordo”. A isso Êuatlos respondeu: “Aprende tu também, mestre sapientíssimo, que de qualquer maneira não te darei o que me pedes. Pois se os juízes dão sentença em meu favor, nada te deverei, pois terei vencido; mas se ao contrário eles pronunciarem contra mim, então não te deverei nada, em razão de nosso acordo, pois não terei vencido.” (SEABRA, 1998, pp. 59–60)

Esta capacidade discursiva do sofista permite a substituição das piores opiniões por outras melhores, induzindo assim, sensações e opiniões benéficas e úteis ao homem-medida. Protágoras sustenta a teoria de a virtude ser ensinável por considerá-la conhecimento. Apropriar-se do saber não é algo que se recebe da natureza, mas sua aquisição deve-se a um processo educativo contínuo, ou seja, aprender deve ser um processo contínuo da prática educativa.

Sendo assim, não é incabível considerar a aquisição do conhecimento através do ensinamento do sofista, uma vez que resgatar do exterior induz ao homem a possibilidade de recuperar a sua alma através da prática do bem. Segundo Tordesillas (2008 pp. 21–22)

A arte do sofista é semelhante à arte do médico: “é necessário mudar uma disposição pior por outra melhor. O médico consegue mudar os sintomas da doença, mas antes de curar o homem. médico consegue essa modificação por meio de medicamentos; o sofista, com discursos” (167 a).

Caberia dizer que este ato de transformar o interior através dos discursos do sofista, permite ao homem um reencontro com o que talvez o tivesse perdido e se apropriar dessa disposição transformadora faz com que se estabeleça uma conformidade com a prática do bem, assim entendida como virtude. Segundo Kerferd (1990, p.130 citado por TORDESILLAS, 2008, p. 30): “Os homens

não recebem a *aretê*⁸ política da natureza, mas da educação, e que sua aquisição é o resultado de um processo contínuo no seio de cada comunidade”.

A educação entendida como método que conduz a aquisição da aretê, ganha notoriedade por sua complexidade e confronta o pensamento socrático, pois trata-se de uma afirmativa de ser possível adquirir o conhecimento. É importante ressaltar que esta aquisição se dará de maneira agressiva por que será através de um processo violento que o ser humano conseguirá interiorizar o que até aqui entendemos como virtude.

Com esta apropriação de conhecimento interiorizada é cumprida a primeira etapa da ensinabilidade da virtude e com esta ação concluída é a vez do aluno colocar em prática sua determinação de querer ser um ser humano e com o hábito diário permanecerá sendo um indivíduo melhor. Tarefa que exigirá a lição citada no início deste artigo, relacionada as lições socráticas mas que será retomada para incorporar o método de aquisição do conhecimento nas lições de *Protágoras*.

É possível um conhecimento que não foi estimulado para a prática e extensão de uso, seja condenado a não ser útil para seu possuidor, pois aquele saber que de maneira individual seja guardado como um segredo e não seja revelado para a comunidade de nada servirá, pois não exercerá sua função de elevar o homem e sua alma.

Portanto será através dessa agressividade, onde o discurso do sofista atravessa o corpo para chegar ao interior, que ocorrerá a transformação da alma seguida da exteriorização que será estendida para o outro gerando o equilíbrio educacional que se estenderá para o sucesso da cidade. É preciso considerar que na tese de *Protágoras* cada um é responsável por sua medida, e que este equilíbrio deve ser visto como uma extensão de seus atos, mas que estejam em prática diária para manter-se relacionados.

8 **Aretê** (do grego ἀρετή *aretê,ês*, "adaptação perfeita, excelência, virtude") é uma palavra de origem grega que expressa o conceito grego de excelência, ligado à noção de cumprimento do propósito ou da função a que o indivíduo se destina. No sentido grego, a virtude coincide com a realização da própria essência, e portanto a noção se estende a todos os seres vivos. Segundo *Sócrates*, a virtude é fazer aquilo que a que cada um se destina. Aquilo que no plano objetivo é a realização da própria essência, no plano subjetivo coincide com a própria felicidade. Na Grécia Antiga, aretê significava também a coragem e a força de enfrentar todas as adversidades, e era uma virtude a que todos aspiravam. *Aretê* foi também importante elemento na paideia grega, o conceito de educação integral para a formação de um cidadão virtuoso e capaz de desempenhar qualquer função na sociedade. O treinamento na *aretê* envolvia educação física, oratória, retórica, ciência, música e filosofia, além de educação espiritual. <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Aret%C3%AA>> acesso em 28.11.2015.

No método educacional de Sócrates não caberia esta agressividade entendida na metodologia do Protágoras, pois o filósofo tencionava um amadurecimento interior e reflexivo em busca de entendimento próprio para elevação da alma. Não desconsiderando as metodologias de ambos, mas relacionando-as, é no ponto interior que parece haver conexões pertinentes a este estudo, que entende como contribuição pedagógica para formação do ser humano esse estado de ligação consigo mesmo como imprescindível para se tornar um ser humano melhor.

Para alguns a educação pode ser entendida como algo simples, no entanto o que se percebe através deste estudo, é que não apenas o ato de se educar é atrativo para o filósofo e o sofista, mas sim como elevar este aprendizado, de modo que o indivíduo não esteja condenado a ficar estagnado. Talvez seja a busca para a intimidade com o seu eu, seja no diálogo interior como Sócrates entendia o sucesso para este ser um indivíduo melhor, ou até mesmo na batalha verbal, onde o sofista acreditava ser capaz de garantir este sucesso. No meio deste caminho, esteja interiorizando ou exteriorizando o aprendizado, coincidem os interesses de Sócrates e Protágoras com a educação que possivelmente buscavam o mesmo resultado.

Parece haver um equilíbrio nas propostas educacionais dos filósofos ao concordarem que o diálogo é o método de aprendizagem mais eficaz e para tal, até o ato de pensar já é suficiente, uma vez que permite uma conversa interior e silenciosa da alma consigo mesmo. E quando é possível realizar esta busca, onde inevitavelmente se procura a si mesmo, sem intenção ou talvez não se compreenda deste modo, a busca é na verdade um princípio de como ser este cidadão melhor e contributivo para a sociedade através do ato de se educar. Ora, se para Protágoras o homem é a medida de todas as coisas, e para Sócrates o saber é pessoal há uma aproximação de ideias que reforça a contribuição de ambos em tornar o ser humano melhor.

Talvez suas metodologias se distanciem, uma vez que por utilizar a maiêutica como premissa educativa, Sócrates considerava que o diálogo deveria ser travado com interior para transformação da alma e com a exteriorização desse confronto seria possível alcançar o conhecimento. Ao contrário, Protágoras usava da técnica da refutação para disputa verbal e com isso seria possível induzir o conhecimento ao interior, mas independente do método utilizado, como salienta SEABRA FILHO, “o trabalho do professor, seja filósofo ou sofista, será de mostrar ao discípulo a excelência moral e política como o caminho para o bem viver.” (1998, p.66)

Considerações finais

A cooperação didática existe nas intervenções socrática e metodologia aplicada pelo sofista apresentadas neste estudo se direcionam com contribuição para aquisição do saber, como sendo equilibradas para um único propósito.

A discussão da ensinabilidade da virtude que se pretendeu neste estudo foi apresentar uma parceria pedagógica entendida como se fosse uma mesma proposta educativa, com intuito de aproximar as metodologias do filósofo Sócrates e o sofista Protágoras. Não reduzindo o contexto cultural, social e político nutridos no referido diálogo que serviu como base para esta pesquisa, mas valorizando a função pedagógica que compreende a conexão entre as duas propostas.

Como pilares dessa discussão a educação política, a condição humana, o método do ensino e caracterização dos saberes e conhecimento foram os elementos condutores do contexto dessa parceria didática e pedagógica citada no desenvolvimento do artigo, com intenção de provocar uma aproximação notória e válida para a elevação de melhor conduta da alma.

Do confronto inicial se a virtude pode ou não ser ensinada não depositamos todo o entusiasmo para esta questão, todavia foi necessário um olhar mais atencioso sobre o progresso da ensinabilidade e da aquisição do conhecimento, pois não identificamos até o momento uma reprovação de Sócrates, para a metodologia aplicada pelo sofista.

Direcionado pelo fato da necessidade de se praticar a virtude, reconhecimento sobre a prática de a mesma ser relativa e a inversão de opiniões sobre a ensinabilidade da virtude ao final do diálogo, são subsídios que evidenciam a aproximação entre as concepções pedagógicas dos gregos e que devem ser consideradas como contributivas para uma didática útil para o ensino de como se tornar um ser humano melhor.

O diálogo *Protágoras* não foi observado como competição, onde apenas haveria um ganhador, este estudo foi realizado sem a necessidade de excluir uma proposta, julgando se necessária ou não para a aquisição do conhecimento. Uma parceria, assim é entendida a proposta que foi estudada no discurso filosófico.

A concepção sofista entendida como exercício da capacidade do bem falar, remete um desafio de assumir a exposição da alma quando dispomos de interesse para aprender suas lições, de modo que não julgue como vergonhoso o fato de ser um sofista, pois é possível aprender suas lições sem se tornar um.

Temos como principal protagonista no ato educativo o ser humano, e não as metodologias aplicadas na ensinabilidade, portanto é imprescindível reconhecer que o desafio não está em adquirir o conhecimento, pois mesmo aquele que não receber por natureza será capaz de receber através de lições, no entanto, será na capacidade de permanecer com a prática de atos virtuosos que diferenciará o sábio daquele que não possui o conhecimento.

Os elementos de conexão e equilíbrio foram utilizados como frequência neste artigo, pois sobre todos os aspectos que foram desenvolvidos, lembrava a necessidade de relacioná-los, pois não seria possível alcançar o sucesso sem manter a conectividade da fala, atos e alma ligados por um equilíbrio educacional. O discurso é posto em prova através das atitudes.

O professor desenvolve um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois é dele a função de manter a conexão entre os métodos constitutivos para que o seu aluno consiga estabelecer um equilíbrio e a consciência do que se expõe e necessita a aprender, tornando-se competente em substituir um argumento inicialmente fraco, por outro que aparentemente é mais forte e transformando progressivamente a circunstância.

Portanto, é nesse cenário de espaço para as duas propostas que relacionamos como vantajosa e produtiva essa parceria didática que tem como objetivo uma única finalidade, que será de tornar o ser humano melhor.

Não é dito no diálogo, mas sobre todo conteúdo desenvolvido até o momento fica subtendido se todo esse contexto não se preocupa com fato de não se permanecer bom poder ocasionar punições ao ser humano, das quais Sócrates nem Protágoras gostariam de presenciar.

Referências

GABIONETA, Robson. Analisar as aparições de Protágoras nos diálogos Teeteto e Protágoras. *5º encontro de pesquisa na graduação em filosofia da Unesp*. Vol. 3, nº 1, 2010.

SARAMANCH KIRNER, F. Protágoras y el enunciado del 'hombre medida'. *Éndoxa: Series Filosóficas*, nº5, 1995, UNED, Madrid, pp. 145–169.

SEABRA FILHO, J. R.. Protágoras e a virtude ensinável. *Letras Clássicas*, São Paulo, v. 2, p. 57–66, 1998.

TORDESILLAS. Platão, Protágoras e o homem-medida, *Dissertatio*, 29, 2009, pp. 11–42.

II — O ser humano: da compreensão aproximada de sua natureza à ideia de sua formação

José Policarpo Junior

Universidade Federal de Pernambuco e Instituto de Formação Humana

jpj@formacaohumana.org

Introdução

Pode parecer despropositado escrever um texto sobre a expressão *formação humana* uma vez que muitos podem supor ser esta ideia evidente a todas as pessoas, como se fora um processo presente e inteligível na vida de todo ser humano, sem que se precisasse ter acesso à literatura especializada para compreendê-la. A despeito de quão disseminada possa ser tal opinião, é certamente falsa a suposição de que aquela ideia seja diretamente acessível a todos, posto que a maioria alimenta um entendimento superficial a respeito da mesma em decorrência direta do próprio processo de socialização que trilhou. A outros, tal discussão também poderá se caracterizar como algo inútil, porque tratar-se-ia em princípio de algo tão multifacetado, submetido ao extremo da subjetividade de cada um, de tal sorte que não se poderia alcançar nenhuma racionalidade ou parâmetro que se pudesse estabelecer como baliza ao entendimento de uma eventual análise do tema; nesse caso, a ideia de formação humana repousaria naquela área não problemática da vida de cada um, em relação à qual sequer somos instados à sua percepção, muito menos à reflexão sobre a mesma. Nesse sentido, refletir sobre a formação humana teria como pressuposto ou exigência aquele estado de espírito do espantar-se, *thaumadzein* em grego, do qual se diz derivar o próprio ato de filosofar. É, portanto, necessário pensar na própria razão pela qual a formação humana não seja um objeto que provoque o espanto reflexivo de muitas pessoas, inclusive no meio intelectual, nos dias de hoje.

Acreditamos existir razões fundamentais pelas quais essa reflexão não é prioritária para muitos e nem ocupa lugar de relevo no campo acadêmico, a despeito de sua aparente simplicidade. Sem a pretensão de sermos exaustivos, buscaremos apresentar algumas dessas razões, antes de apresentar a nossa própria compreensão da formação humana, suas exigências e fundamentos.

Gostaríamos de advertir o leitor de que a concepção aqui apresentada é tributária da reflexão de diversos autores e tradições, como acontece com o trabalho de todo e qualquer autor. Ninguém é completamente original; não temos, portanto, a pretensão de afirmar uma novidade absoluta. Acreditamos que nosso trabalho é uma síntese específica de diversos elementos já conhecidos, mas pouco divulgados e nem sempre apreciados. Entre diversos outros autores e tradições, queremos explicitamente ressaltar nosso débito para com: o XIV Dalai Lama (2003, 2006a, 2006b, 2012), Jack Kornfield (2002), Thich Nhat Hanh (2001, 2003), Padma Samten¹, Chogyam Trungpa (1988, 2001, 2003), Preece (2006) e outros autores da tradição budista; Erich Fromm (1976, 1983, 1986, 2011), Carl Jung (1991, 2004, 2007), Sri Aurobindo (2006), Pietro Ubaldi (1999), Teilhard de Chardin (2006), López Quintás (2004), Carl Rogers (2001), Ferdinand Röhr (2012, 2013). Sabemos que os autores citados produziram pensamentos que, a despeito de guardarem semelhança e convergência em vários aspectos, apresentam igualmente divergências entre si, de modo que a síntese que aqui apresentamos é uma construção própria que certamente não seria endossada integralmente por nenhum de tais pensadores, o que nos torna os responsáveis exclusivos por sua elaboração e, portanto, por todos os eventuais equívocos decorrentes.

Obstáculos à compreensão da formação humana

Uma primeira dificuldade de compreender ou mesmo refletir sobre a formação humana deriva do fato de sermos parte do gênero humano, isto é, de estarmos entre os mais de sete bilhões de habitantes que pertencem à espécie dominante deste planeta; cada um de nós sendo constituído por aspectos comuns a todos como um corpo com dimensões e propriedades semelhantes, atributos sensoriais, emocionais e mentais similares e grande diversidade de hábitos, costumes e instituições sociais. Somos todos seres humanos e o fato de sê-lo já contribui, talvez, para o fato de muitos não verem sentido em tratar de uma noção como *formação* humana, uma vez que já chegamos a esse mundo como seres huma-

¹ O autor deste texto teve acesso direto e presencial a diversos ensinamentos orais proferidos pelo professor budista Lama Padma Samten, entre os anos de 1999 a 2008.

nos. Considerando o aspecto óbvio de sermos humanos, é compreensível que se julgue que há tantos caminhos e formas de se promover a formação humana quantos forem os seres humanos singulares, isto é, no limite, cada um poderia afirmar não haver critério algum para discriminar formas mais favoráveis das menos favoráveis na busca pela consecução dessa formação, tomando a si mesmo, sua história, sociedade e cultura como referenciais daquilo em que deveria se constituir esse processo formativo; voltaríamos, portanto, ao subjetivismo radical quanto à legitimação de tal ideia. Esse subjetivismo absoluto, que não admite a existência de um fundamento geral da formação humana, está associado ao argumento que também rejeita a admissão de uma natureza comum ao homem além daquela que se manifesta corporal e socialmente, de modo que tal posição subjetivista supõe a inexistência ou impossibilidade de conhecer aquilo que eventualmente estruturaria a interioridade humana e constituiria seu caráter específico, não admitindo, portanto, a formabilidade de algo do qual se desconhece a constituição e, portanto, o seu vir a ser.

Reconhecemos desde já não se pode ignorar a existência de diversos modos de se promover e realizar a formação humana. Sociedades de todas as épocas históricas apresentam realizações, em maior ou menor número, que expressam em alto grau qualidades características do que neste texto pretendemos identificar como formação humana, a saber: o domínio sobre as paixões, a autodeterminação, o altruísmo, a bondade, realizações de sabedoria e de beleza. Desse modo, seres humanos de diversas épocas e contextos, seguindo caminhos distintos, conseguiram alcançar realizações que se põem como exemplares à posteridade, o que revela não haver de fato modo único de lográ-las. Do reconhecimento da pluralidade de percursos e modos de expressão de grandes realizações humanas não se segue, todavia, a necessidade de negação de princípios basilares universais que as sustentem.

Também o fato de tais realizações algumas vezes serem excepcionais não autoriza de *per se* o entendimento de que a formação humana seja algo impossível de se alcançar ou inapropriada à natureza do ser humano. Tributar ao acaso ou ao não fundamento as realizações humanas mais sublimes não resolve o dilema de por que motivo alguns as atingiram e muitos outros não lograram tal realização. Não nos parece razoável abandonar ao inexplicável as maiores e significativas realizações humanas apenas porque sejam excepcionais e singulares. Por conseguinte, também não nos parece prudente a evasão do enfrentamento fundamental da questão de quem somos nós, o que nos constitui e a que somos

chamados com o fito da nossa própria formação. Pretender condenar esse tipo de reflexão por meio de sua classificação como discussão “metafísica”, como o faz o paradigma² acadêmico dominante, reflete apenas a intenção de encerrar a reflexão com um argumento de força impetrado pelas linhas dominantes de campos³ intelectuais específicos, mas não resolve o questionamento e a reflexão em seu mérito próprio.

Reconhecemos como outro obstáculo teórico ao acolhimento da ideia de formação humana a atitude intelectual que admite a possibilidade de identificar aspectos que seriam comuns à constituição e natureza do homem, desde que esses se restrinjam às manifestações mais primitivas, pouco sublimadas ou estreitamente delimitadas deste último, como a pulsão sexual, o desejo de poder, a luta, o conflito, a destrutividade. Na medida em que a natureza do humano é concebida como definida por seus traços menos lapidados, tal concepção se associa, por consequência, ao entendimento de que o critério fundamental para compreender o ser humano derivaria de sua condição mais primitiva e não das realizações mais elevadas e sublimadas que este poderia alcançar; em outras palavras, isto implicaria igualmente rejeitar a admissibilidade da ideia de formação humana como algo possível e apropriado à natureza e desenvolvimento do próprio homem. Ao igualar todos os seres humanos sob o critério daquilo que os caracteriza em seu aspecto mais primitivo e involuído, tal linha argumentativa termina por tender a reificar o conceito do humano nos limites estreitos que impossibilitam o desvelar e o desenvolvimento de sua própria humanidade, decretando, portanto, teoricamente, a inexistência daquela condição que só pode expressar a si mesma por meio do processo de burilamento e cultivo daqueles aspectos primitivos que artificialmente foram elevados à condição de conceito.

Identificamos como outro obstáculo hegemônico à admissão conceitual da formação humana no campo acadêmico o entendimento que considera todas as

2 Assumimos aqui a noção de paradigma tal como compreendida por Kuhn (2012) e também por Wallace (2009). Tal compreensão evidencia que a ciência tal como praticada realmente não é um empreendimento que visa apenas a busca da verdade, mas, sim, estrutura-se conforme axiomas, preferências, princípios e entendimentos prévios admitidos majoritariamente pela comunidade científica, sem que aqueles tenham sido comprovados cientificamente em sua inteireza. Desse modo, parte não desprezível da própria ciência está assentada em ideias e princípios não científicos.

3 Adotamos aqui o conceito de campo formulado por Bourdieu (2001), para pôr em relevância o entendimento de que todo campo intelectual está dado por linhas de força que estabelecem uma hierarquia do que é ou não digno de reflexão de pesquisa. Temos, entretanto, pleno entendimento de que nosso conceito de ciência nem sempre coincide com o do renomado sociólogo francês.

semelhanças e diversidades entre os homens como tributárias das diferenças culturais. Nessa acepção, o sentido de cultura é assumido primordialmente como apanágio das identidades pessoais e coletivas, sem que se admita a possibilidade de comensuração das realizações humanas, posto que as culturas seriam o aspecto decisório final dos sentidos e legitimidades das práticas, concepções e valores humanos. Tal linha de argumentação, se levada a seu extremo, termina por expressar o entendimento de que até mesmo os chamados valores humanos não são universais, mas apenas a manifestação de um grupo social, cultural ou nacional que em determinado momento consegue se impor aos demais. Impera aqui o mesmo subjetivismo a respeito do que seja o ser humano, agora compreendido e reduzido às suas expressões culturais e de poder.

Por fim, mas de algum modo ainda aliada aos argumentos anteriores, há a concepção, mais restrita talvez às ciências médicas e afins, de compreender o que seja próprio do humano apenas no âmbito dos limites físicos e somáticos, em relação aos quais se admitem as condições que lhe seriam adequadas ou inadequadas, como as que provocam as doenças ou a saúde, abdicando-se de qualquer ideia regulativa referente a como deve o homem viver a sua realidade e estar presente no mundo, aspectos tais que não podem ser definidos por seus constituintes corporais e somáticos.

Ao mencionar, sem pretensão de esgotá-los, vários tipos de argumentos que estruturam o campo acadêmico de um modo hegemonicamente hostil à admissibilidade da ideia de formação humana, estamos cientes, portanto, dos obstáculos de natureza intelectual e institucional que é preciso enfrentar para demonstrar a razoabilidade e, mais ainda, a necessidade de se pensar tal conceito tendo em vista o desenvolvimento do ser humano em termos pessoais e sociais. Apresentamos a seguir alguns dos motivos comuns que cremos ser dos mais influentes contra a admissão da legitimidade da formação humana como um conceito necessário à existência e destino humanos.

Desconhecimento e oposição a uma ideia normativa da formação humana

Considerando todos os tipos de argumentos contrários ou resistentes à ideia de formação humana, é possível identificar como traço comum a todos eles a au-

sência de ou objeção ao entendimento de uma concepção normativa do vir a ser do homem. A título introdutório, compreendemos por concepção normativa da formação humana⁴ a ideia de que o ser humano não é apenas um fenômeno dado, mas um ser a quem cabe um desenvolvimento próprio em conformidade com a natureza que o constitui. Isto, obviamente, não significa que a cada ser humano deva corresponder o mesmo destino e realização, mas que cada um destes últimos não pode se realizar de forma apropriada à natureza do ser humano a não ser quando se faz instruir e fundamentar por princípios afins à constituição intrínseca do próprio homem. Não é, portanto, um princípio que se defina de acordo com a preferência ou arbítrio pessoais, nem tampouco algo que se limite aos parâmetros de configuração de determinada cultura.

O princípio da concepção normativa da formação humana é, portanto, algo que dificilmente se torna popular, posto que exige posturas e atitudes determinadas do ser humano, ao passo que rejeita diversas outras. Destarte, segundo tal princípio, não é qualquer desenvolvimento que interessa à formação humana e, portanto, à própria constituição intrínseca do homem. Como princípio que se põe diante do ser humano como exigência, é compreensível que este seja tentado inúmeras vezes a dele fugir, ou a racionalizar suas evasivas diante do que se lhe defronta a exigir-lhe uma resposta verdadeira e apropriada.

Diante, portanto de tal princípio formativo, é compreensível que determinados constructos teórico-filosóficos, muitos deles orgulhosos de sua aparência revolucionária e irreverente, consigam atrair variados adeptos e defensores, enquanto tal não ocorre com a concepção de formação humana. A mera suposição de que tudo deve ser criticado, sem que se pense a respeito das razões e finalidades da crítica, termina por banalizar esta última, ao se olvidar o entendimento de que toda crítica se assenta no fundamento de que, por meio da demonstração da inconsistência daquilo que se critica, o pensamento pretende alcançar e atestar a legitimidade daquilo que deve vir a ser. Por outro lado, a popularidade acadêmica de teorias e posturas críticas nem sempre se assenta na razoabilidade de algo que alegam poder alcançar, mas se deve muitas vezes à maior facilidade de denegrir aquilo que explicita a própria incapacidade dos que as anunciam em realizar o que consideram criticável nos outros e alhures. Para quem supõe que não exista critério algum capaz de discriminar o que convém ou não convém

4 Para uma compreensão mais detalhada da ideia de dimensão normativa da formação humana, consultar Policarpo Junior & Röhr (2012).

ao ser humano em virtude de seu próprio ser, é mais conveniente abraçar concepções filosóficas que identifiquem as limitações e obstáculos a tal ser sempre naquilo que lhe é exterior, dispensando-o do autoexame, do esforço e da coragem em buscar a congruência consigo mesmo.

Não é à toa, portanto, que, a título de exemplo, versões e desdobramentos teóricos de conceitos como “luta de classes”, “capital”, “governamentalidade”, “vontade de poder”, “poder” *et caetera*, oriundos do pensamento de Marx, Foucault, Nietzsche e de outros autores que com seu pensamento mantêm afinidade eletiva, terminem por atrair muitas mentes na medida em que tais expressões localizam na esfera externa ao homem e em diversas tradições os principais obstáculos à sua emancipação, sem que se empreenda análise semelhante em relação a sua interioridade. Não se quer aqui menosprezar ou ignorar o peso que estruturas objetivas impõem aos seres humanos e, portanto, a necessidade de que o pensamento crítico analise igualmente suas origens, configurações e modo de serem superadas, nem se desconsidera o fato de que determinadas estruturas possam facilitar ou obstar a formação apropriada ao ser humano. Tal reflexão, entretanto, não pode substituir o autoexame e a busca própria de cada ente singular por encontrar-se consigo mesmo, condição necessária para que possa vir a estabelecer relações de encontro com os outros e com o mundo que partilha com estes.

Em última instância, como pretendemos explicar melhor adiante, ninguém poderá de fato enfrentar aquilo que aparece como exterior a si mesmo se antes e simultaneamente não enfrentar a tarefa muito mais espinhosa de enfrentar a si mesmo. Nesse sentido, também o acordo consigo mesmo, derivado da introspecção, da contemplação daquilo que o unifica e o dilacera e, portanto, o une e o separa da condição em que os outros e o mundo se lhe aparecem, não é algo que já esteja aí, ou seja, não é um dado constituinte de qualquer condição do ser humano, mas algo que precisa vir de um tipo de atitude diante de si, do outro e do mundo, atitude tal que não só deriva de uma visão de si, mas que obedece ao que se lhe revela como um dever ser. Não é, portanto, toda filosofia — mesmo aquelas que exaltam as forças internas do homem, ainda que sem comensurá-las com o seu apropriado devenir, e denigrem tudo que lhe é exterior como inautêntico, como procedem várias correntes nietzshianas e heiddegerianas — que é capaz de acolher a ideia de formação humana, mas tão somente aquelas que não separam o ato de ver-se a si mesmo em relação com o mundo e a decisão de existir de um modo exigente determinado, em congruência não apenas com o que se é, mas igualmente com o que se deve ser consigo, com os outros e com o mundo.

De algum modo, igualmente subjaz a todos aqueles posicionamentos filosóficos a negativa em admitir como legítima a possibilidade de compreensão do que o ser humano é, compreensão por meio da qual se descortina aquilo que ele deve vir a ser por esforço próprio, de modo a visualizar que a singularidade de cada homem não o dispensa de uma tarefa entregue a todos os homens e que se caracteriza por convidá-los a esforçarem-se por aperfeiçoar-se a si mesmos, e contribuir para a unidade dos homens e do mundo. Aquelas atitudes filosóficas negam, assim, a possibilidade de um conhecimento válido do ser humano em sua unidade e natureza fundamentais, desvinculando qualquer imperativo formativo delas decorrente. Desse modo, somente a título de exemplo e antecipando argumentação vindoura, a admissão da importância do cultivo ético pelo ser humano particular e genérico não poderia, segundo aquelas perspectivas, residir na natureza do seu próprio ser, na necessidade de plenificar sua própria humanidade; antes, tal eventual realização dever-se-ia fundamentalmente a fatores externos derivados e contingenciais.

Finalmente, outro aspecto relacionado e que se depreende daqueles posicionamentos teóricos apresentados é a eventual compreensão das manifestações da formação humana como algo aleatório e não como expressão necessária do desenvolvimento humano segundo aquilo que constitui o seu ser. Por conseguinte, à luz daquelas formas de pensamento, as manifestações da formação humana serão consideradas como se devendo a condições casuais ou pertinentes apenas a cada caso específico, não se compreendendo as linhas gerais que caracterizam cada expressão singular e que as unificam como pertencendo a um mesmo conceito formativo. Desse modo, para muitos não se tornará clara a concepção de formação humana e sua relação determinada com a natureza daquilo que constitui o ser humano e que o convoca a prosseguir na direção da união consigo mesmo, com os outros, com o mundo partilhado. Por essa razão, por diversas vezes algumas tendências teóricas poderão ser associadas a tal ideia apenas por expressarem-na isoladamente, a despeito de sua estrutura geral ser antípoda a tal compreensão. Entretanto, desde que a ideia de formação humana seja bem compreendida e apropriada pessoalmente, qualquer um poderá reconhecer em cada estrutura de pensamento ou teoria aquilo que a afirma e que a nega, sendo, portanto, capaz de expressá-la e enriquece-la em diversas tradições e formas teóricas, mesmo que estas não explicitem, em sua estrutura geral, aquele conceito.

Estamos conscientes de que não exaurimos as razões e os diferentes argumentos de diversas modalidades de pensamento ou teorias influentes no

campo acadêmico que rejeitam ou ignoram a ideia de formação humana. Acreditamos, entretanto, que as modalidades apresentadas são representativas de várias formas de pensamento que grassam no campo intelectual, especialmente no Brasil. Nosso intento, como afirmamos no início, não é realizar uma análise aprofundada de cada uma dessas tendências teóricas, mas procurar identificar o panorama de fundo contra o qual se ergue a concepção de formação humana, até mesmo para compreender melhor os conceitos que conformam esta última, e não assumir uma postura ingênua e idealista que desconheça os obstáculos que precisa superar. Considerando, portanto, o que foi apresentado até agora, podemos tratar da compreensão de formação humana propriamente dita, dos seus fundamentos, sua conexão com o que constitui o próprio ser humano e suas exigências normativas.

Compreensão do ser humano em seus aspectos de ser genérico, histórico, social, pessoal e universal

Como já afirmamos, a necessidade de tratar da formação humana e da ideia de normatividade que a fundamenta nos obriga a refletir sobre o que o ser humano é. E este é o tipo de reflexão sobre a qual ninguém pode ser conclusivo. Nenhum autor ou tradição de pensamento pode pretender compreender de forma exaustiva e final aquilo que constitui e define o ser humano em todos os seus aspectos e detalhes. Nesse campo estamos, portanto, sempre limitados a uma compreensão parcial. É preciso admitir, desde o início, tal pressuposto explicitamente a fim de que não nos enganemos com o alcance de nosso pensar, nem com a extensão do que deriva da reflexão de outros pensadores, ou seja: ninguém tem a palavra final sobre aquilo que constitui o que nós mesmos somos.

Uma vez expresso esse primeiro passo de prudência quanto ao campo de conhecimento em que adentramos, é necessário reconhecer por outro lado que também é falso supor que nos encontramos na absoluta ignorância a respeito do ser do homem. Muito já nos foi transmitido por diversas ciências como a química, a biologia, a psicologia, a sociologia, a história e também pela experiência refletida de diferentes filósofos ao longo das épocas. Acresce-se ainda a toda essa gama de saberes aquele outro tipo de saber que deriva diretamente

da nossa própria experiência vivencial raciocinada. Há, portanto, muito saber disponível sobre o ser humano, embora seja sempre inconcluso e poucos homens se dêem o trabalho de buscar reuni-los em uma síntese que transmita sentido para a vida singular e social de todos eles. Mesmo diante de todos os limites já apontados, o que pretendemos fazer aqui é justamente apresentar uma visão do ser do homem com base na construção intelectual de diversos autores e visando especialmente derivar de tal “visão” a formação que faz jus à natureza daquilo que constitui o humano.

Para apresentar essa visão do que consideramos representativo do humano, iremos lançar mão de contribuições diversas das diferentes ciências e também da reflexão filosófica, sempre buscando amparar nosso argumento em estudos prévios. Estamos cientes de que este procedimento apresenta falhas consideráveis posto que o referido conhecimento não deriva diretamente do nosso campo de experiências, antes se reporta a conhecimentos proporcionados por outros. Sabemos, entretanto, que em uma empreitada como a nossa, que por definição exige contribuições variadas de diversos campos de saber, é impossível a um único ser humano deixar de utilizar tal procedimento. Por outro lado, a síntese que pretendemos apresentar, embora fundamentada em diversos elementos e argumentos construídos por outrem, carrega inevitavelmente elementos pessoais e, portanto, sempre representará também uma visão pessoal e limitada, sujeita às mesmas restrições que identificamos no panorama de outras construções e reflexões acima. Disto não se segue, entretanto, que não tenhamos o intento e não nos esforcemos por apresentar uma concepção coerente e integrada que faça sentido diante do conjunto da experiência humana individualmente e em sociedade. Desse modo, embora sem a pretensão de deter a palavra final (algo que é absurdo em si mesmo) queremos apresentar uma visão do homem em que não apenas acreditamos e da qual estamos convencidos até agora, mas uma tal que seja congruente com achados diversos das ciências e que nos esclareça, no limite, o que de fato convém ao homem como vida consciente e integrada.

O ser humano como elemento integrado ao universo e à natureza

É comum, especialmente no âmbito das ciências humanas, pensar o ser humano como um ente completamente distinto dos demais e da natureza, muito embora sejam inegáveis diversos aspectos e condições que cotidianamente

nos revelam a nossa ligação fundamental e não apenas fortuita com tudo que constitui a natureza. As reações químicas em nosso organismo, a dinâmica dos micro-organismos em seu interior, as características assemelhadas de determinados órgãos com aqueles de outras espécies do reino animal, tudo isso é evidência irrefutável de nossa ligação intrínseca com tudo aquilo que constitui a natureza e seus entes. Até mesmo outras características restritas ao reino animal, como o instinto, também se fazem presentes no ser humano. Em suma, somos uma das espécies do reino animal do planeta Terra.

A despeito de não existir novidade alguma no reconhecimento de nossa condição de espécie, são poucas, no âmbito dos padrões hegemônicos de pensamento, as implicações explicitamente reconhecidas de tal entendimento em relação à compreensão do nosso ser, pois normalmente nos concebemos como entes completamente à parte da natureza e do ecossistema. Pensamos, com efeito, que a nossa condição físico-química e biológico-somática nada diz sobre o que de fato é relevante sobre nós mesmos. Este é sem dúvida um modo de pensar que se tornou dominante em vários campos do saber disciplinar, como a filosofia, a sociologia e história contemporâneas. Sem dúvida, não queremos aqui negar nem diminuir a importância dos diversos aspectos que nos distinguem do ecossistema e dos demais entes que o constituem, mas cremos que, até mesmo para ficar mais clara tal diferença, é preciso relembrar e realçar as linhas de continuidade que estruturam a nossa herança como um ente da natureza.

Não sou um especialista em assuntos das ciências físicas, químicas e da biologia, todavia, ninguém minimamente informado quanto aos esclarecimentos propiciados pelas ciências ao longo dos dois últimos séculos nega que exista uma linha de continuidade, a despeito da existência de saltos qualitativos de mudança de natureza, entre aquilo que constitui os mundos mineral, vegetal e animal e mais precisamente entre os fenômenos que se estendem desde o espaço micro (partículas subatômicas, átomos, moléculas, células, micro-organismos) ao espaço macro (seres vivos, reino animal em geral, vertebrados, mamíferos, hominídeos). Ao olhar retrospectivamente para a história da Terra em seus 4,5 bilhões de anos, as ciências encontram, mesmo sem o afirmar explicitamente, uma sucessão de complexidade do que chamamos de “matéria” ao longo da qual veio a surgir a vida, depois a vida instintiva e posteriormente a vida consciente, ou o pensamento. Isto não significa, obviamente, que todo o estrato material do universo evoluiu da mesma maneira, pois, se assim fosse, só teríamos hoje a existência da espécie humana. Não, a evolução não procede

desse modo, e sempre haverá “tentativas” diversas do Ser em movimento que, em determinadas condições, gerarão novos seres, sem que tal geração seja sempre inexorável (TEILHARD de CHARDIN: 2006).

Considerando, portanto, o pertencimento do ser humano à natureza e, mais do que isso, a um modo ordenado do Ser que se reflete em ordens secundárias e em diversos tipos de ser, gostaríamos de ressaltar algumas características desse entendimento, o qual irá fundamentar aspectos outros que pretendemos explorar em relação à constituição do próprio homem. As características serão enunciadas ao longo das alíneas A, B, C e D que se seguem.

A — O substrato fundamental do universo ou o “estofa do universo”, expressão de Teilhard de Chardin (2006) se expressa por um modo externo e por um modo interno de ser. Desde o átomo à molécula, passando pela célula até um ser complexo como o ser humano, o modo de ser “externo” ou o “fora das coisas” não se confunde com seu modo de ser *interno* ou *dentro das coisas*. Mesmo no nível atômico, sabemos hoje pela mecânica quântica (TEILHARD de CHARDIN, 2006) que o modo de ser interno do átomo é completamente distinto de seu modo de funcionamento externo, isto é, aquilo que, externamente, parece dotado de características de estabilidade e continuidade comporta-se de modo completamente distinto em seu interior, havendo sempre uma indeterminação sobre alguma de suas características. Ao se avançar evolutivamente no nível de complexidade da organização dos seres, é possível reconhecer que a abrangência ou influência desse modo *interno* parece ganhar preponderância, expressando mais nitidamente a condição de um determinado modo de *ser para si* em tais entes. Refletindo sobre a abrangência de tal característica nos seres constituintes da natureza, Castoriadis (1992) pensou na possibilidade de que a própria célula já encerrasse em si a característica de *ser para si*. Teilhard de Chardin (2006) denomina tal característica como um processo contínuo de “centração”, por meio do qual cada ente se desenvolveria no sentido de constituir uma organização própria e um modo de ser relativamente independente do meio em que estaria inserido. Sri Aurobindo (2006) concebeu que o íntimo ser de todas as coisas seria o que ele convencionou chamar de “consciência”, que existiria em estados mais desenvolvidos ou menos desenvolvidos, de acordo com a própria natureza de cada ser. Embora o paradigma materialista dominante nas ciências possa se opor fortemente à existência de tal realidade *para si*, ou *interior*, ou *consciência* em seres do mundo mineral e no interior de seres vivos, tal oposição se enfraque-

ce ao identificarmos a vida já presente no reino vegetal, encontrando ainda menos elementos que lhe servissem de suporte ao considerarmos o mundo animal, pois, nesse caso, dificilmente se poderia objetar a existência de algum nível de vida interior nos entes desse nível de ser. Obviamente, ao chegar ao nível humano, não haveria quem se opusesse, sob pena de nulidade do próprio argumento, a reconhecer a existência de um nível interior, de *ser para si*, de *consciência*, por meio da esfera do pensamento.

Segundo esse entendimento, o pensamento e toda a interioridade humana — em sua capacidade de auto-organizar-se, de representar-se para si mesma e de tentar centrar-se — não são um caso excepcional no universo e na natureza, mas antes uma característica presente em diversos estágios de desenvolvimento, em todos os tipos e níveis de ser, de acordo com seu grau e posição de desenvolvimento na escala da evolução. Essa compreensão, embora possa fundamentar-se em uma interpretação específica e reconhecidamente não majoritária da teoria da evolução dos seres vivos, não é a rigor algo novo, mas, pelo contrário, se encontra presente nas tradições hindus mais antigas que concebiam o mundo como uma manifestação da divindade em movimento e em diversos níveis (AUROBINDO: 2006). Também na tradição ocidental, o pensamento de Espinosa (1989) há muito concebeu o pensamento como um modo de ser da divindade, assim como o aspecto extenso e reificado dos fenômenos também o seria.

Ainda segundo esse entendimento — e este é um ponto especialmente salientado por Teilhard de Chardin (2006) — o desenvolvimento ou evolução do aspecto interior de todos os entes sempre se faz acompanhar da complexidade crescente de sua estrutura exterior, isto é, observa-se como tendência geral que quanto maior a sofisticação das estruturas dos entes em seu modo de ser exterior, isto é, segundo aqueles atributos que costumamos chamar de *matéria* ou de *realidade física*, maior será o nível de desenvolvimento de sua realidade *interior*, ou de seu *para si*, ou de sua *consciência*.

Podemos concluir, portanto, que, quanto à consideração inicial de que o homem é um ser integrante da natureza, revela-se a nós a condição de que o mesmo possui um modo exterior e interior de ser, que tal modo interior de ser é o mais evoluído de que temos conhecimento em relação aos demais entes, e que tal nível de evolução acontece de forma simultânea à complexidade crescente de sua estrutura externa ou seu modo externo de ser, como atesta a complexidade da estrutura biológico-somática do ser humano em relação a todos os demais tipos de ser.

B — Como condição do ser humano pertencer à natureza, e também como consequência do que foi apresentado na alínea anterior, é preciso reconhecer igualmente que o ser humano é um ente em evolução. Mas, segundo tal ponto de vista, é imperioso igualmente reconhecer que tal evolução não atine exclusivamente ao ser humano, mas ao conjunto da biosfera e da estrutura do Ser como se manifesta em nosso mundo. Tal compreensão aponta, portanto, para o entendimento de que, em nossa realidade, não haveria pensamento humano sem cérebro, assim como não poderia existir cérebro humano sem toda a estrutura orgânica que o sustém e sem o processo filogenético que o gerou. Em outras palavras, podemos dizer que sem arranjo atômico não haveria moléculas, que sem estas não haveria células, e sem estas não haveria organismos vivos, e sem estes não existiria o homem, nem sua vida interior. Olhando desse modo, torna-se bastante aceitável a noção de que o próprio desenvolvimento e ordem dos seres implica uma hierarquia e uma direção de desenvolvimento que alcança o próprio ser humano. Em outras palavras, o ser humano não está excluído, mas, pelo contrário, está inelutavelmente inserido em uma ordem evolutiva que o constitui e o transcende. Segundo esse entendimento, portanto, o ser humano está chamado a evoluir pela própria natureza que o constitui. A evolução não findou ao alcançar o ser humano, mas continua a atuar, por meio de cuja atuação o homem é convidado a transcender a própria condição em que se encontra.

C — Esse processo evolutivo que se manifesta na estrutura de todos os seres e na organização da vida e do fenômeno material como um todo em nosso mundo alcança um ponto *sui generis* na estrutura humana, pois, nesta, a dimensão interior desse processo se iguala e ultrapassa a dimensão exterior (TEILHARD de CHARDIN, 2006). Se em todos os seres que conhecemos o processo de evolução se encontrava pautado e definido basicamente pela estrutura exterior (ou material) que adquiria formas múltiplas e progressivamente mais complexas que definiam as linhas gerais da natureza de tais seres, no ser humano as mudanças em sua constituição material e exterior chegaram a um ponto tal que permitiram a conformação de uma dimensão interior que começa a igualar e a dar sinais constantes de superar em importância a dimensão exterior para sua escala evolutiva. Capaz de pensamento e de linguagem, o ser humano constrói um mundo que passa progressivamente a ser determinante para seu futuro e desenvolvimento, tão ou mais do que sua estrutura orgânica e física. É claro que todos nós seres humanos somos seres orgânicos e corpóreos,

com características e padrões de funcionamento universais nesse âmbito. Todavia, pelo pensamento, pela interação e linguagem, o homem criou e continua a criar um mundo que manifesta uma ordem de significados que, ao mesmo tempo, expressa e penetra o interior do próprio homem. Em outras palavras, podemos resumir tal entendimento na frase de que o próprio desenvolvimento neurológico humano se estrutura com base na cultura e nos significados e símbolos que expressam o espírito humano. O homem corpóreo e material é cada vez mais um ser cultural e espiritual, de um modo tal que essa própria última dimensão passa a progressivamente pautar e estruturar a primeira.

Segundo o exposto, portanto, o ser humano em sua evolução está chamado a espiritualizar seu próprio ser, no sentido de que o que o conforma interiormente tende a assumir daí em diante as rédeas do que o constitui externamente. Essa compreensão, apesar de não ser explicitamente anunciada como tal é universalmente aceita, ainda que de um modo difuso e implícito em vários graus. Refiro-me, quanto a isso, ao entendimento implicitamente aceito, em graus variados, por todas as culturas e explicitamente previsto em códigos de leis e princípios do Direito de vários países, e que consiste basicamente na compreensão de que os atos humanos e o comportamento entre humanos devem se assentar prioritariamente na razão e não nos desejos ou mesmo necessidades dos componentes mais exteriores do ser humano, como sua própria expressão corporal. Desse modo, nenhuma cultura e nenhum código de Direito sustentarão, por exemplo, a ideia de que um ser humano pode matar outrem simplesmente porque o queira. Do mesmo modo, porém com menor ênfase em alguns países, nenhum ser humano pode ser reduzido a objeto de prazer para outro ser humano sem o seu consentimento. Poderíamos elencar diversos outros exemplos, mas cremos que para o sentido que desejamos expressar aqui basta, pois tais exemplos explicitam o entendimento de que ninguém pode pretender se escusar por um ato ilegítimo praticado com base em seus desejos, preferências ou até mesmo necessidade corporal. O que subjaz, portanto, a tal compreensão é que o ser humano é chamado a submeter todas as compulsões, preferências, desejos e necessidades ao crivo de uma instância mais elevada, que é a razão, o espírito humano. O fato de alguém estar com fome não lhe dá o direito de roubar. O furto apenas para comer lhe é um atenuante, mas jamais uma justificativa para tal ato. Quando, portanto, contemplamos os atos e o convívio humanos segundo tal perspectiva, somos tomados pela compreensão elevada do ponto a que o ser humano deve se dirigir: o domínio sobre suas

paixões, o entendimento do que lhe ocorre internamente, a capacidade e determinação em direcionar todas as suas inclinações para os fins que são justos e verdadeiros não apenas para si, mas para aqueles com os quais convive. É neste sentido que Röhr (2012, 2013) compreende o processo de espiritualização do homem, como uma submissão do que ele chama de dimensões mais densas (corpo, sensações, emoções) às dimensões mais sutis (mente e espiritualidade), ou seja, o ser humano precisa ser capaz de desenvolver sua individuação de um modo que aquilo que deriva das dimensões mais sutis e esclarecidas (mente e espiritualidade) seja capaz de orientar, direcionar e cultivar as dimensões mais densas (corpo, sensações, emoções).

Podemos expressar aqui tal concordância com o pensamento de Röhr no que consideramos ser o seu aspecto mais importante, sem necessariamente endossarmos seu entendimento de que todas essas dimensões, a espiritual inclusive, são de algum modo materiais e de que a própria espiritualidade seja uma dimensão ontológica à parte. Não concordamos com este último entendimento, pois apesar de acreditarmos em um *continuum* nos diversos modos do Ser a que temos acesso, cremos ser mais acertado o entendimento de Teilhard de Chardin quanto à diferenciação entre um modo de ser *fora* (matéria) e um modo de ser *dentro* (espírito) em todas as coisas, de modo que todo fenômeno, em princípio, poderia ser analisado, contemplado ou compreendido em seu modo externo de manifestar-se e, parcial e indiretamente, em seu modo interno, mesmo para dimensões sutis e não visíveis da experiência humana comum. Cremos, portanto, que mesmo do ponto de vista da clarividência, em relação obviamente aos seres humanos que possuem tal capacidade, alguém pode ver nossos campos energéticos (*chakras*) e compreender por dedução como nos sentimos e o tipo de fenômeno que estamos experimentando, sem ter, entretanto, ao mesmo tempo, a experiência interna do que experimentamos, assim como podemos identificar normalmente quando alguém está com raiva ou medo, mas isso não é a mesma coisa de experimentar a raiva e o medo em tal situação. Nesse caso, o que é *matéria* e o que é *espírito* depende do próprio modo como o fenômeno é percebido, experimentado ou compreendido. Este parece ser também o entendimento de Wilber (2006) quando explicita a compreensão, por meio do que ele chamou de “Quatro quadrantes”, de que qualquer fenômeno pode ser visto/experimentado segundo a posição subjetiva ou objetiva. Tudo isso, entretanto, são compreensões teóricas a respeito do que seja a relação entre a natureza do humano e da realidade, e embora estejamos

aqui realizando um exercício também teórico, queremos enfatizar que nosso objetivo é compreender a tarefa formativa para o homem que decorre da compreensão de sua presença e da realidade e, nesse caso, o que é fundamental, no caso da teorização de Röhr, é sua ideia formativa de que o ser humano é chamado a desenvolver e orientar suas dimensões mais densas e menos esclarecidas segundo o entendimento que emana das dimensões mais sutis e mais esclarecidas, no que estamos de pleno acordo.

D — Como decorrência das alíneas B e C deste item, gostaríamos de ressaltar e complementar o argumento ali exposto quanto à unidade do ser humano com a natureza e o modo de ser de tal unidade. Como já afirmado em tais alíneas, o ser humano é parte da natureza, mas a seu modo próprio. De um lado a constituição do seu ser é uma extensão de tal continuidade, mas de outro lado, tal constituição implica uma ruptura ou a mudança de patamar de tal unidade. Não há dúvida, por exemplo, que as reações químicas e orgânicas entre o ser humano e todos os mamíferos guardam uma certa similaridade. Do mesmo modo, não há como negar que determinadas forças instintivas agem em todos os animais, incluindo o ser humano. Compreendendo, portanto, o ser humano segundo tal ponto de vista, não resta dúvida de que ele é também parte de um *continuum* que caracteriza a ordem natural. Todavia, de outro ângulo, o homem não se sente plenamente unido à natureza dessa forma, porque tal forma de unidade não contempla aquilo mesmo que caracteriza intrinsecamente a sua condição de humano, a sua interioridade e espiritualidade. Isto não significa que o ser humano não anele por uma determinada unidade com a natureza, mas tal unidade não pode surgir em prejuízo da característica intrínseca que o diferencia como humano. Desse modo, somos levados a compreender que a unidade que o ser humano é chamado a promover com a natureza deve incluir e principalmente se pautar segundo o discernimento que se origina da parte mais esclarecida que o constitui, a saber, de sua razão e da unidade de sua mente. Somente por meio de tal mediação o ser humano poderá empreender um processo de unidade verdadeira com o que lhe rodeia e transcende, o que não excluirá suas dimensões corporal, instintiva e emocional, mas as incluirá segundo um sentido maior capaz de fazer justiça à natureza de seu ser e dos demais seres, sendo, portanto, um processo mais esclarecido. Em outros termos, o ser humano está chamado a estabelecer um processo de comunhão com a natureza que substitua gradualmente a dominação brutal pela organização e cultivo esclarecido.

Esse processo pode ser visto ou concebido, por outro lado, como se a própria natureza que fizesse brotar a emergência de um ser capaz de conduzir e cultivar o próprio processo reprodutivo e evolutivo de modo mais esclarecido e benéfico a todos os seres, superando o determinismo cego que operaria no restante da natureza. Nesse sentido, a emergência do esclarecimento humano e a direção que dele derivaria em relação à natureza e a todos os seres assumiria a perspectiva de um desenvolvimento intrínseco da própria natureza que então alcançaria a condição de compreender-se a si mesma, orientando-se de um modo consciente e não apenas segundo os mecanismos naturais e biológicos que atuaram durante milhões de anos. É claro que tal compreensão insere o ser humano em toda a ordem que o transcende como um ente que compõe, juntamente com milhões de outros, um Ser, o qual se manifesta pelo movimento contínuo e evolutivo de todos os entes que o constituem em um sentido que, sem lhes negar a liberdade, ao mesmo tempo se mostra adequado à natureza de cada um. Segundo tal entendimento, portanto, o ser humano também é chamado a evoluir em conjunto com aquilo que lhe transcende, junto com os demais entes que constituem o Ser, entre os quais se incluem seus próprios semelhantes, isto é, os seres humanos que, junto com a perspectiva individual de cada um, compõem a humanidade. A evolução esperada do ser humano é, portanto, algo que se expressa nas dimensões pessoal, social e universal.

Recapitulando, portanto, os quatro princípios anunciados nas alíneas anteriores, a respeito da integração do homem ao universo, podemos sintetizar do seguinte modo: (a) assim como toda estrutura convencionalmente chamada de *matéria* (átomos, moléculas, células, micro-organismos, seres do mundo vegetal, vertebrados, mamíferos, etc.) dispõe-se em um *continuum* espaço-temporal que se desdobra em um processo de tentativas evolutivas, o ser humano também se inclui nesse processo, no interior do qual se revela a característica de que todos os entes manifestam um modo de ser interior e exterior, aumentando a autonomia do aspecto interior à medida que a estrutura exterior também se complexifica. No ser humano, o aspecto interior chega ao ápice (em relação aos entes por nós conhecidos), alcançando uma condição que doravante implicará a condução do processo evolutivo por tal instância interior — esta ideia é prioritariamente desenvolvida por Teilhard de Chardin (2006), Sri Aurobindo (2006) e Ubaldi (1999); (b) explicitando-se com mais clareza a alínea anterior, o ser humano continua em evolução, porque o Ser não parou de evoluir. Disso decorre o entendimento de que ao homem não resta alternativa senão evoluir,

pois é da sua natureza ser assim — o fato de que homens individuais e mesmo determinados agrupamentos históricos e ocasionais não exprimam esse entendimento não desfaz aquilo que podemos contemplar ao longo da trajetória histórica do homem; (c) o ser humano realiza sua evolução ao ser progressivamente mais capaz de orientar aquilo que em si é menos desenvolvido por aquilo que, em seu ser, é mais esclarecido e evoluído; assim, é a razão que deve orientar e cultivar os desejos e impulsos, e não o contrário. O fato de que tal compreensão nem sempre se exprima entre os humanos, não invalida a compreensão normativa do que deve ser mais adequado em relação ao ser humano. Esse é, em linhas gerais, o entendimento de Freud (2006), o qual nunca subestimou a força dos elementos primitivos em nosso interior, sem jamais lhes dar, no entanto, a palavra final sobre o destino do homem. Esse é também o entendimento de Röhr (2012, 2013) quanto a orientação das dimensões mais densas pelas dimensões mais sutis; (d) por fim, ao se expressar de forma integrada com a natureza, o universo e os outros homens, o ser humano está chamado a também estabelecer formas mais elevadas de unidade com todos os entes, por meios que superem a união apenas mecânica entre os entes por uma unidade progressivamente mais empática e esclarecida.

Creemos que a explicitação ora realizada dos princípios referentes a este item tornará mais compreensíveis os itens que se seguem, ao tempo em que, pela apresentação destes, poder-se-á compreender melhor a funcionalidade dos primeiros.

O dilema humano: desenvolver-se ou regredir

Com base nos aspectos apresentados e discutidos no item anterior, estamos em condição de avançar agora a respeito do entendimento de como o aspecto normativo da formação humana se esclarece a partir da compreensão da natureza própria de tal ser.

Tendo alcançado a dimensão do pensar e, portanto, a capacidade de contemplar a si mesmo como gênero humano e como ente singular, o ser humano não pode mais desenvolver-se ou formar-se humanamente a menos que compreenda a situação em que se encontra e tome uma decisão a respeito da direção em que pretende seguir. O homem vive, como bem esclareceu Erich Fromm (1986), uma contradição fundamental que o angustia, derivada da natureza que o constitui, e que se expressa na busca pela unificação do seu ser que se encontra dilacerado por ao mesmo tempo pertencer e não pertencer à natureza. O ser humano anseia pela unidade não só consigo mesmo, mas pela unidade íntima com outras pes-

soas, com os semelhantes em geral e com a própria natureza. Ao ansiar por tal unidade, o ser humano também mantém a tendência, comum a todos os demais entes da natureza, a dar continuidade ao seu próprio ser. Por essa razão, reproduz-se no ser humano, embora a seu próprio modo, o conflito comum entre todos os seres que se caracteriza pela atração e repulsão. No âmbito da matéria física, a força da atração opera de tal modo a formar o *continuum* constituído da multiplicidade de unidades, como a união das moléculas, das células, etc., ao mesmo tempo em que cada item singular também reage a e repele outros itens que não fazem parte dessa unidade, o que se manifesta nos diferentes tipos de materiais, de células, de tecidos, etc. Essas forças de atração e repulsão também se apresentam no reino animal. Pela atração do instinto, os machos e fêmeas se atraem e reproduzem ao passo que simultaneamente aqueles que não fazem parte do bando ou do território são repelidos. O ser humano também vivencia o conflito opositor dessas duas forças dentro de si, inclusive ainda experimenta tais forças de forma primitiva algumas vezes, como acontece no simples e autocentrado interesse sexual (atração) e na agressão mais crua (repulsão). Por outro lado, o ser humano, por sua própria natureza, sente como insatisfatória a experiência de tais forças nesse nível de expressão. O ser humano anseia por uma unidade mais elevada que contemple todas as dimensões do seu ser, o que só pode ocorrer por meio de uma unidade que respeite o modo de ser característico de cada ente, o que implica orientar e cultivar as próprias forças instintivas, para que elas se submetam à orientação esclarecida. Em outras palavras, o ser humano precisa ser capaz de orientar e dirigir a si mesmo antes de poder formar com os outros uma unidade ampla e verdadeira; é claro que tais processos ocorrem muitas vezes simultaneamente, mas é sempre preciso que cada ser humano se adiante primeiramente no governo e orientação de si mesmo, para que esteja em condição de poder estabelecer relações superiores de unidade com os outros.

Esse entendimento tem por implicação que todo homem e a humanidade em geral estão chamados a resolver o dilema que os dilacera. Como afirma Erich Fromm (1986), há, porém, apenas uma resposta certa a este dilema, e é aquela por meio da qual o ser humano decide abandonar o caminho da regressão e avança pelo caminho da autonomia e da maior consciência. Se se deixar levar pelas forças primitivas que ainda atuam em si mesmo, o ser humano não conseguirá unir-se a si mesmo nem muito menos ao seu próximo, aos outros homens e ao mundo em geral. Dessarte, não será pelo descontrolo de suas forças pulsionais, nem pela fuga pela inconsciência (tanto faz se por meio de orgias, drogas, anes-

tesia mental, isolamento), nem também pela agressividade direcionada à destruição e à morte ao que se lhe depara como diferente de si mesmo, que o homem poderá evoluir e formar-se humanamente. Não; à sedução pelo prazer inconsciente e egocentrado, pelo domínio, pelo isolamento e pela destruição, o homem precisa, sob pena de perder-se de si mesmo, dizer *não*, para, depois, poder dizer *sim* à razão, à consciência e, por fim, ao amor. Somente pelo amor — que é fruto de um aprendizado — poderá o ser humano criar unidade esclarecida com as outras pessoas, com os demais seres e com o ambiente que o rodeia. A força atrativa do amor não é, portanto, a força da compulsão, mas sim a força consciente que compreende o ser outro em sua característica intrínseca, sem reduzi-lo, e, por tal conhecimento, pode conduzir a força da atração por caminhos que aprofundam o desenvolvimento de ambos. O amor, portanto, é a força da atração elevada a um patamar ainda desconhecido daquele característico da força ou do simples desejo. A esse respeito, López Quintás (2004) fala da relação de *âmbito*, superior à realidade dos objetos, como condição fundamental para que o amor possa ser cultivado. Isso exige, portanto, um cultivo, um caminho, uma formação. E essa é a razão porque toda solução anunciada como fácil para a resolução daquele dilema tende a trazer embotada uma redução do homem ao que há de mais primitivo em si mesmo e, portanto, trata-se de um *atalho* que não levará ao caminho certo, mas à amargura e à decepção. Cada ser humano, entretanto, assim como a humanidade, precisa dar esse passo e essa resposta por si mesmo. Ninguém pode substituir outrem em tal tarefa.

Quanto à força de repulsão, ela também permanece existindo e o ser humano também está chamado a orientá-la em acordo com a dimensão normativa da formação. Se nos estratos inferiores, isto é, pouco desenvolvidos em termos de consciência, a força repulsiva é canalizada basicamente como mecanismo puro e simples de autoconservação e depois se torna instrumento de agressão e domínio, com a evolução formativa o ser humano está chamado a elevar tal força à condição de repelir a própria força bruta, a injustiça, a violência. Em outras palavras, o homem que avança no processo formativo descortina o sentido de que para repelir a violência e a injustiça há que se ter coragem e força, não uma força que obre do mesmo modo que o agressor, mas que tenha a firme convicção e propósito de que a verdade vence o erro, de que é melhor “sofrer uma injustiça do que cometer uma”, como afirmava Sócrates. Nesse sentido, a força de repulsão atuará não simplesmente dominada pela autoconservação, mas como um princípio de resistência a tudo que pretende destruir a verdadeira unidade.

Segundo o exposto, um ser humano que progride em sua formação há de ser aquele que compreenderá que o primeiro passo para sua evolução é decidir conscientemente quanto à aceitação desse destino evolutivo, sabendo não haver um meio regressivo de consegui-lo. Trata-se de aceitar o caminho árduo e corajoso do cultivo de si mesmo e evitar o caminho da autoindulgência, antevendo a felicidade e realização como aquilo que deriva da opção consciente pelo próprio autodesenvolvimento.

O cultivo de sua natureza e a abertura para o outro

Uma vez tomada a decisão de buscar a unidade consigo mesmo, com os outros relevantes e com o espaço que o rodeia, tarefa que implica um compromisso vivenciado com o sentido atribuído a sua vida a partir de tal entendimento, o homem está chamado a cuidar de e formar todas as dimensões que lhe foram transmitidas como parte do gênero humano, conforme discutimos anteriormente. Desse modo, como pertencendo a uma espécie do reino animal e ao mesmo tempo, como já afirmado, expressando a emergência da consciência na natureza, o homem é chamado a realizar o seu ser por meio do cultivo e elevação de tudo aquilo que o faz ser o que é: um ser corpóreo, senciente, pensante e que não se realiza em sua autossuficiência, mas sim em sua abertura e unidade com os outros e o mundo. Desse modo, o cultivo apropriado à natureza do ser humano é aquele que se desenvolve em conformidade com as dimensões que lhe são constituintes; é preciso, portanto, reconhecer e compreender a natureza de cada um desses aspectos.

Em primeiro lugar, compreendemos o ser humano como ente pensante, senciente, corpóreo e aberto ao que lhe transcende. Em segundo lugar, o ente humano é um ser de relação; consideramos, para isso, tanto o destino para o qual é chamado — estabelecer relações ricas, significativas e solidárias com os semelhantes (LÓPEZ QUINTÁS, 2004) — quanto sua necessidade intrínseca de evitar viver no abandono ou sem estabelecer vínculos essenciais com os demais seres humanos, por mais precários que tais vínculos possam ser. Em terceiro lugar, o ente humano é um ser que decodifica, interpreta, interage com, constrói e encontra significados e sentidos em si, na relação com os outros e com o mundo.

Considerando, portanto, o primeiro aspecto mencionado, é imperioso admitir que o homem nasce na ignorância quanto às suas capacidades mentais (re-

flexivas, cognitivas, imaginativas), sensuais (sensações externas, emoções, sentimentos), corporais e orgânicas (a constituição do seu corpo, suas necessidades somáticas, impulsos, etc.). O fato de nascer na ignorância quanto a tais aspectos não significa que o recém-chegado ao mundo não experimente fenômenos concernentes a cada uma dessas capacidades constituintes do humano. Em outras palavras, o recém-nascido fantasia conteúdos mentais, experimenta sensações internas e externas, sofre e imprime características peculiares a seu corpo desde a mais tenra idade, mas todo o conteúdo de tais “experiências” acontece sem que esse ente alcance consciência própria daquilo mesmo que lhe ocorre em todos esses âmbitos. A despeito do nível de ignorância interna diminuir ao longo da trajetória de desenvolvimento somático-sensitivo, emocional e mental, tal processo não garante de *per si* a unificação autoconsciente daqueles aspectos como realização própria e pessoal.

A imagem ideal de um ser humano desenvolvido, concebida como parâmetro de qualquer cultura ou sociedade, a despeito das inúmeras diferenças que certamente imprimem-se entre estas, aponta para a visualização de um ente capaz de integrar vivencialmente suas atividades mentais (imaginação, pensamento, conhecimento, reflexão, contemplação), sencientes (sensação, emoção, sentimento) e corporais, de modo a poder exercer a ideia de autarquia ou governo de si mesmo. Nenhum ser humano pode chegar a tal condição a menos que desenvolva e pratique a habilidade da introspecção, isto é, de escutar a si mesmo, de olhar para seu interior e ser capaz de reconhecer e compreender tudo que ali se manifesta — imagens mentais, pensamentos, devaneios, desejos, impulsos, compulsões, sensações, emoções e sentimentos. Somente por meio de tal prática sistemática pode o ente humano ser capaz de discernir o que precisa ser cultivado e orientado em si mesmo. A introspecção é a prática por meio da qual o ente humano pode identificar em si tudo que ainda é primitivo e rude e que precisa ser burilado, assim como pode acolher seus limites e reconhecer suas potencialidades. Compreendemos que todo esse conjunto de práticas e orientações direcionadas a fazer com que o ser particular venha a entrar em contato íntimo consigo mesmo constitui-se tarefa formativa inescapável à educação.

Como segundo aspecto do ser humano tal como mencionado anteriormente, reconhecemo-lo como um ser de relação. Esse ser nasce em um ambiente de relacionamentos que para ele, como recém-chegado, é sempre estranho, quando não ameaçador. Tal ser não sabe por si mesmo como estabelecer relações, ainda que estas sejam vitais para sua própria sobrevivência. Toda convivência

familiar, comunitária e social certamente ensina a criança modos determinados de se relacionar com os entes próximos, conhecidos e desconhecidos. Entretanto, mesmo esta socialização relacional primária, existente em toda sociedade, não realiza por si mesma tudo aquilo que deveria se mostrar como apropriado ao desenvolvimento pessoal e singular do ser humano. Ilustrativamente, podemos pensar na relação íntima de amizade entre duas pessoas, nos atributos e valores que precisam ser assumidos e cultivados por ambas as partes para que tal vínculo venha a se expressar como realização de uma das mais sublimes formas de o ser humano estar entre seus semelhantes. De modo análogo, como adultos, os seres humanos hão de precisar estabelecer em suas vidas, sob pena de falta de sentido existencial, relacionamentos de confiança entre cônjuges, colaboradores e parceiros de metas e valores em comum, e embora não haja modelo predeterminado de como tais vínculos podem vir a ser estruturados, é indubitável de que estes não se consolidam sem que haja confiança e respeito entre as partes, sem que a generosidade se revele como fundamental na convivência, sem que os vínculos estejam assentados no compromisso de fidelidade de cada um consigo mesmo, com o outro e com o que foi pactuado entre eles. A própria sociedade humana não se estabelece enquanto tal a não ser na base da assunção presumida de que os homens serão fieis e compromissados consigo mesmos, com sua palavra e com todos aqueles que estruturam a tessitura social da qual todo ente particular depende para viver. Novamente, tais características não têm o poder de ser alcançadas aleatoriamente e por si mesmas — elas necessitam de discernimento e cultivo intencional e consciente, de modo que o ser humano possa progressivamente vir a tornar próprio o que, do ponto de vista autocentrado do ser imaturo, lhe parece estranho e desafiador. Só abrindo-se ao outro pode o ente particular realizar a si mesmo. A riqueza pessoal deriva não apenas da busca congruente por sua unificação, mas também — e isto não é de fato separado da atitude seguinte — da união que se estabelece entre os humanos, a qual contribui, por sua vez e reversamente, para a unificação de si mesmo. Eis, portanto, outra meta da qual a educação não pode se furtar.

Em terceiro lugar, como anteriormente explicitado, o homem é um ser de sentido. Sua vida não se estabelece plenamente a não ser em um mundo que para ele tenha sentido, o qual não lhe é simplesmente dado. O homem sempre encontra condições, situações e formas que lhe antecedem e que não pode arbitrariamente modificar. Por outro lado, o mundo humano não é só o que

o homem encontra, mas igualmente aquilo que deriva de sua intervenção, do sentido com os quais se depara, apreende e interpreta, e, principalmente, do sentido que estabelece para si mesmo como ser posto no mundo e destinado a cultivá-lo e a relacionar-se com os semelhantes, com os demais seres, com a natureza e com tudo o que transcende a estes. O homem é chamado, portanto, a reconhecer, reinterpretar, atribuir e identificar um sentido próprio e rico de sua presença no mundo, na relação com os outros, e na própria vida que deseja realizar como expressão do que lhe constitui intrínseca e singularmente. Analogamente ao que foi dito em relação aos demais aspectos, o ser humano dificilmente alcança tal condição (que não é um estado finalizado, mas um modo de trilhar o caminho da vida) sem que haja uma intervenção educacional que o oriente a empreender tal realização como destino próprio.

Síntese parcial da ideia de formação humana

Com o intuito de tornar mais compreensível ao leitor a conexão entre os argumentos apresentados ao longo do texto até aqui, listamos sinteticamente os mesmos a seguir:

- a) A formação humana assenta-se na ideia de normatividade.
- b) A dimensão normativa da formação humana baseia-se na compreensão daquilo que constitui fundamentalmente o ser humano.
- c) Compreendemos o ser humano como:
 - I. Um ser integrado ao universo e à natureza; o que tem por implicação:
 - O ser humano é, como todo ente, dotado de uma estrutura ou modo de ser exterior (matéria) e um modo de ser interior (consciência, espírito);
 - Como parte do universo e da natureza, o ser humano está inserido em sua evolução, como um modo próprio de ser;
 - A cada passo evolutivo do Ser, há um aumento de interioridade ou de consciência a que corresponde uma maior complexidade material. Com o homem, há a irrupção da consciência propriamente dita na natureza;

- A marcha evolutiva humana implica o aumento de sua própria consciência, sua espiritualidade, com a emergência da capacidade de substituir o mecanismo material evolutivo por um progresso consciente;
 - Tanto pessoalmente quanto em termos de humanidade, o homem é chamado a aperfeiçoar-se no sentido de conhecer e orientar em si tudo que não é ainda esclarecido em relação a seu próprio ser, para que venha a sê-lo. Trata-se de alcançar uma coerência harmonizada entre as dimensões que o constituem;
 - Por meio desse aperfeiçoamento, o homem se torna capaz de unificar-se com todos os entes e transformar o planeta em um lar.
- II. O homem precisa compreender e decidir-se em relação à alternativa regressiva ou progressiva de sua unificação com tudo o que o rodeia e transcende.
- III. Decidindo-se de forma verdadeira, o homem passa a trilhar o caminho da formação dos seus constituintes corpóreo, sensório, mental, de abertura ao outro e a sua presença no mundo.

Considerações finais

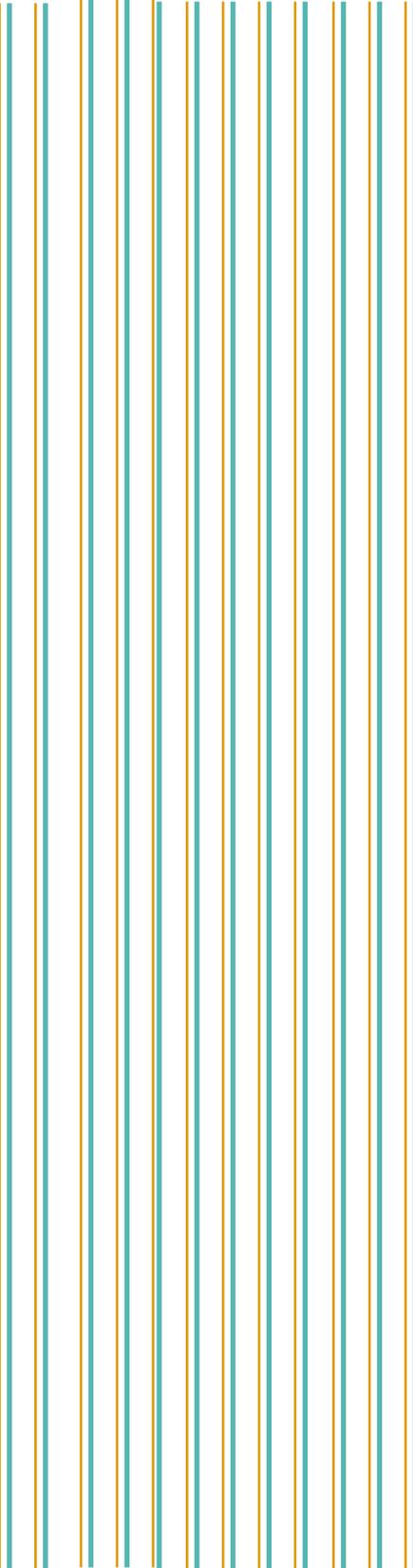
Ao longo do texto, buscamos apresentar ao leitor uma concepção de formação humana correlacionada à compreensão da natureza do próprio ser a que se tem por referência em tal conceito. Estamos conscientes da limitação de tal concepção, na medida em que todo conceito é, por definição, limitado. Todavia, cremos ter apresentado um balizamento para a discussão sobre a temática, a qual se estrutura precisamente em conformidade à apreensão daquilo que se apresenta como constituinte do ser humano. Uma vez que, de acordo com o que foi apresentado, este último não é um dado evidente, obviamente nenhuma teoria ou posição podem pretender dar uma palavra final sobre sua constituição e, portanto, nossa concepção é também por isso incompleta e parcial. Uma terceira limitação de nossa argumentação deriva finalmente do enfoque genérico inevitável em uma reflexão desse tipo. O ser humano não pode ser compreendido apenas por meio de reflexões teóricas e genéricas, mas

também necessária e imprescindivelmente por estudos detalhados e empíricos cujos achados podem enriquecer, modificar e reformular as afirmações de natureza geral. Sem dúvida, o tipo da reflexão aqui empreendido não pode se pautar pelas exigências de tal detalhamento, mas diálogos, estudos e pesquisas realizados, em realização e a serem realizados podem sanar, ainda que sempre parcialmente, dúvidas e lacunas do que aqui se apresentou.

Referências

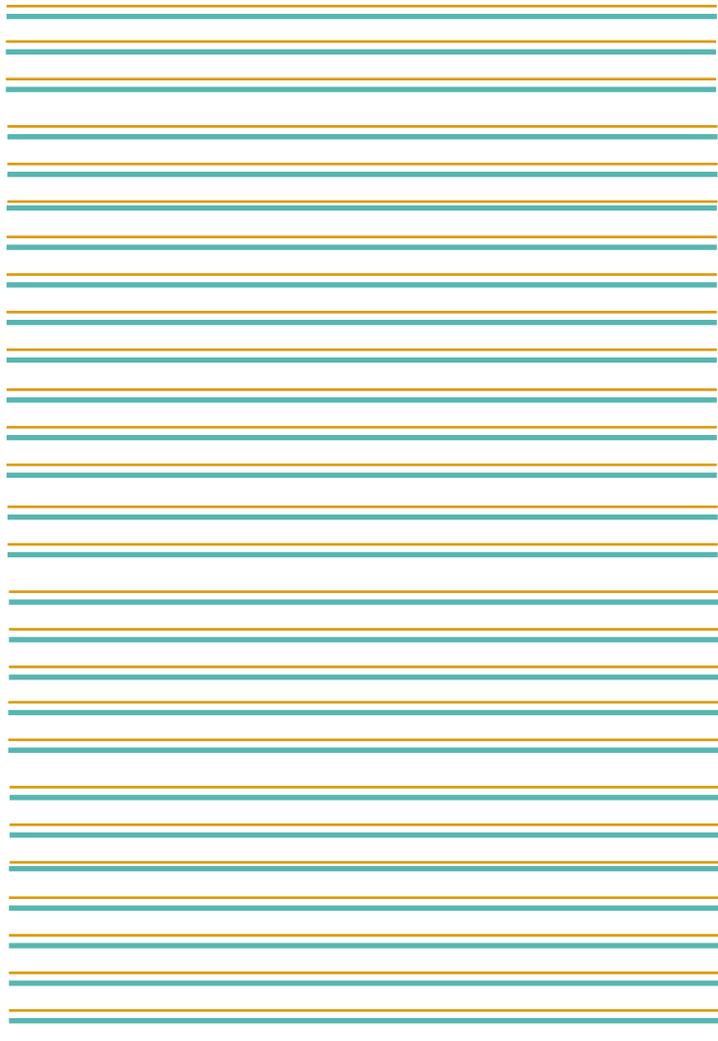
- AUROBINDO, Sri. *The Life Divine*. Twin Lakes, WI: Lotus Press, 2006.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- DALAI LAMA XIV, B.. *A Arte da Felicidade — um manual para a vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DALAI LAMA XIV, B.. *A Essência do Sutra do Coração*. São Paulo: Gaia, 2006b.
- DALAI LAMA XIV, B.. *Beyond Religion: ethics for a whole world*. Boston, MA: Mariner Books; New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt, 2012.
- DALAI LAMA XIV, B.. *Dzogchen — a essência do coração da Grande Perfeição*. São Paulo: Gaia, 2006a.
- ESPINOSA, B. de. *Ética*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores)
- FREUD, S. “O Futuro de Uma Ilusão”, “O Mal-Estar na Civilização”. In.: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. V. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- FROMM, E. **Análise do Homem**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- FROMM, E. *El Amor a la Vida — conferencias radiofônicas compiladas por Hans Jürgen Schultz*. Barcelona: Paidós, 2011.
- FROMM, E. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- FROMM, E. *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1976.

- JUNG, C. G.. *A Natureza da Psique*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- JUNG, C. G.. *Fundamentos de Psicologia Analítica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. JUNG, C. G.. *O Eu e o Inconsciente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- KUHN, T.. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 2012. e-book. ISBN: 978-0-226-45814-4.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. *Inteligência Criativa — descoberta pessoal de valores*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- NHAT HANH, T. *A Essência dos ensinamentos de Buda*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- NHAT HANH, T. *Transformações na Consciência — de acordo com a Psicologia Budista*. São Paulo: Pensamento, 2003.
- POLICARPO JUNIOR, J. & RÖHR, F. Conceptual Grounding of Education as Human Formation — a dialogue between aspects of the field of Education itself and the Buddhist tradition. In: *Education*, v.2, n.5, p. 195–208, 2012. DOI: 10.5923/j.edu.20120205.13.
- PREECE, R. *The Wisdom of Imperfection: The challenge of individuation in Buddhist life*. Ithaca, NY: Snow Lion, 2006.
- ROGERS, C. R. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RÖHR, F. *Educação e Espiritualidade — contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- RÖHR, F. Espiritualidade e Educação. In: RÖHR, F. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade* (pp.13–52). Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- TEILHARD de CHARDIN, P. *O Fenômeno Humano*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TRUNGPA, C. *Além do Materialismo Espiritual*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- TRUNGPA, C. *O Mito da Liberdade — e o caminho da meditação*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- TRUNGPA, C. *Shambhala: the sacred path of the warrior*. Boston, MA: Shambhala Publications, 2003.
- UBALDI, P. *A Grande Síntese — síntese e solução dos problemas da ciência e do espírito*. Campos dos Goytacazes, RJ: Fraternidade Francisco de Assis, 1999.
- WALLACE, B. A. *Dimensões escondidas: a unificação de física e consciência*. São Paulo: Peirópolis, 2009.
- WILBER, K. *Integral Spirituality — a startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Boston, MA: Integral Books, 2006.



4

Formação humana e alteridade: perspectivas e desafios interculturais



I — Formação, diálogo e alteridade: desafios educativos¹

Maria Betânia do Nascimento Santiago

Universidade Federal de Pernambuco

santiagocosta@uol.com.br

Introdução

O campo da Filosofia da Educação abarca um amplo leque de questões que constituem a experiência formativa e que ganham relevância em nossos dias. Dentre essas, situamos a problemática do diálogo na vivência da *alteridade*, entendida como reconhecimento da *diferença*, em suas várias manifestações, revelando o desafio de assumir o exercício de teorização nesse campo, sobretudo em razão da difícil tarefa de articular e/ou conciliar numa leitura satisfatória o olhar para a realidade e o exercício contemplativo — o pensar como reflexão sobre o sentido das coisas, próprio à filosofia. Este, decerto, tem a realidade como pressuposto e conteúdo, mas tende a se configurar independente de sua descrição. Não menos arriscado é um caminho contrário.

A partir dessa desconfiância, abordarei algumas questões não tão novas, e cuja atualidade afirma-se mais por se fazerem presentes em nossas experiências educativas com grande força, a ponto de se configurarem em desafios formativos que situamos no âmbito do “interhumano”. Essa perspectiva que me proponho a compartilhar se apoia na filosofia do diálogo de Martin Buber (1878–1965) e em algumas impressões acerca dessa concepção formativa encontrada, na articulação com outros olhares e caminhos de delineamento da questão. A partir dessa leitura compreendo a problemática da *alteridade* e os desafios que se apresentam em nossos dias, num contexto marcado pela diversidade e pela afirmação da exigência de reconhecimento do outro.

1 Texto apresentado no II Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade, na Mesa “Formação Humana e Alteridade: Perspectivas e Desafios Interculturais”, ocorrida no dia 04/11/2014. A discussão resulta dos estudos realizados na Pesquisa coordenada pela autora, intitulada “**O Dilema Ético na formação de jovens no Ensino Médio: Um estudo da proposta de Educação Integral das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco**”, financiada pela FACEPE — Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (APQ — Auxílio a Projetos de Pesquisa), e concluída em janeiro de 2015.

Tais questões decerto que se encontram na ordem do dia, pois o termo *alteridade* ganha sempre mais legitimidade, e poucos seriam capazes de se contrapor ao que ele assinala, na afirmação do outro como essencialmente diferente. Contudo, penso que se somos impelidos a falar sempre mais sobre o que parece evidente, talvez seja por não ser tanto quanto parece. É assim que as expressões da negação do *outro* se apresentam com todo vigor no conteúdo das denúncias e nas propostas de enfrentamento dessa questão. Há que se considerar ainda que numa realidade na qual se multiplicam os debates sobre diversidade a sua exaltação parece contrastar com certa indiferença e mesmo frieza, como manifestação do seu reverso. Nesse caso, é emblemático o alerta feito por Adorno (1995), em sua análise sobre o que tornou possível a aceitação da barbárie de *Auschwitz*, assinalando os riscos da *indiferença* ao que acontece com os outros, expressão e via de legitimação da violência, ao passo que manifesta a ausência de vínculos entre as pessoas, assim como de consciência.

O olhar que lançamos a essas questões se constitui segundo a perspectiva da antropologia do *inter-humano*, que nos orienta nessa fenomenologia das relações no atual contexto, como referencial a partir do qual podemos compreendê-las. Considerando esse olhar, as reflexões propostas nesse trabalho estão estruturadas em três partes. A primeira aborda a problemática da alteridade considerando os desafios da diferença; na segunda, apresento uma caracterização da filosofia do diálogo de Martin Buber, como possibilidade de compreensão desse fenômeno, especialmente pelo reconhecimento do primado da relação defendida por esse pensador; e a terceira parte é dedicada a uma tentativa de articulação dessas leituras, na qual colocamos as questões proposta por Buber, em diálogo com outros olhares, buscando compreender melhor tais problemas e desafios contemporâneos.

O reconhecimento do outro como atitude ética: desafios da diferença

Ante as significativas mudanças ocorridas nas últimas décadas, em um cenário globalizado e no qual vemos emergir novos atores sociais, a questão que se coloca na ordem do dia é a indagação acerca da legitimidade de ser quem se é. Nesse contexto, evidencia-se com mais força o debate sobre a diferença, que ganha novos contornos, uma vez que põe em relevo questões que vão além da

problemática religiosa e étnica. Hoje os “diferentes” são muitos e muitas! Diferente é a Mulher, mas não só ela, uma vez que a questão de gênero amplia esse debate. O diferente é o Negro, é o Índio, mas é também o migrante africano ou boliviano, haitiano, na Europa ou no Brasil. Contudo, esse cenário revela uma complexidade que nos impede de trabalhar com mera polaridade, sendo importante, pela forma como se apresenta entender os entrelaçamentos dessa realidade. É assim que, negação ou afirmação da diferença, sobrevivem em um contexto marcado pela *indiferença*, que, de certa forma, são partes do mesmo fenômeno cujos desdobramentos podem se configurar como destruição daquilo que propriamente nos caracteriza como humanos, materializando-se nas várias formas de violência.

Considerando essas questões, inicialmente optamos por abordar a problemática, pelo que a arte nos legou como descrição da realidade humana, pois vemos na estética, mais do que no recurso analítico, uma chave para a compreensão dessa nossa condição e dos desafios que se interpõem à formação humana nesse contexto. É assim que convido para essa leitura duas imagens do cinema que muito me impactaram em dois momentos da minha vida: uma vem do filme *Blade Runner — o Caçador de Andróides* (1982), protagonizado pelo ator Harrison Ford e dirigido por Ridley Scott; e a outra do filme *Maléna* (2001), com a Mônica Belucci e direção de Giuseppe Tornatore. O que essas obras têm em comum? O que eles podem nos “ensinar” sobre o sentido do humano e sobre formação e a problemática da alteridade? Quanto a isso, adianto que a leitura-elaboração pretende apenas apresentar um cenário, não sendo pretensão nossa discorrer sobre as obras, o que demandaria uma elaboração mais criteriosa. Elas se colocam nesse trabalho como possibilidade de, pela metáfora, compreendermos o sentido do humano e das relações que estabelecemos, envoltas no mistério e estranheza que é o mundo do outro, como são os desafios das nossas relações, do encontro com o essencialmente diferente, pois “tudo que é humano é-me estranho” (LEITE Apud COSTA, 2010, p. 187).

O filme *Blade Runner*² é uma obra de ficção científica que retrata um futuro deprimente e melancólico, tendo como cenário a cidade de Los Angeles. Vemos nele a decadência e colapso da civilização humana, com imagens de uma realidade tão próxima, mas, ao mesmo tempo distante de nós; que evidencia questões atuais, não apenas em seus aspectos materiais, mas, sobretudo existenciais.

2 O filme se fundamenta no romance *Do Androids Dream of Electric Sheep?*, de Philip K. Dick.

Problemas como a busca de novas formas de colonização em outros planetas, a profusão de culturas, etnias, credos e costumes, convivendo num ambiente sombrio e desalentador, em muito se aproxima das sociedades atuais. Neste contexto, seres similares ao homem, denominados *replicantes*, são criados por engenheiros genéticos e usados em atividades perigosas na terra e, principalmente fora dela. Após um motim, esses andróides são banidos, passando a ser usados para trabalhos servis e de entretenimento nas colônias fora da Terra. O enredo do filme retrata a situação de um grupo de replicantes — os *nexus-6*, idênticos aos humanos, porém mais fortes e ágeis, e que vivem com um tempo de vida programado — que escapou e está se escondendo em Los Angeles, assim como do Caçador de Andróides aposentado, Dick Deckard (Harrison Ford), que, mesmo relutando, concorda em realizar mais um trabalho.

Da experiência com essa obra, quando ainda muito jovem, guardei imagens que me acompanham até hoje, e que me fazem pensar nela como a melhor obra cinematográfica de todos os tempos, a ponto de tê-la convertido em material para sala de aula em vários momentos. Trata-se, para mim, de uma das discussões mais universais e atuais sobre o humano, como expressão de nossos anseios e dos nossos limites, como a dificuldade de lidar com o outro, numa relação de medo e desejo que o diferente provoca em nós, e por isso nos invade, nos toma por inteiro. Na imagem do Andróide vejo o *outro* que perseguimos sob a classificação de ser mais ou menos humanos. E ante esse desejo, a pergunta que ainda paira nas experiências desumanizadoras: O que nos torna humanos? Quem é mais e quem é menos humano? Haveria um parâmetro a partir do qual definir quem é humano ou qual a forma legítima de ser humano? Ainda me sinto como na primeira vez que assisti ao filme: impactada pelo desejo de humanidade, de reconhecimento que os personagens-andróides revelavam. É claro que algumas dessas questões só foram tematizadas posteriormente, mas sempre que volto a ele vivo novamente, um misto de estranheza e admiração pelo incompreendido, como parte do impacto que os personagens geraram na minha existência. Com efeito, o filme nos convida a pensar sobre questões fundamentais e que, por ironia, as vemos pelos olhos das máquinas: a problemática da moral, da ética, da vida e da morte, enfim, a busca do sentido da vida.

A outra imagem vem do filme *Malèna*, se passa na cidade da Sicília em 1941 e retrata a experiência da jovem e bela filha do professor da cidade e viúva (suposta) de um soldado morto na guerra, narrativa que acompanhamos pela experiência-fantasia de Renato, adolescente de 13 (treze) anos, que a segue com

admiração junto com outros colegas, alimentando por ela um “amor platônico”. O interesse pela obra e personagem não se deve tanto à narrativa juvenil (do Renato) idealizada, mas pelos desdobramentos da narrativa, que nos situa num cenário de guerra e das consequências para a vida de uma aldeia, e de modo especial da personagem jovem viúva e sem família — ela perde o pai e supostamente o marido. E que assim, encontrando-se desamparada, para sobreviver, chega se envolver com homens de poder aquisitivo da cidade, terminando por se prostituir com soldados alemães. A questão lida por críticos como metáfora da própria Itália fascista, que se prostitui à Alemanha nazista, aqui não me interessa tanto, quanto a própria realidade da personagem e sua relação com a coletividade em que se encontra.

No desenvolvimento da história, especialmente com o fim da guerra, evidencia-se o problema da intolerância, a negação do outro, que, no caso de Malêna não é pelo que lhe falta, afinal ela não é deficiente; por uma condição étnica, pois ela é branca e católica, poderia até ser associada a uma condição de gênero, pois ela é mulher, e na obra torna-se objeto de homens, cidadãos distintos da comunidade, que se aproveitam da “fraqueza” dela. Aqui o elemento que se sobressai como expressão da diferença é a “beleza”, capaz de gerar admiração em uns e inveja em outros. Beleza que, paradoxalmente, manifesta-se como elemento subversivo e potencializador do conflito. Com efeito, a vivência desse paradoxo a coloca na mesma condição de qualquer outro diferente: a negação do ser, que pode chegar ao extremo da violência. É isso que presenciamos ao final da película, com o espancamento sofrido pela personagem, brutalmente surrada por um grupo de mulheres da cidade. Ali mais do que a revolta contra a mulher que se prostituiu para os alemães que ocupavam a cidade, encontra-se uma expressão profunda de rejeição ao que ela representava em sua singularidade. No olhar das mulheres da vila, a rejeição à beleza-diferença-desejada, que mais parecia uma afronta ao padrão estabelecido, para muitas, e o consequente ato de violência ao final do filme, manifestam a incapacidade de lidar com o que ou de quem discordamos ou simplesmente não compreendemos.

Nesse cenário, a afirmação da diferença se articula com a problemática da garantia e universalização dessas garantias historicamente negadas a determinados segmentos sociais, ao mesmo tempo que envolvem uma compreensão acerca do sentido do humano, no reconhecimento da *alteridade*, “como característica de algo ou de alguém ser outro de fato, permanecer na diferença; ou seja, ele não se dobra à identidade, ao Mesmo, à domesticação, ao familiar, ao

gueto”, como afirma Pelizzoli (2012, p. 26). De tais questões, emerge uma problemática que se configura como um dos desafios à educação em nosso contexto, trata-se da possibilidade do *relativismo* que pode resultar da absolutização da *diferença*, um risco de que tal direcionamento nos conduza ao seu oposto, na forma da *indiferença*.

Essa questão foi identificada por Adorno (1993) em *Minima Moralia*, nas “reflexões sobre a vida danificada”, especialmente no aforismo 16 — *Sobre a dialética do tato* (ou *dialética da Civilidade*), que assinala a identidade entre civilidade (tato) e humanidade, reconhecendo que ela que vai além do “refinamento ou do gosto”, expressando-se no respeito ao outro, como “exercício espontâneo e autônomo da dignidade humana sem imperativo categórico”, como lembra Gabriel Cohn (2004, p. 83). Quanto a essa questão, o autor destaca que a própria civilidade se configura num movimento que articula *individualidade* e *convenção*, e com isso evidencia a possibilidade de que a experiência social possa se estabelecer a partir do “prisma da consideração do outro, naquilo que ele tem de universalmente válido” (Ibid., p. 84). Nessa linha, “a consideração pela humanidade do outro não é abstrata, mas passa pela diferença que o individualiza. É, pois, o oposto da indiferença. Mas também não é mera diferença, distinção solta, desencadeada” (COHN, 2004, p. 84).

Essa preocupação com o mero relativismo é justificada pelo risco de que esta situação venha a contribuir para uma fragmentação, pelo risco da homogeneização que paira na mera afirmação das diferenças que, uma vez “recolhidas cada qual no seu mundo fechado e paradoxalmente acaba homogeneizando tudo — onde só há diferenças o resultado é o indiferenciado —, não dispensa a divergência e converte o consenso em tarefa” (Ibid.). Dessa forma, o alerta identificado nessa leitura nos encaminha para o reconhecimento do caráter *insuficiente* da afirmação da diferença, como assinala Cohn (2004, p. 85): “o tão decantado respeito pelo outro não rompe o círculo perverso do confronto do particular com o particular, em que cada qual fica do seu lado na sua irreduzível diferença”. Mais que isso, a generalização da diferença pode se configurar em expressão da indiferença, e ao que Adorno indicou com *barbárie*, como se pode observar na afirmação de Cohn (2004, p. 85): “A barbárie é, antes de mais nada, uma forma perversa de universalização: tudo o que não se identifica com a peculiaridade dada é resto indiferenciado, irrelevante, indiferente, portanto”.

Nesse caso, talvez Lévinas (1906-1995) nos ensine um pouco mais sobre essas “formas de morte” do outro, mas identifico na filosofia do diálogo de Martin

Buber um significativo vigor interpretativo da realidade humana. Ademais, indagamos sobre a relação: podemos estabelecer entre a problemática anunciada, e que se configura a partir da negativa lucidez adorniana e a filosofia do diálogo de Martin Buber? Não pretendo aqui me aventurar em comparações, paralelos, atitude que avalio como façanha arriscada. Mas tão somente tomar essas inquietações como referência para compreender o sentido da afirmação do primado da *relação* no pensamento de Buber e o significado que ele atribui à *liberdade*.

O diálogo, expressão do reconhecimento do outro na filosofia de Martin Buber

A questão pode ser compreendida a partir da premissa básica que orienta a problemática da *alteridade* nessa filosofia, como exigência de reconhecimento pelo outro. Ou seja: não basta ser diferente! Como humanos nos realizamos na conquista da “presença no ser do outro” (BUBER, 1994, p. 292). A confirmação é resposta a um apelo que me é dirigido; como fato que se estabelece no encontro entre seres concretos, como acontecimento singular, e não um dever. Essa leitura constitui-se numa ontologia do *interhumano*, como significativa teorização sobre a crise contemporânea reveladora do fracasso do homem em encontrar respostas satisfatórias na condução de um modo de vida mais humano. A tese fundamental dessa filosofia se encontra na obra *Eu e Tu* (1923), a mais conhecida desse pensador, na qual ele defende o caráter dialógico do humano, que transcende a sua condicionalidade na medida em que, por um ato de liberdade, se lança na relação com o outro.

Essa ontologia e antropologia do *interhumano* caracteriza a condição humana marcada pela *dupla atitude*, expressa nas palavras-princípio *Eu-Tu* e *Eu-Isso*. São atitudes que fundamentam a existência do *Eu*, que se constitui na relação ora com um *Tu*, ora com um *Isso*, como afirma Buber (1979, p. 4): “Não há *Eu* em si, mas apenas o *Eu* da palavra-princípio *Eu-Tu* e o *Eu* da palavra-princípio *Eu-Isso*”. De um lado a vida marcada pela objetivação, experimentação, como vida no *Isso*; e do outro a *relação*, como expressão do dizer *Tu*. A relação *Eu-Tu* é essencialmente *gratuidade*, mas uma graça que não é mero “acaso”, uma vez que pressupõe abertura, disponibilidade para vivenciá-la: “O *Tu* encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura

que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato de meu ser, meu ato essencial” (BUBER, 1979, p. 12). A relação é assim um fenômeno marcado pela dialética da *ação* e *paixão*. Ação que se assemelha à passividade, pois expressa a vivência do limite da ação de um *Eu* que vai ao encontro de um *Tu*, mas que não pode ser realizada meramente pela vontade dele, mesmo que não o seja sem ele.

Um elemento distintivo da *relação* é o fato de que ela se opõe à experiência, que implica para Buber um “saber” sobre algo/alguém; entre o *Eu* e as propriedades do outro. Diferentemente, a relação ocorre entre o *Eu* e o *Outro* como *totalidade*, havendo lugar para perguntas acerca de suas características, pois no momento em que alguém se torna meu *Tu*, suas qualidades deixam de ser relevantes. Numa crítica aos relacionamentos que predominam no mundo contemporâneo, Buber (1979, p. 9-10) alerta que a pessoa não pode ser confundida com um objeto a ser manipulado e assim descreve essa irredutibilidade humana a tal condição. Nessa direção, o *encontro* (*Begrenung*) transcende questões morais, estéticas e outros juízos que possamos fazer do outro, pois a relação se estabelece com a pessoa mesma.

Essas questões nos encaminham para um significativo debate sobre o *humano*, no sentido de entender o que propriamente torna possível a sua humanidade e o que a limita. Assim, para Buber, o reconhecimento do outro, em sua condição de essencial *diferença*, que ele denominou *distância*, é um pressuposto para o vínculo autêntico entre as pessoas. Na obra *Distância Originária e Relação* (1994) Buber coloca em evidência o sentido da alteridade, assinalando o primado da diferença, condição antropológica, vivida na distinção do homem em relação aos outros seres. A partir dessa condição o ser humano se constitui a partir de um duplo movimento: o primeiro é a *distância*, experiência de contraste com o *outro*, e o segundo a *relação*. Sendo uma condição originária e fundamental, a *distância* não é um *ato*; o ato primordial é a *relação*, o *impulso de interligação* na vivência originária, que fundamenta a precedência da *relação*, ao mesmo tempo que justifica a exigência de que ela se efetive, pois, como ser de relação, somente na medida em que encontra um *Tu*, e lhe endereça a palavra, realiza a possibilidade essencial de humanização: “O homem se torna *Eu* na relação com o *Tu*”. Reconhece Buber (1979, p. 32).

Assim, a *distância* (*Distanz*), como expressão da multiplicidade que caracteriza o mundo, é um pressuposto para *entrar-em-relação* na medida em que possibilita que cada um dos envolvidos se apresente de forma autônoma.

Mas dessa condição de autonomia vivenciada, não decorre, desde já, a entrada na relação, pois *Distância e Relação*, sendo peculiaridades do humano, em sua duplicidade de princípio, que se encontram em estreita unidade, não podem ser tomadas como dois aspectos de um mesmo desenvolvimento ou processo. Ou seja, não é possível estabelecer uma relação de causa e efeito, pois mesmo que o primeiro seja um pressuposto para o segundo, este não é uma consequência do primeiro. A *distância*, diferença, oferece o espaço para o surgimento da *relação*, mas ela não necessariamente se concretiza.

Na esfera das relações interpessoais, assim como da vivência coletiva, uma das questões que se interpõem é a problemática do *conflito*, componente dessa dinâmica, na medida em que cada um desses movimentos vê o outro como obstáculo à sua realização: a *distância*, como essencial diferença, encontra-se ameaçada pela *relação*, que pode levar a uma fusão e à consequente diluição das diferenças; da mesma forma, a *relação* vê-se continuamente ante a ameaça de não efetivar-se, pela exigência do singular (cf. Buber, 1994, p. 284). Tal situação nos auxilia a compreender a negação da diferença no âmbito da comunicação entre as pessoas, uma vez que o diálogo requer a mútua confirmação, pois como assinala Buber (1979, p. 18) “Relação é Reciprocidade”. Esta condição é fundamental, pois a afirmação da *diferença*, de certa forma, é uma garantia de que o diálogo não se configurará como monólogo. Sendo a *linguagem* o elemento distintivo e testemunho da nossa humanidade, “o dirigir a palavra se funda no fato de pôr-se e reconhecer a autônoma alteridade do outro com o qual, propriamente por este motivo, se está em relação, interrogando e respondendo” (Ibid., p. 289). A *palavra é princípio de existência*, orienta a vida e conduz a pessoa em seus modos de ser e de agir no mundo. Enquanto efetuação da relação entre os homens significa a aceitação da *alteridade*.

Quando dois homens [pessoas] trocando suas opiniões, profundamente diferentes, a respeito de um objeto, cada um com a intenção de convencer o interlocutor da justeza de seu ponto de vista, por mais que considere o sentido do ser humano, tudo depende do fato que cada um entenda o outro como ele é, que a saber, mesmo com todo o desejo de influenciá-lo, o aceita e o confirma sem reservas no seu ser-este- homem-aqui, o seu ser-fato-assim (Buber, 1994, p. 289–190).

Dessa forma, compreende-se a problemática da *alteridade* segundo a dialógica: nela se manifesta a nossa dificuldade de aceitar o outro como ele é. Na maioria das nossas recusas a uma *conversação genuína*, o que se coloca como verdadeira questão, não é a discordância em relação a determinado fato ou ponto de vista, mas a recusa em aceitar o outro, de confirmá-lo na sua singularidade. Esse desejo de influenciar o outro pode se converter em negação da individualidade, nosso empenho em modificar o outro, pela inculcação de uma verdade: a “minha própria certeza” (BUBER, 1994, p. 290).

A distância ou diferença é que possibilita a comunicação, o estabelecimento de relações. Negá-la é romper com essa possibilidade. Tais questões assumem especial relevância, como indicativos de uma vivência humanizante, assim como o seu contrário, revelando-se como forma de violência, ou de violação do direito primordial de ser quem se é. Não há violência maior do que negar a legitimidade do outro, pela incapacidade de acolhê-lo na sua essencial diferença, que significa negar-lhe a liberdade. Tal realidade fere um postulado básico da vida humana, em sua materialização em sociedade: a possibilidade de seus membros se confirmarem mutuamente em razão da sua diversidade. Somente na medida em que se reconhece na diferença, como possibilidade de conviver com outros, de entrar em relação, uma sociedade pode ser chamada humana.

Aqui se compreende o sentido da *liberdade* na esfera do *interhumano*, pois a *resposta é responsabilidade* para com o mundo e se efetiva na existência concreta. Enquanto humanos, encontramos-nos também no reino da *liberdade*, que requer sempre de nós o ato de decisão. A liberdade é então compreendida como possibilidade de se vincular; como possibilidade de vivenciar o encontro. Ela se fundamenta na interligação, pois sendo o humano ser de relação, nela se encontra a possibilidade da realização plena no mundo, de seres aos quais está sendo dirigida a palavra, e pela interligação tornam-se seres que respondem. O agir ético é fundamentalmente da ordem do singular, pois, mesmo que o critério que oriente a decisão seja anterior àquele momento, ela se efetiva *como* e *em* uma situação particular. Essa perspectiva não nega o papel auxiliar, orientador da tradição a qual a pessoa pode se vincular, encontrar apoio, sem com isso se furtar à responsabilidade pessoal. Impõe-se, ainda, a exigência que tal decisão brote do íntimo da pessoa. Essa é a condição para o reconhecimento do certo e do errado, a ser considerado sempre em relação a determinadas circunstâncias.

Sobre as exigências formativas na vivência da diferença

A antropologia do *interhumano* conduz a uma fenomenologia das relações, configurando-se como um referencial a partir do qual podemos compreender o significado da relação educativa. Nela, a *autonomia pessoal* e a *colaboração mútua*, que assinalam a problemática do humano, constituem-se na referência segundo a qual se pode compreender a vida coletiva, caracterizada pelo fato de que os homens se ligam e se unem a partir de laços mútuos, como “pessoas ao mesmo tempo dependentes e independentes entre si” (BUBER, 1982, p. 20). Ela se assenta no vínculo (*Verbundenheit*) *interhumano*, que evoca o caráter intersubjetivo do *Eu*, no primado da *comunidade*. Há uma relação de interdependência do *eu* com a *comunidade*: “Ambos, eu e comunidade, realizando-se no encontro dialógico, são interdependentes e ‘equifundantes’ da existência humana” (ZUBEN, 2003, p.17).

Tais questões adquirem especial relevância para a educação, questão com a qual esse pensador se ocupou diretamente em várias obras (cf. BUBER, 1969; 1982; 1994), as quais apontam para o reconhecimento do *outro* no âmbito do educativo. Destaco, em especial, a problemática da *alteridade* na caracterização de duas atitudes antagônicas que marcam a relação educativa, como polarização entre *imposição* e *abertura*, relacionadas aos campos da propaganda e da educação, respectivamente (cf. Buber, 1982, p. 149ss). Nessa linha, o propagandista é alguém que atua de modo impositivo, agindo com indiferença em relação à “pessoa”. No mundo dele, o individual torna-se um estorvo, pois, orientado pelo aspecto quantitativo, o que lhe interessa não é reconhecer nem aproveitar as características particulares, mas inculcar, no outro, uma verdade pré-fabricada. Já o educador é alguém que vive em um mundo de indivíduos e assume a responsabilidade para com o mundo e com a formação desses seres, reconhecendo a estes como singularidade. Movido pela *abertura*, seu interesse é “despertar e desenvolver em cada um dos educandos a espontaneidade da sociabilidade, que existe potencialmente em todos nós, e que é perfeitamente compatível com a vivência e a reflexão individual” (BUBER, 1982, p. 27).

Essas maneiras de influenciar as pessoas revelam, de um lado, o significado da atitude impositiva, como aquela que visa a exercer um domínio, impor-se ao outro, ou de lhe impor crenças, valores, conceitos; é a atitude de quem age mo-

vido pela *abertura*, uma vez que parte da convicção de que aquilo que é essencial, por ser essencial, certamente encontra-se também no outro. Tais atitudes, mesmo antitéticas, mantêm um vínculo entre si, pois, tal como anunciado na relação *Eu-Tu* e do relacionamento *Eu-Isso*, elas podem conviver nos diferentes momentos da nossa vida. Com efeito, a atitude dialógica possui a força primordial existente no humano, conduzindo a uma escuta verdadeira, como abertura à realidade do outro.

Nesse contexto, o verdadeiro trabalho formativo é conduzir a uma vivência autêntica, que possibilite a interligação com o mundo; a defesa incondicional da solidariedade, na vida em comunidade, no “agir em conjunto” com os outros. É este, pois, o sentido da educação: a formação de pessoas capazes de conduzirem suas vidas coerentemente; de se vincular ao outro. Nessa experiência, o educador exerce um papel significativo, embora não se possa definir previamente o que cabe a essa pessoa; não é algo para o qual se possa apresentar uma fórmula. Contudo, e considerando o caráter pessoal dessa experiência, importa que o educador esteja convencido do caminho escolhido.

A problemática da diferença na experiência formativa pode ser associada às questões de gênero, étnicas, os casos de deficiências, mas extrapolam essas realidades. Outras diferenças se colocam com força muitas vezes maior, relacionadas ou não a essas questões, requerendo dos educadores posicionamentos apropriados. Trata-se da singularidade humana, e o estudante, como outro, põe em evidência a necessidade de pensar a educação em atenção a tal especificidade. Isso implica em indagar sobre atitudes, sobre seu lugar no ambiente educativo, e compreender como a escola oportuniza essa vivência. Em que medida a diferença é reconhecida e assumida no contexto da escola, no cotidiano da sala de aula? Quando a afirmação da diferença pode nos levar ao relativismo, ou ao indiferenciado?

É inegável que a escola, como instituição constituída segundo a lógica de uma sociedade desigual e discriminatória, tende também a reproduzi-la nas suas práticas. Nela se evidencia a padronização que tende a anular o singular, normatizar aspectos que clamam pelo reconhecimento. Nesse caso, é importante atentar que a mudança na educação se faz mediante um investimento que é de ordem teórica e prática, pois o respeito a diferença não é, pois, algo que se constitua pela teorização, sendo necessário o desenvolvimento uma prática que respeite a *alteridade* do outro, como princípio, e não como mero programa, assumindo o desafio de trabalhar a partir das diferenças, mas sem perder de

vista que essa experiência humana é tão mais humana quanto possibilitadora de vínculos significativos entre as pessoas.

Consideramos assim o caráter essencialmente *ético* dessas relações e da experiência formativa assentada no *interhumano* no pensamento de Martin Buber. A perspectiva que desponta dessa leitura permite compreender os possíveis caminhos na condução de um modo de vida mais humano, cujo significado encontra-se vinculado à relação com o *outro*. Essa defesa incondicional do *outro*, da *alteridade* abarca o âmbito educativo, especialmente considerando que só é possível constituir vínculos partindo da autonomia dos seres. Com efeito, essa perspectiva revela também o caráter paradoxal da própria ideia de *autonomia*, uma vez que o reconhecimento do outro nos coloca ante a exigência de que ela seja compreendida como *reciprocidade* de si e do outro.

Considerações finais

O enfrentamento de questões que tocam a realidade humana, como a superação das formas de violência, pode se constituir a partir de múltiplos olhares, aos quais é fundamental uma compreensão do *sentido* do humano, e extrapola as análises sociológicas e políticas, mesmo que não se constitua independentes delas. A filosofia de Buber guarda significativos elementos de compreensão do sentido da problemática da *alteridade*. Uma leitura que possui a singularidade de oferecer uma resposta antropológica, mais do que uma crítica social propriamente dita. Nela se manifesta o caráter fundamental da situação dialógica, por revelar o sentido do humano e a dimensão ética que perpassa as relações entre as pessoas. Nessa perspectiva, compreendemos a negação da legitimidade de *ser-outro* como forma de violação da dignidade humana. Tal forma de violência nem sempre é visível, configura-se como determinante na orientação das nossas atitudes, expressa na incapacidade de acolher o outro na sua essencial diferença.

Vemos no sentido do diálogo a possibilidade de afirmação da legitimidade do outro, mas também como denúncia da incapacidade para acolhê-lo. Esse reconhecimento não significa necessariamente concordância, que, em verdade, é “um mero acaso da compreensão”. Dessa forma, mais do que apostar numa aceitação de um ponto de vista, de um modo de ser, importa reconhecer a legitimidade da diferença como modo ser humano e condição para a nossa liberdade, pois se perdemos o direito a essa diferença, perdemos também esse privilégio. Nesse caso,

assumir a dimensão de alteridade requer o esforço de ir além da mera tolerância nas nossas relações com aqueles/as de quem discordamos ou simplesmente não compreendemos, ante o risco constante, que pode nos levar a situações de *violência*, nas mais diversas configurações. Tolerar, como indica Nilton Bonder (2001) é um “esforço para conter o desprezo e a indignação”, e isto, em si, não gera diálogo, não gera liberdade, criando uma convivência tensa, pronta para ser rompida.

Esse desprezo contido, aprisionado, é ferozmente rompido no filme *Malèna*, quando a protagonista é arrastada e espancada por um grupo furioso de mulheres. Na ação das mulheres revoltosas, indignadas, ante não tanto ao prostituir-se de Malèna com os soldados alemães, mas ao ser o que ela era — jovem e bela! — temos uma explosão ante a presença insuportável do outro! A imagem da intolerância que surge de várias formas e em vários lugares — seja nas ruas, com a violência praticada aos homossexuais, seja nos estádios de futebol, na forma de xingamento aos jogadores negros. Chamo atenção para essas variadas formas de negação do outro, e, mais que isso, para os desdobramentos dessa nossa recusa em aceitá-lo/a, confirmá-lo/a: a possibilidade de se converter em violência coletiva, como expressão da rejeição mais profunda ao outro, manifesta na sua morte, na sua destruição, como na imagem-metáfora do espancamento de Malèna, ou no extermínio, no “Caçador de Andróides”, dos *replicantes*, o diferente, o *outro-não humano*.

Finalizo, compreendendo que a liberdade, possível de se constituir nos diferentes espaços origina-se “da profunda consciência de que a diferença do outro é a verdadeira guardiã de nossa liberdade” (BONDER, 2001). Dessa forma, é importante reconhecer a questão alteridade como constitutiva das relações, ao mesmo tempo como possibilidade de pensar numa autonomia, que se constitui a partir da nossa condição de seres originariamente diferentes, e não pela simples afirmação do sujeito cognoscente. Vivenciando uma *distância originária*, e que, sendo assim, essencialmente vinculados.

Bibliografia

ADORNO, T. W. *Minima Moralia*. Reflexões sobre a vida danificada. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. 2a. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BONDER, Nilton. Tolerância e o Outro. In. BONDER, N.; SORJ, B. *Judaísmo para o Século XX: O rabino e o sociólogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 43–51.

BUBER, Martin. *Reden über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider — Heidelber, 1969.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Trad. de Nilton A. von Zuben. 2a. edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. Trad. de Marta E. de S. Queiroz e R. Weinberg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

BUBER, Martin. Distanza Originaria e Relazione. In. *Il Principio Dialógico e altri Saggi*. Trad. Andréa Poma. 4a. ed. Torino, Itália: Edizione San Pablo, 1994.

BUBER, Martin. *Que es el Hombre?* Trad. de E. Ímaz. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.

COHN, Gabriel. Indiferença, nova forma de barbárie. In. NOVAES, Adauto (org.). *Civilização e Barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COSTA, Jurandir Freire. *O Ponto de Vista do Outro*. Figuras a ética na ficção de Graham Greene e Phillip K. Dick. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

ZUBEN, N. Aquiles von. *Martin Buber: cumplicidade e diálogo*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

II — O fenômeno da diversidade e os desafios inter e transculturais contemporâneos à formação humana

Moisés de Melo Santana

Universidade Federal Rural de Pernambuco

moises75@hotmail.com

Introdução — rascunhando os contornos dos desafios contemporâneos à formação humana

O fenômeno da manifestação da diversidade cultural e de suas relações inter e transculturais é nuclear para a apreensão dos desafios contemporâneos à formação humana. Embora assumam traços e feições específicos na contemporaneidade, esses desafios não são novos, pois sempre estiveram presentes ao longo da história humana. Os processos de colonização desencadeados no século XVI redesenharam de modo particular as formas de produzir as relações interculturais, assim como os intensos trânsitos e deslocamentos populacionais intercontinentais produziram e provocaram transformações profundas em diversas tradições e matrizes culturais. Compreender esse processo é a chave para lidar com os novos desafios colocados à formação humana na contemporaneidade.

A condição humana é portadora de uma unidade que, ao se produzir, se diferencia e diversifica. Entretanto, embora plural, a produção de nossa humanidade preserva e conserva a sua unidade geratriz. Ora, essa condição, aparentemente paradoxal, *sui generis*, unidade que produz diversidade, é nossa condição ontológica. Somos portadores de possibilidades múltiplas de produção de saberes e realidades que permitem a produção de várias formas de ser e estar no mundo. Contudo, os processos produtivos de realidades multiculturais são históricos, emergem e interagem em situações e condições sociais, culturais, políticas e ambientais específicas. Há uma dinâmica relacional e interdependente entre diferentes dimensões, uma espécie de teia em que os processos ocorrem, pois eles nunca estão totalmente isolados, mas são co-determinados.

No entanto, existem estruturas sociais que modulam os processos de interação e produção cultural — as **matrizes geratrizes**. Os processos que derivam

dessas matrizes conservarão elementos que estão presentes nas estruturas, mas podem produzir variações significativas. Por sua vez, tais matrizes conservam múltiplas exigências, econômicas, sociais, políticas, afetivas, cognitivas, estéticas, que irão de maneira subjacente atuar no seio dos processos formativos. Denominamos esses processos de **modulações estruturais geratrizes**.

Essas modulações não produzem determinações nem absolutas nem lineares, mas redes de **configurações nodais**¹ em que as experiências se desenvolvem. As relações são produtoras contínuas de fluxos e processos sociais e culturais que contém possibilidades de efetivar emergências não lineares, não previsíveis, mas marcadas pelas modulações estruturais. As emergências incessantes de saberes e conhecimentos, ao se inscreverem nos corpos em atividade interativa-cognitiva, produzem identidades diversas que são expressão da unidade da condição humana.

O entendimento dessa condição é a chave fulcral necessária para o enfrentamento do desafio inter e transcultural à formação humana contemporânea. Como manter processos emergentes de produção da condição ontológica humana, tomando-se essa condição como pressuposto? Quais saberes e experimentações são essenciais à construção de novas configurações nodais? Como acionar a pluralidade de saberes e experimentações presentes nas diversas matrizes culturais de maneira criativa a fim de lidar com os novos desafios formativos existentes? Como as matrizes e tradições culturais lidam com as condições geratrizes da unidade e diversidade cultural humana? Como as tecnologias de comunicação e informação em redes têm configurado novas formas de produção da condição ontológica humana? Quais são os novos desafios à formação humana que se colocam nessas novas configurações das sociedades integradas em redes?

Embora sejam muitas as possibilidades de problematização, nosso objetivo é o de configurar o problema, e não o de produzir respostas específicas a essas indagações. Além disso, pretendemos sugerir possíveis respostas aos desafios colocados, sem pretensões de esgotar as questões.

1 As modulações estruturais integram as complexas redes que compõem o tecido social e que se entrelaçam e interpenetram dinamicamente. Há um conjunto de pontos nucleares de condensação e articulação de aspectos econômicos, sociais, morais, cognitivos, estéticos, afetivos, entre outros que se articulam, produzindo densidades mais permanentes — **TRONCOS NODAIS**. Os **PONTOS** e os **TRONCOS NODAIS** são a base da composição de uma **CONFIGURAÇÃO NODAL**. As modulações estruturais geratrizes funcionam como elementos dinâmicos e retroalimentadores dos pontos, troncos e configurações nodais. Essa complexa rede de produção de identidades plurais é marcada por relações de poder que institui e atua capilarmente.

Configurando os desafios à formação humana nas complexas redes e tessituras contemporâneas

Os complexos e diversificados processos de colonização que se desenvolveram a partir do século XVI, emblematicamente, por intermédio das descobertas das Américas pelos europeus, produziram os desafios contemporâneos à formação. Esse processo de longa duração culminou no que denominamos de globalização contemporânea.

O pensador peruano Aníbal Quijano (2005) discute as profundas implicações de uma forma específica europeia de produção de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando outras maneiras de produção de conhecimento tanto na Europa quanto em outras partes do mundo. Essas relações de poder produziram e produzem colonialidades e subordinações, estabelecendo uma configuração formativa predominante. Segundo o autor, essa configuração desenvolveu um padrão de dominação colonial baseado na ideia de raça, que permeia várias formas de dominação. Os povos indígenas e negros escravizados, e suas diversificadas tradições culturais, vivenciaram ao longo dos séculos a força destrutiva desse eixo fundamental de dominação.

As instituições formativas, escolas, universidades foram transformadas e se estabelecendo como matrizes geratrizes que retroalimentam esse novo padrão civilizatório, por meio de mecanismos que subjugarão e subjugarão formas milenares de apreender e conceber o mundo e a existência. Assim, o projeto colonial produziu e irradiou relações de poder que se configuraram nas diversas instituições sociais formativas existentes nas sociedades ocidentais. As matrizes e tradições culturais milenares foram hierarquizadas, ressignificadas, eliminadas. Essa trama está na base da tessitura de subordinações de cosmogonias, sujeitos, artefatos culturais, processos de negociação presentes nas teias que produzem significados, por intermédio de suas **modulações estruturais geratrizes**.

Os fluxos de produção de identidades não são lineares. Mesmo sob padrões de predominância, é possível a emergência cultural de dissensos não lineares de modos e de formas de ser distintas. Os processos contínuos e incessantes de produção de saberes são ativados por corpos em constante atividade interativa-cognitiva, que não são lineares.

O entendimento desse processo está assentado inicialmente nos fecundos *insights* advindos do *Manifesto da Transdisciplinaridade*, publicado por Nico-

Ilescu (1999). O autor apresenta um conjunto seminal de elementos que podem mediar produtivamente nossas inquietações. As descobertas do 'quantum' pela física quântica transformaram diferentes campos do conhecimento científico. O modo transdisciplinar de conceber a realidade colocou sob suspeita o dogma da existência de um único nível de realidade. Esse pensamento é herdeiro seminal da física quântica que apreende de forma peculiar a interconexão e coexistência entre as realidades macrofísicas e quânticas.

Essa maneira de apreensão e de explicação apresenta uma noção distinta do tempo. A ideia da reversibilidade do tempo, do caminhar na direção única do nascimento à morte, a entropia, é contraposta com o terceiro excluído da lógica quântica. Essas descobertas contêm implicações profundas e possibilitam o desenvolvimento de novos modelos explicativos. Alguns saberes tradicionais são revisitados a luz dessas novas formas de produção de conhecimentos. É possível entender criativamente as continuidades descontínuas presentes na realidade, a permanência complexa e simultânea de níveis da realidade, presentes nas formas de apreender a realidade de matrizes culturais indígenas, africanas, asiáticas, entre outras.

Contudo, para compor as bases de nossa argumentação, apresentamos alguns elementos e dilemas contemporâneos relativos às identidades e à formação de sujeitos. Segundo Santos (1993, p. 40), os regressos às identidades estão sendo vividos como perplexidade, “numa época que é muito difícil ser linear”. Ainda conforme o mesmo autor, trata-se de um período de resignificação radical nas formas de entendimento, de olhar e apreender diferentes planos e espaços das relações sociais. Essas resignificações são resultantes, por um lado, de profundos e acelerados processos de descontextualização das identidades territoriais, sexuais, nacionais, políticas e, por outro, dos novos desenhos identitários originados dos processos de recontextualização e de particularização das identidades e das práticas sociais e formativas.

A recontextualização e reparticularização das identidades e das práticas estão conduzindo a uma reformulação das inter-relações entre os diferentes vínculos anteriormente citados, ou seja, os vínculos nacional, classista, étnico e sexual. (SANTOS, 1993, p.40)

Os movimentos de reconfiguração do tecido social produzem a emergência de novas tensões e conflitos assim como possibilitam a aproximação e a forma-

ção de interconexões inusitadas, colocando em contato conexões por meio das tecnologias de comunicação e informação, além de cosmovisões distintas; na maioria das vezes, isso se dá de forma fragmentada e descontextualizada. Esse cenário produz perplexidades e emergências de novos pontos e troncos nodais.

Essas profundas mudanças abrem possibilidades para a emergência de novas configurações nodais, novas **modulações estruturais geratrizes** de identidades produzidas sob modos distintos. Os desenhos formativos estão em crise, sendo revisitados, mas sem produzirem ainda modos que lidem de maneira apropriada com os desafios contemporâneos à formação humana. Existem muitos estudos na produção acadêmica que apontam para esses dilemas Casali (2014), Walsh (2009), Moraes (2008), Woodward (2007), Johnson (2006), Candau (2006), Ferreira (2007), Bauman (2005), Libaneo (2005), Moreira (2005), Hall (1992), entre outros.

Em nosso entendimento, as continuidades descontínuas e as conexões inusitadas entre cosmovisões, tradições e matrizes culturais são essenciais para visualizar cenários, imaginar relações caleidoscópicas e compor um campo em movimento de possibilidades de enfrentamento aos desafios formativos contemporâneos. Sendo assim, trato de apresentar alguns elementos da **continuidade descontínua** da cosmovisão yorubana nos processos de produções identitárias diaspóricas afroamericanas e as aproximações inusitadas com elementos da cosmovisão budista, diaspóricamente sendo reconfigurada desde 1950 com a invasão chinesa no Tibet, que tem produzido, ampliado e reconfigurado essa tradição no ocidente.

Acreditamos que essa inflexão é necessária, pois é a partir de algumas considerações configurativas da cosmovisão yorubana que podemos nos apropriar do complexo processo de produção identitária presente em diferentes artefatos culturais e manifestações artísticas. Entretanto, inicialmente, tecemos algumas considerações sobre o porquê da cosmovisão yorubana ser de certa forma hegemônica entre as diversas etnias que aqui chegaram. Posteriormente, indicamos algumas questões em torno da especificidade da produção de saberes referenciada nessa matriz cultural.

Segundo Amaral & Silva (1996), os vários ciclos de escravização trouxeram uma enorme diversidade de grupos étnicos africanos, com suas diferentes práticas religiosas. Foram predominantemente escravizados **bantos** originários do Congo, Moçambique e Angola; também chegaram ao Brasil os **sudaneses**, originários da África Ocidental, hoje denominados Nigéria, Benin e Togo. To-

davia, segundo os autores, é praticamente impossível fazer uma reconstituição geral das cosmologias e tradições religiosas de todos esses grupos étnicos.

Porém, segundo os mesmos autores, houve interpenetrações e traduções entre os diferentes sistemas e cosmovisões religiosas ainda na África, devido à semelhança entre deuses yorubas, os orixás e os dos jejes, os voduns, à semelhança entre as estruturas familiares de culto, à proximidade geográfica e às relações de aliança e de dominação. Essas relações interculturais entre sistemas religiosos no Brasil aconteceram sob condições de excepcionalidade. O escravismo colonial e os processos de desterritorialização impuseram condições — novas e inimagináveis de produção das vidas dos escravizados. As adversidades foram enfrentadas com os elementos civilizatórios reconfigurados, produzindo novas configurações nodais sob a égide do escravismo, mas transgredindo-o.

O Brasil e Cuba² foram os países que mais receberam escravizados yorubá. As suas cosmovisões influenciaram profundamente os seus processos de formação cultural, seus sistemas de crenças e suas relações e interações cognitivas, formativas.

Mas o que nos interessa de per se é a denominada **cosmovisão yorubana**, Segundo Berkenbrock (1997)

A cosmovisão religiosa do Candomblé é fortemente influenciada pela concepção de mundo na tradição Yoruba. Esta tradição é muito complexa e não uniforme, quer dizer, há um sem número de variações e não há nenhuma instância que sirva de medida diretriz para o todo. Uma visão unitária básica do mundo é, porém, compartilhada por todos os grupos. (BERKENBROCK, 1997, p. 179–80)

Nessa cosmovisão, o universo existe em dois níveis — o **Orum**³ e o **Aiye**⁴ —, ou seja, só é possível a existência nesses níveis, em um deles, ou simultaneamente nos dois. A simultaneidade da existência nos remete à lógica quântica, ao ter-

2 Em Cuba, temos a **Santería** como expressão da religião dos orixás: "Es una expresión religiosa cubana inspirada en la adoración de los orichas del panteón yoruba de la Nigeria Occidental" (Museo de Guanabacoa, s/d: 09). No Brasil, a religião nascida da tradição yoruba é conhecida como Xangô em Pernambuco e, na Bahia, como Candomblé.

3 Orum — "Um dos níveis ou formas de existência: a existência sobrenatural ou não palpável" (BERKENBROCK, 1997, p. 445).

4 Aiye — "Um dos níveis da existência: a existência física palpável" (BERKENBROCK, 1997, p. 439).

ceiro incluído. Nesses diferentes níveis, existem os seus habitantes, ou seja, os Ara-Aiye — humanidade, os Ara-Orum — habitantes do Orum, entre os quais se destacam os orixás e os eguns⁵. Entretanto, o Orum é um nível que engloba tudo e todos, o próprio Aiye, “o Aiye não é um nível de existência fora do Orum, mas — para usarmos uma imagem — é como um útero limitado dentro de um corpo sem limites” (BERKENBROCK, 1997, p. 181).

As interações e comunicações entre o Orum e o Aiye são fundamentais para manter a harmonia da existência. Essas interações estabelecem-se no culto, os orixás, basicamente, são os responsáveis pela presença do Orum no Aiye. “Os Itans⁶ falam do tempo em que Orum e Aiye ainda não estavam separados e os habitantes de ambos os lados tinham trânsito entre os dois níveis. Por causa do erro humano aconteceu que os Ara-aiye não mais podem livremente ir para o Orum, a não ser através da morte” (BERKENBROCK, 1997, p. 182).

Para o autor, essa unidade primordial é essencial para entender o Candomblé, pois o mesmo busca recompor permanentemente essa unidade perdida. O culto seria a tentativa de viabilização dessa unidade primordial, harmônica. Na cosmologia Yorubana, o sistema Orum-Aiye tem como fundamento último, **Olorum** — “Senhor ou dono do Orum. O ser superior no Candomblé e criador do universo. Também chamado Olodumaré” (BERKENBROCK, 1997, p. 444).

Contudo, Olorum não interfere diretamente nas coisas, nem na vida das pessoas, a responsabilidade para tal está a cargo dos orixás, não havendo, inclusive, nenhum ritual específico dedicado a ele. Todavia, Olorum é a possibilidade da existência, de sua dinâmica e do seu objetivo, ou seja, das três forças que governam o universo: Iwá, Axé e Abá nessa cosmologia.

Iwá é o ser, o princípio ou força da existência em geral. Através de Iwá é dada às coisas a possibilidade de existência. [...] O segundo princípio é o Axé, que possibilita que a existência desabroche, venha a ser. Axé é a força da dinâmica, da realização. Ele é o elemento mais importante para a existência, pois sem ele a existência não teria dinâmica. [...] Abá é a terceira das forças

5 Orixás — “Forças personalizadas da natureza que são cultuadas no Candomblé. Intermediadores das forças de Olorum. Antepassados sobrenaturais dos seres humanos” (BERKENBROCK, 1997, p. 445). Eguns — “Finado, antepassado humano” (BERKENBROCK, 1997, p. 441).

6 Os Itans são uma espécie de lendas, histórias que são contadas, transmitidas para manter os conhecimentos da tradição religiosa yoruba. Na sua maioria, são transmitidos oralmente, mas já há registro escrito dos Itans.

de Olorum que sustentam e possibilitam o sistema Orum-Aiye. Abá acompanha o Axé e dá à dinâmica uma direção, um objetivo. Estas três forças são intermediadas pelos orixás e podem ser liberadas ou reforçadas através de várias atividades religiosas. Seu início e posse permanecem, porém, sempre com Olorum. (BERKENBROCK, 1997, p. 187-88)

Essas forças que governam e sustentam o universo na cosmologia yorubana nos auxiliam na compreensão de diferentes aspectos da produção cultural. Na complexa e imbricada relação Orum-Aiye, há uma dinâmica relacional extremamente importante para entendermos a produção de determinados artefatos culturais afroamericanos.

Essa cosmovisão da existência concebe os movimentos de produção da vida num fluxo constante, em que há processos permanentes de restabelecimento primordial dessas forças. Tais forças do Orum, ao se relacionarem **com** e **no** Aiye, expressam-se através de uma musicalidade e de movimentos corporais e danças específicas. Essa maneira de se fazer presente no mundo coloca um conjunto de elementos que, sob essa unidade indissociável, produzem formas religiosas, festivas, gastronômicas, estéticas que se manifestam em diferentes manifestações culturais, artísticas e cognitivas.

Em nosso entendimento, a complexidade das produções identitárias produzidas nas zonas fronteiriças marcadas por essas modulações estruturais geratrizes fazem parte de uma configuração nodal que nas sociedades afroamericanas produziram **continuidades descontínuas**, mas permanentes durante vários séculos. Essa permanência emerge nos últimos anos segundo novas lógicas, novos lugares discursivos dos movimentos sociais e acadêmicos. Podemos insinuar que há novos campos de força presentes nessas composições discursivas que incidem com mais veemência nesse cenário de crise que nos referimos anteriormente.

Os modos culturais mediados por essa cosmovisão estão disseminados em diferentes direções da vida social. Muitos modos de percepção da vida, de uso da linguagem, da maneira de se alimentar estão impregnados indiretamente por vários desses elementos. De maneira mais direta, podemos percebê-los nas festas de largo, na capoeira, no afoxé, o maracatu, no samba, na culinária.

Ainda gostaríamos de enunciar as relações entre os três elementos, que na concepção yorubana, compõem o ser humano. O Ara, Emi, Ori, ou seja, cada

um tem um **corpo, respiração e inteligência** respectivamente. A realização do ser humano se dará na medida em que ele integre todas essas forças, essa multiplicidade de elementos que o compõe.

Esta harmonia deve ser entendida tanto como harmonia individual como também comunitária. O ser humano e a comunidade não são vistos de forma isolada. A tão procurada harmonia diz respeito a todos os elementos com os quais o ser humano está em contato: às águas, as florestas, a natureza, as cidades, o mundo todo, os antepassados e as futuras gerações. (BERKENBROCK, 1997, p. 204)

Ora, essas concepções incidem sobre os processos cognitivos de produção de conhecimentos, mesmo que em condições adversas.

Gostaríamos de frisar mais um aspecto importante. A mulher tem igualdade de participação na hierarquia religiosa. Tanto os homens quanto as mulheres podem dirigir a vida religiosa nos terreiros de Candomblé⁷, sendo babalorixás ou ialorixás, respectivamente. Esse fenômeno é pouco comum no universo de outras expressões religiosas.

Esses elementos que destacamos — a busca constante do restabelecimento da unidade primordial, a noção de pessoa e o papel da mulher — constituem aspectos importantes para imaginarmos a produção das identidades nesse universo “epistêmico”, de produção de saberes. Ora, ao destacar esses aspectos gerais da cosmologia yorubana, não estamos apreendendo-a como um sistema fechado, unificado e petrificado, que orienta e dirige a partir de um centro unificador, às práticas sociais, mas como um modo de ser que ao longo dos séculos tem marcado e interferido profundamente os processos de produções de espaços de convivências, sejam eles lúdicos, religiosos, de trabalho.

Segundo Muniz (1988), por exemplo, o terreiro de candomblé constitui-se como um espaço étnico-cultural que acolhe o entrecruzamento de tempos e espaços implicados e presentes nos processos de produção identitária. Essa configuração nodal conseguiu manter e capilarizar as suas **modulações estruturais geratrizes** de maneira profunda. Os caminhos e labirintos precisam ser,

7 “O Candomblé não tem textos que transmitem os conteúdos religiosos. A ialorixá ou o babalorixá é a autoridade maior no que se refere à doutrina a ser seguida pela casa. A transmissão da tradição religiosa é feita até hoje basicamente de forma oral” (BERKENBROCK, 1997, p. 210).

pelo menos, percebidos nesse momento de reconfiguração identitária, para que possamos nos apropriarmos das riquezas, sutilezas e forças que estão subjacentes aos modos seculares de produção identitária afroamericanos. Esses espaços guardam patrimônios culturais que podem ser acionados de maneira criativa para enfrentar os desafios contemporâneos à formação.

A força de conviver com a diversidade e integrar as diferenças sem perder o horizonte da matriz simbólica originária é a principal característica do jogo negro. No que diz respeito à música, o blues remete propriamente a matriz. (MUNIZ, 1988, p. 130)

Então, faz-se necessário adentrar em aspectos que transitem em territórios pouco conhecidos, mas fundamentais à compreensão e à insinuação de respostas aos desafios formativos contemporâneos. Essas tramas possibilitam conexões inusitadas, fundamentais aos processos de construção dos novos cenários formativos.

Os processos de produções culturais e identitários tratados anteriormente, tendo como fio condutor o colonialismo e as colonidades, seus efeitos sobre as matrizes culturais africanas e afrobrasileiras, tratados a partir de elementos da cosmovisão yobubana, apontam para as noções de incompletude e tradução o cultural. Ora, essas noções de **incompletude** dos processos de produção cultural e as de **tradução cultural** serão essenciais à formulação de estratégias pedagógicas que visem enfrentar os desafios contemporâneos à formação. Essas noções podem auxiliar na construção de desenhos curriculares que a ponham em centralidade e movimento.

Os complexos processos de relações interculturais e transculturais produzem novas e inusitadas conexões culturais, que desterritorializam formas de produção de conhecimentos, mas territorializam novas experiências que são mediadas por esses espaços comunicacionais, espécie de ‘ágora virtual’.

A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Admitir a relatividade das culturas não implica adoptar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja ideia não reside em si mesma, mas antes na supremacia dos interesses que a sustentam. (SANTOS, 2008, p. 126)

Alguns aspectos relacionados à ideia de deslocamentos diaspóricos comunicacionais que, por meio das tecnologias de informação e comunicação, põe em circulação, de maneira desterritorializada, elementos culturais, gastronômicos, musicais, religiosos, estéticos, são fundamentais as nossas reflexões. Elencamos alguns aspectos do deslocamento diaspórico dos saberes tradicionais do budismo no ocidente, sua ressignificação e formas de apropriação em espaços e tempos distintos de sua matriz geratriz.

Os processos de deslocamento permanente do pensamento budista, após a invasão chinesa no Tibet, no início dos anos de 1950, desencadearam-se processos produção de conhecimento e disseminação do pensamento budista no ocidente. Essa experiência tem possibilitado a expansão do pensamento budista, primeiramente na Europa, depois nos Estados Unidos, na América Latina e ainda em alguns países da Ásia, e, paulatinamente, criado as possibilidades para a emergência de formas transculturais de identidades.

O trabalho de doutorado de Nina (2006), publicado posteriormente em forma de livro pela Edusp, com o título *Ventos da Impermanência*, investigou esse processo de expansão e desenvolvimento diaspórico do budismo tibetano no ocidente. Ora, esse aspecto auxilia na composição do nosso problema. Como as matrizes geratrizes que se referenciam em cosmovisões não hegemônicas, produzidas e consolidadas nos processos de construção de colonialidades dos saberes realizam mediações e articulações de seus conhecimentos? Essas experiências podem nos auxiliar na construção de algumas respostas aos desafios colocados à formação humana?

Voltando à ideia de a condição humana ser una e produzir diversidades, apresentamos a multiculturalidade enquanto expressão dessa condição, daquilo que nos constitui ontologicamente. Somos seres produtores de complexidades culturais.

No entanto, essas complexidades são produzidas de forma relacional. Isso nos remete a dimensão das relações interculturais enquanto fenômeno social. Entretanto, essas relações interculturais mediadas pelas tecnologias de comunicação e informação, pelos processos de desterritorialização das tradições, pelas presenças diaspóricas de tradições culturais não hegemônicas no cenário discursivo ocidental colocam novos desafios à formação humana. Temos acompanhado processos de retorno às tradições, ressignificando-as numa perspectiva fundamentalista, como forma de enfrentamento e respostas aos desafios contemporâneos à formação.

As sociedades conectadas em redes de comunicação e informação vivenciam uma crise complexa e profunda, no que diz respeito aos processos de produção de identidades. Essa crise necessita ser compreendida na sua complexidade. Os trabalhos que buscam apreendê-la apontam para a necessidade de tratarmos dos fenômenos das relações multi, inter e transculturais como aspectos fundamentais da produção da pluralidade de identidades. No entanto, existe uma variedade de tendências que se colocam nesse debate.

Podemos afirmar que vivemos um fecundo processo de mudança na maneira de olhar e entender os processos de produção e reprodução das identidades. Como pensar a relação entre os modos de produção da multiculturalidade, mediada por relações interculturais? Quais são os princípios fundamentais para serem firmados e orientar as maneiras de lidar com a problemática contemporânea de formação?

Caminhamos no sentido de apontar a necessidade de pensarmos as relações multi e intercultural, sob a perspectiva formativa transcultural. Partimos do pressuposto da incompletude das matrizes culturais, das produções múltiplas das identidades e da necessidade de aprendizados intercultural. Esses elementos apontam para a necessidade de aprender e de transitar criticamente pelas complexidades culturais presentes nas diversas matrizes e tradições. Concebemos que há um núcleo sadio de sabedoria presente nas várias culturas que necessitam ser consideradas.

É possível imaginar os processos formativos considerando a necessidade de aprender a condição de unidade que produz diversidades culturais? É necessário aprender as ambiguidades incompletudes da condição humana? Como pensar processos formativos considerando as identidades dos sujeitos numa dinâmica de confluência de saberes, epistemologias, que são postas em movimento formativo, em que os corpos aprendentes possam produzir-se diferente e prazerosamente, na busca de novos caminhos emancipatórios?

Os currículos escolares podem trabalhar de maneira fecunda com a dimensão do inesperado, do incerto, do confuso, do inconcluso? É possível produzir respeito, estabilidade e segurança nas convivências interculturais? **Vamos brincar um pouco?** Quais os potenciais formativos da instituição escolar? Esses elementos insinuam a necessidade de reconfiguração profunda do espaço escolar. A problematização da escola não significa a sua negação, mas aponta para a necessidade de penetrar nos aspectos fundantes que tem impactado a sua institucionalidade. Os processos de produção de conheci-

mentos e informação atuais têm impactado os processos de escolarização. Quais são as experimentações fecundas que têm sido vividas nos espaços formativos escolares que podem nutrir e potencializar as respostas aos desafios discutidos nesse texto?

Desejamos nos aproximar dos problemas sugeridos nos perguntando: reside na instituição escolar possibilidades de transformá-la num **COMPLEXO INSTITUCIONAL INTERATIVO**, com flexibilidade para dialogar de forma mais sistêmica e dinâmica com diferentes formas de produção do conhecimento presentes nas diferentes matrizes culturais? É possível que ela se abra num movimento profundo de ressignificação de sua própria institucionalidade?

Os processos de institucionalização da escola, com suas regras e desenho essenciais, dogmaticamente seguidas, incorporando inclusive algumas formas transgressoras, fundamentais para a manutenção de sua institucionalidade, estão em crise. Há dissociações profundas entre os processos de produção, circulação e acesso a informações vividas pelas infâncias e juventudes e as experiências de escolarizações.

Para Sacristán (1995), a escola tem uma profunda dificuldade de **acolher a diversidade**. Essa dificuldade leva-o a propor uma discussão em torno da diversidade, pois a escola tem sido, e é um mecanismo de normalização, realizada a partir de uma abordagem hegemônica dominante.

Para ele, é necessária a produção de um currículo que potencialize as relações multiculturais, os espaços de decisões, a escolha de conteúdos. Ora, na nossa maneira de apreender o problema, a representatividade é uma das questões, não é o núcleo estruturador do problema. Será que, se mudarmos democraticamente os conteúdos de ensino que transitam na escola, iremos de fato construir uma perspectiva multicultural na escola? Sacristán acredita que não. Ele afirma que é necessário mudar a estrutura curricular dominante.

Apontamos para a necessidade de construirmos uma perspectiva formativa denominada de **transculturalismo dialógico crítico**. Ele exige, do ponto de vista metodológico, um transitar e revisitar crítico, dos próprios lugares identitários dos sujeitos. Eles lugares devem ser colocados em questão, considerados relativos e inconclusos. Todavia, o transculturalismo não visa à eliminação dos lugares, mas potencializá-los. **Mesmo partindo do** princípio de que não há lugares devam ser abolutizáveis, não defende o relativismo generalizável, “*em que tudo se equivale, desde que se escolha o ponto de vista apropriado; o **perspectivismo** leva à indiferença e à renúncia a todos os valores*” (Todorov, 1999, p. 304).

Entendemos os processos de diálogo e descoberta dos outros em vários graus — o outro como objeto, o outro como sujeito, igual ao eu, mas diferente dele. Esses processos de descoberta do outro é para Todorov, nuançado, complexo, nunca pleno.

Desde aquela época, e durante quase trezentos e cinquenta anos, a Europa ocidental tem se esforçado em assimilar o outro, em fazer desaparecer a alteridade exterior, e em grande parte conseguiu fazê-lo. Seu modo de vida e seus valores se espalharam por todo o mundo; como queria Colombo, os colonizados adotaram nossos costumes e se vestiram. (TODOROV, 1999, p. 300)

Para o autor, essa capacidade impositiva, deve-se, segundo o autor, a um traço específico da civilização ocidental, **paradoxalmente**, a capacidade do europeu de compreender os outros. Ora, essa capacidade organiza-se a partir de diferentes movimentos. Um *primeiro* movimento pode ser descrito como sendo de **interesse, empatia e identificação provisória**⁸. O *segundo* movimento é de reafirmação de sua própria identidade. As qualidades de improvisação e flexibilidade permitem impor com mais força o seu modo de vida. Essas formas de relação intercultural produziram ao longo dos séculos um conjunto diversificado de configurações nodais que foram e são responsáveis pela produção das contínuas discontinuidades que retroalimentam a hegemonia das formas de colonialidades de produção de identidades e formação humana.

Contudo, segundo o autor esse período da história europeia está em crise. Não há mais uma crença ingênua na superioridade dos europeus. Neste sentido, Todorov propõe uma alternativa “*queremos a igualdade sem que ela acarrete a identidade; mas também a diferença, sem que ela degenere em superioridade/inferioridade [...]. Viver a diferença na igualdade: é mais fácil dizer do que fazer*” (TODOROV, 1999, p. 302).

A perspectiva formativa **transcultural** aponta para a necessidade de criação de sujeitos pedagógicos capazes de participar, respeitar, aprender e ser solidários nos processos de produção da vida. Essa perspectiva formativa referencia-se na riqueza e força da linguagem e cultura carnavalesca.

8 “Mas, ao fazê-lo, nunca se separa de seu sentimento de superioridade: muito pelo contrário, sua capacidade de compreender o outro é uma confirmação dessa superioridade” (TODOROV, 1999, p. 301).

A relatividade e incompletudes de nossa existência estão inseridas de maneira peculiar na linguagem e cultura carnavalesca. Por exemplo, o motivo carnavalesco da máscara, complexo e cheio de sentido, traduz a alegria da alternância, da relatividade, negação do sentido único, ‘*a negação da coincidência estúpida consigo mesmo*’. Expressa metamorfoses, **violações de fronteiras⁹ naturais**

está baseada numa peculiar inter-relação da realidade e da imagem, característica das formas mais antigas dos ritos e espetáculos. O complexo simbolismo das máscaras é inesgotável. Basta lembrar que manifestações como a paródia, a caricatura, a careta, as contorções e as ‘macaquices’ são derivadas da máscara. É a máscara que se revela com clareza a essência profunda do grotesco (BAKHTIN, 1993, p. 35).

Essa linguagem pode nos auxiliar no desenvolvimento da abertura para a quebra das percepções presentes nas identidades petrificadas, cristalizadas e únicas, presente no complexo e inesgotável simbolismo das máscaras. É possível produzir e transitar entre as fronteiras identitárias e naturalizadas, numa espécie de strip-tease cultural. Esses strip-teases podem perquirir os caminhos da constituição da mestiça e plural identidade brasileira, provocando novos olhares e experimentações, sentidos.

Apontamos também a necessidade de incorporar uma concepção formativa que trate da plasticidade e complexidade cognitiva humana e possa sintonizar-se com a **abordagem corporal** compreenda os seres vivos como sistemas dinâmicos e complexos, em que caos e ordem, equilíbrio e desequilíbrio, interação, fazem parte, engravidam-se, são produtivos, estão em movimento. Essa perspectiva, no nosso entendimento, leva em conta a própria ambiguidade humana no fluxo da vida.

Voltando a linguagem carnavalesca e o motivo da máscara, apresentamos a necessidade de superar o sentido dissimulador do uso das máscaras, que encobre realidades, mascarando-as. Mas também de sintonizar com a ‘*natureza inesgotável da vida e seus múltiplos rostos*’. Não estamos defendendo um relati-

9 A nossa mestiçagem é violadora de fronteiras. Todavia, necessita ser aprofundada e perder a centralidade na branquidade, eixo valorativo de referência, transgredir para além desse eixo, mas não se fixar num outro centrismo. Ela deve ser articulada a partir de uma **perspectiva de trânsito, diálogo entre as fronteiras, caleidoscópica, interativa**, podendo orientar uma perspectiva curricular/formativa com uma plasticidade mais multicolorida.

vismo absoluto, nem o irracionalismo, mas a possibilidade de confluência de múltiplas e diversas culturas, saberes, racionalidades. Essas devem ser postas em movimento, que necessariamente será conflitivo e formativo.

Insinuações conclusivas — o transculturalismo crítico enquanto um útero dialogal prenhe e fértil

As formulações iniciais do transculturalismo crítico visam apreender em profundidade as relações existentes entre as dimensões multi, inter e transcultural. O transculturalismo crítico visa ativar os lugares em que os sujeitos estão envolvidos e produzindo identidades de forma abertura, dialogal e transcultural.

O transcultural é a ponta de lança da cultura transdisciplinar. Culturas diferentes são facetas diferentes do ser humano. O multicultural permite a interpretação de uma cultura por outra, o intercultural permite a fertilização de uma cultura por outra e o transcultural assegura a tradução de uma cultura em várias outras, mediante a decifração do sentido que as une e, ao mesmo tempo, vai além delas. (NICOLESCU, 2002, p.70)

Esses aspectos indicam que é fundamental a análise e o aprofundamento desses elementos apontados e problematizados nesse texto a fim de aprofundar os referenciais fundamentais do denominado transculturalismo crítico.

A perspectiva formativa esboçada no transculturalismo crítico está sintonizada com os as necessidades de lidar com dilemas contemporâneos de formação de sujeitos. Segundo Santos (1993), vivemos um momento de regresso das identidades. Esse regresso tem sido vivenciado como perplexidade, “numa época que é muito difícil ser linear”, Santos (1993, p.40), pois é um período de resignificação radical nas formas de entendimento, de olhar e apreender os problemas emergentes vividos em diferentes planos e espaços das relações sociais, no paradigma epistemológico da ciência moderna.

Os processos acelerados de descontextualização das identidades territoriais, sexuais, nacionais, políticas, exigem a formulação de novos desenhos formativos, que contribuam com os processos de recontextualização e de particularização das identidades e das práticas sociais e formativas.

A recontextualização e reparticularização das identidades e das práticas está conduzindo a uma reformulação das inter-relações entre os diferentes vínculos anteriormente citados, ou seja, os vínculos nacional, classista, étnico e sexual. (SANTOS, 1993, p.40).

Esse processo tem sido associado a crises, tensões, violências, intolerâncias, conflitos, mas também a possibilidades criativas de reinvenção das relações culturais e identitárias. Os movimentos de reconfiguração do tecido social possibilitam a aproximação e a formação de novos campos de conexões entre cosmovisões distintas, anteriormente distantes e intocáveis. Essas conexões produzem formas, muitas vezes inusitadas de experiências sociais fundamentais a construção de novos referenciais formativos. Vejamos.

Referências

AMARAL, Rita de Cássia, SILVA, Vagner Gonçalves. Símbolos da herança africana. Por que candomblé? In: SCHWARCZ, Lilia Moritz, REIS Leticia Vidor de Souza(Org.) *Negras Imagens*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento — o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERKENBROCK, Volney. *A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. (org.) *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASALI, A. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. In: *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v. 23, p. 259-279, 2014.

FERREIRA, A. L. *Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral*. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

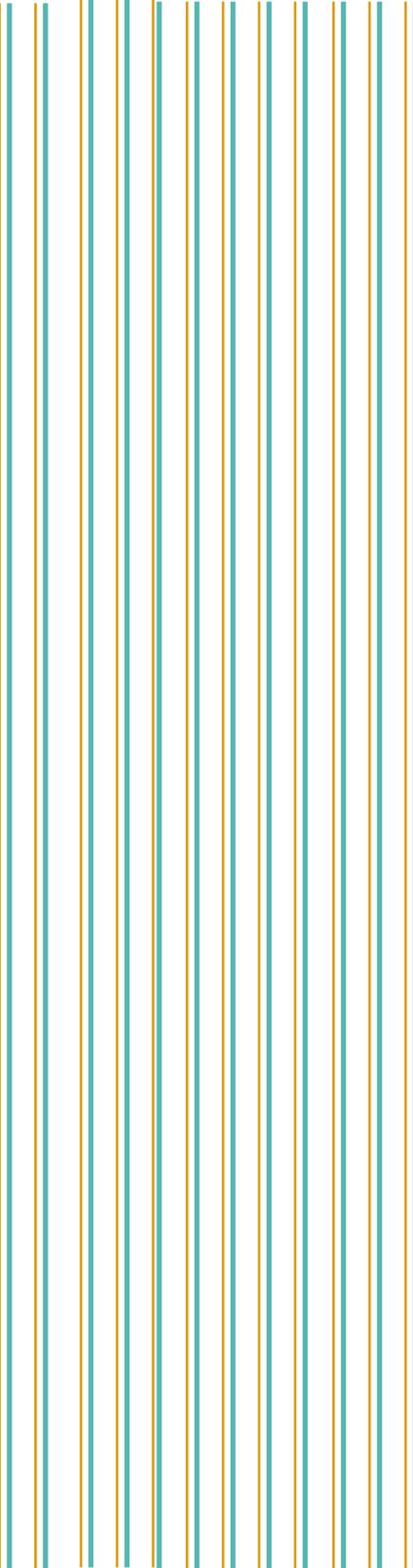
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1992.
- JONHSON, R. *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LIBANEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBANEO, J. C.; SANTOS, Akiko (orgs.). *Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Alínea, 2005.
- MCLAREN, Peter. Pós-colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana — Willis Harman House, 2008.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.) *Territórios contestados — o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MUNIZ, Sodré. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- NICOLESCU, B. *Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso*. In: Educação e transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 2002.
- NICOLESCU, B. *O manifesto transdisciplinar*. São Paulo: TRIOM, 1999.
- NINA, A. C. L. *Ventos da impermanência: um estudo sobre a ressignificação do budismo tibetano no contexto da diáspora*. São Paulo; EDUSP, 2006.
- PANNIKAR, R. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? In: BALDI, C. A. *Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227–278. Disponível em:<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e diversidade. In: MORREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) *Territórios contestados — o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTANA, M. M. Frevo e Identidade Cultural. In: *Nuevamerica*. Rio de Janeiro, n. 144, p. 19–21, out/dez. 2014.

SANTOS, B. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TODOROV, Tzvetan. A profecia de las Casas. In: *A conquista da América: a questão do outro*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

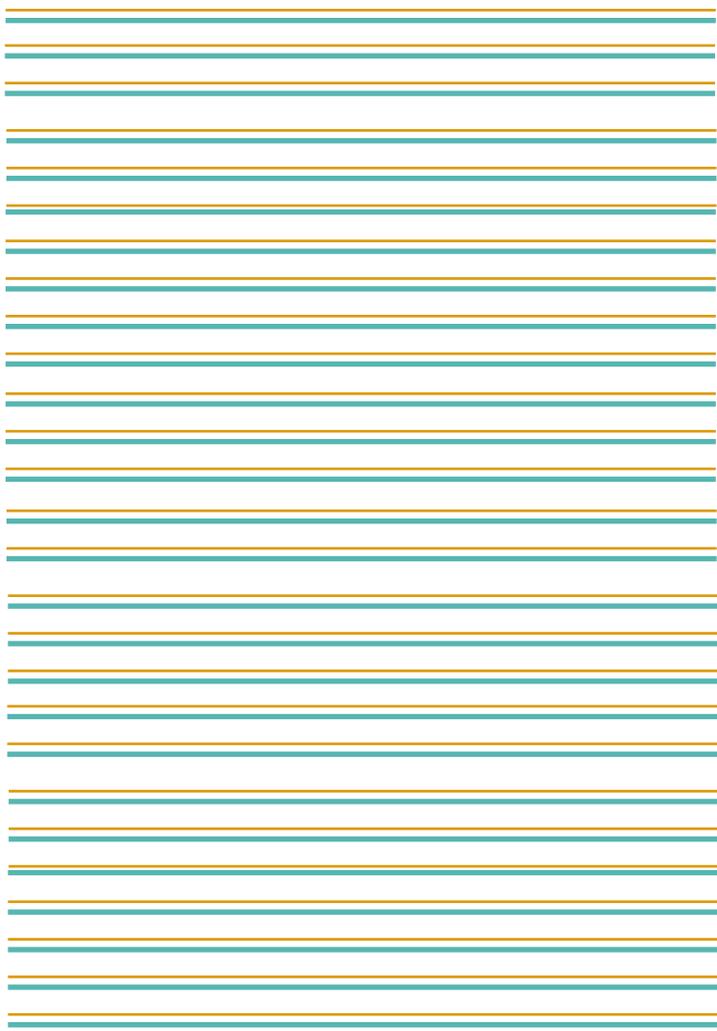
WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In WALSH, C. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WOODWARD, K. Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



5

Elementos da humanização



I — Quando pesquisar também é uma arte de viver: meus (des)encontros com foucault e as possibilidades de seu pensamento auxiliar a investigar a deficiência na escola¹

Pedro Angelo Pagni

FFC-UNESP/Marília

CNPq

Agradeço ao convite para falar um pouco sobre essa articulação da pesquisa com a arte de viver a partir dos encontros e desencontros com Michel Foucault. Para tal gostaria de contar um pouco o percurso trilhado, com alguns descarilamentos, antes de chegar a um programa de pesquisa intitulado Biopolítica, diferença e da educação: outro olhar sobre a inclusão — retratos da positividade da deficiência. Na verdade, meu interesse em apresentar os lineamentos gerais deste programa é o que move minha exposição, mas, sem que revele alguns pontos de como cheguei a ele, parece que deixo de ser cumprir a expectativa de que fale da pesquisa como um modo de existência ou, ao menos, da articulação pesquisa e arte de viver.

(Des)encontros

O grupo de pesquisa que coordeno, o GEPEF, é constituído por pesquisadores e estudante que abordam um tema comum a partir de perspectivas teóricas diversas. O tema que nos acompanha desde 2004 é o da experiência em suas relações com a estética, a formação humana, a ética e ao ensino de filosofia. Em

1 Este capítulo apresenta os resultados parciais da pesquisa *Biopolítica, ética da diferença e educação: um outro olhar sobre a inclusão escolar — retratos da positividade da deficiência*, com o financiamento dos editais de Auxílio à Pesquisa da FAPESP (2014–2015), de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas (2014–2016) e de Bolsa Produtividade do CNPq (2014–2016). Por isso, agradeço o apoio da FAPESP e do CNPq à realização desta pesquisa.

torno desse tema temos variado os estudos de autores de John Dewey à Walter Benjamin, passando por Hannah Arendt e Giorgio Agamben, e, nesse percurso, a obra de Foucault começou a parecer por associar a arte de viver e a estilística da existência à experiência do sujeito e a certa experimentação de si, principalmente, nos termos em que essa discussão aparece nos cursos ministrados no *Collège de France*, alguns anos antes de sua morte. E a temática apareceu, não sem resistência de toda ordem, quando começamos a ler o curso *Hermenêutica do Sujeito*, que fez com que para muitos de nós ocorresse um reencontro com Foucault, insisto, um renascimento acadêmico interessado no potencial dessas obras tardias e póstumas para reinterpretar a filosofia, oferecer outro lugar para a experiência na educação filosófica e, especificamente, no tema da formação tão propalado no âmbito das pesquisas em Filosofia da Educação nos últimos anos. Particularmente, esse reencontro com Foucault foi para mim outra mirada surpreendente, distinta daquela que eu tinha feito no mestrado ao utilizá-lo para compreender a docilização dos corpos na escola ou de uma utilização envergonhada de sua genealogia, a máscara de um desencontro, para analisar os embates e as disputas no âmbito da historiografia intelectual brasileira nos anos 1930, mas que acolhia um conjunto de questões de extrema importância da relação entre a função intelectual que exercia, minha atividade de pesquisa e de ensino na universidade, e os problemas emergentes de minha existência. Enfim, encantava-me reler a história da filosofia, refazer todo um percurso formal sob a chave viva do cuidado de si, da filosofia como exercício e da ascese como meio de se enunciar a verdade como *parresía*.

Talvez, por isso, no grupo essa leitura de Foucault foi acompanhada pela de uma de suas fontes Pierre Hadot, redescoberto por alguns dos pesquisadores e estudantes para demarcar o caráter quase religioso ou místico desse retorno aos gregos — chegaram a aventar inclusive a proximidade desse veio terapêutico da filosofia com os atuais livros de autoajuda. Para outros, porém, o estudo dessa fonte, constituiu uma imersão mesma nas discussões sobre a ética do cuidado, os processos de subjetivação que compreendiam, o descentramento que provocava em nós no presente em face a trazer um novo olhar sobre a educação filosófica e a temática da formação, deslocando seu caráter excessivamente pedagógico para a sua interface mais psicagógica. Uma parte de minha produção bibliográfica mais recente foi movida por essas últimas questões, ao ponto de deslocarem meu envolvimento com o estudo de algumas obras de Jean François Lyotard, particularmente, aquelas relacionadas à sua estética e aos diferen-

dos, para ser “tomado” pelo pensamento desse Foucault que foi “tardio”. E não o denomino assim para diferenciá-lo do mais jovem, mas do que para mim foi tardio e que me fizeram retomar de maneira mais sistemática à sua obra.

Essas demarcações e algumas dessas questões pelas quais fui tomado, porém, tiveram para mim um sentido mais profundo com acontecimentos alheios a essa esfera universitária. Foram esses acontecimentos, dentre os quais destaco o nascimento de minha filha, que me fizeram retomar os últimos cursos de Foucault, agora, com uma leitura do curso *Hermenêutica do sujeito* pelo seu veio menos formal, disciplinar, e mais associado às discussões sobre as filosofias estoicas e cínicas os modos de existência que produziam, a atenção dada ao acontecimento e a verdade decorrente de uma prática que consistia em viver uma vida verdadeira. Esses aspectos aprofundados nos cursos *Governo de si e dos outros* e *Coragem de Verdade* fizeram com que imergisse nessa perspectiva e, mesmo sem ser foucaultiano ou aspirar a sê-lo, tornar-me digno de seguir alguns de seus rastros, ser acompanhado por um legado que me auxiliasse a pensar o tempo presente e, particularmente, aquelas questões emergentes das vicissitudes de uma vida, singular por ser errante, diferente por ser comum e comum por convir com o singular em sua diferença. Embora estivesse descrente da função intelectual há algum tempo em razão de seu esvaziamento de potência de vida e de seu formalismo ou, pior, frieza, talvez, essa imersão tenha me dado outro fôlego para ver que a pesquisa poderia estar relacionada ao que vivia e, reciprocamente, essas minhas vivências poderiam ter alguma utilidade a outrem: para além de uma mera performatividade para meus pares na universidade, a partilha de dilemas e dificuldades para meus ímpares e a expressividade de uma verdade vivida que torna visível na comunidade não somente o singular, como também o comum.

Mesmo que vislumbresse esta ligação, faltou-me coragem para assumi-la até um certo momento de minha vida de modo a tentar tornar mais visível aquilo que defendo teoricamente e em que me engajei politicamente com o que me tornei ou à minha atual forma de existência. Fiz isso, em algumas publicações ocorridas dois anos após o nascimento de minha filha (PAGNI, 2010; 2012), mas foram nas mais recentes em que a força de meus testemunhos de ser pai de uma criança com Síndrome de Down (PAGNI, 2015a; 2015b), assumiram a forma de uma *pesquisa-experiência* ou, se preferirem, onde essa relação entre uma singular experiência com a deficiência com o que possui de comum com outras tantas se fizeram o material e o meio de investigação com o

qual trabalho. Tenho encontrado nesse campo algo que me parece transgredir o apaziguamento acadêmico dado pela alta especialização atual e suas desvinculações das lutas transversais para se restringir a uma performatividade produtivista quase sem vínculo com seus impactos sociais. Dessa forma, tenho procurado contribuir para criar um campo multi ou interdisciplinar, nessa esfera chamada acadêmica, mas, sobretudo, um campo de lutas que adensam o olhar sobre a deficiência, dando visibilidade ao que entendo ser um modo de existência e uma ética na escola, concorrendo para que as políticas de inclusão sejam problematizadas e, ao mesmo tempo, revistas. É em torno e em função desse campo que propus desenvolver um programa de pesquisa sobre a temática da deficiência e da biopolítica, tal como a apresento a seguir, tentando associar investigação acadêmica e modo de existência ou arte de viver.

O desdobramento de um tema e a busca de um rastro de foucault

As disputas em torno dos legados intelectuais de Michel Foucault, trinta anos após a sua morte, continuam a alimentar uma série de discussões, demonstrando a vitalidade de seu projeto filosófico para pensar questões emergentes no tempo presente. Uma dessas questões se refere à atualidade da biopolítica como uma categoria chave capaz de diagnosticar as peculiaridades do controle que se exerce sobre a vida no mundo atual, diante da sofisticação das tecnologias do biopoder e das formas de seu exercício por meio do mercado, que caracterizam uma particularidade do tempo presente. Outra, que me parece complementar a primeira, relaciona-se aos princípios ontológicos da vida que resiste a essa forma de controle, mesmo diante de toda regulamentação e normalização que se lhe impõe pelos saberes provenientes das ciências — particularmente, da biologia e da genética —, produzindo modos de existências outros, que interpelam os regulamentados, normalizados e, em uma palavra, subjugados aos dispositivos que dessa forma se exercem e se legitimam. Em ambas as questões a vida (*bíos*), seja como elemento estratégico daquele controle que se estende até o seu completo esgotamento, seja como potência dessa resistência ao não permitir ser completamente dominada pelos dispositivos existentes e facultar a criação de novos modos de existência, se coloca no centro dessa discussão. A *bíos* se apresentou em seu projeto filosófico (sobretudo, o tardio), assim, como um

solo de emergência não apenas dos processos de subjetivação, dos dispositivos e das tecnologias que nos governam, como também que fazem interpelar-nos sobre seus limites e suas possibilidades para criar outras estilísticas da existência, livrando-nos daquilo que nos aprisionam e nos fazem sentir próximos à morte ainda em vida, assumindo os riscos dessa atitude, a coragem que a move e a verdade que exprime.

Enquanto formulação geral, esse legado deixado pela obra de Foucault nutriu parte das discussões que se seguiram após a sua morte e que se ocuparam de atualizar seu diagnóstico sobre a emergência da biopolítica e do biopoder no tempo presente, por vezes, encontrando na vida, no vivente e na estética ou na ontologia que a compreende uma expressão dos restos ou dos excessos que resistem e recriam a própria existência. Não pretendo perfazer essas discussões que decorreram de seus diagnósticos, tampouco de suas estratégias, desde Deleuze até MaurizioLazzarato, passando por Michael Hardte Antônio Negri, Giorgio Agamben, Roberto Spósito, Agnes Heller, Frédéric Gross, reconstituído por autores como Ugarte Pérez (2006), Rabinow e Rose (2006), André Duarte (2010), dentre outros. Interesse-me neste artigo por retomar algumas passagens do próprio diagnóstico esboçado por Foucault em sua obra, particularmente, aqueles excertos que auxiliam a compreender um dos contextos gerais nos quais emerge o discurso da inclusão na atualidade e, em particular, os dispositivos que o colocam em circulação para legitimar ou para produzir, desde os regulamentos legais que o instauram, algumas práticas ditas inclusivas na instituição escolar. Estas últimas questões relacionadas aos discursos de inclusão e às práticas inclusivas que legitimam, seguramente, não faziam parte das preocupações do filósofo francês, não sendo retratadas explicitamente em sua obra, mas há uma série de indicações a meu ver que podem nos auxiliar a pensar, ainda que de modo aproximativo, a conjuntura biopolítica de sua emergência, assim como as tecnologias do biopoder que mobiliza, para justificar o investimento no capital humano qualificado pela instituição escolar na atualidade, para destinar um lugar no mercado profissional àquele/àquela que exige um maior risco e para administrar a vida do/a denominado deficiente.

Este é recorte que apresento neste tema, dada sua amplitude no sentido de operar com esse rastro foucaultiano não em um sentido performativo ou, se preferirem, retórico, mas no de alguém que ocupa um lugar na dispersão sobre o discurso de inclusão e da emergência das práticas inclusivas que legitimam na escola, que resente seus efeitos como pai de uma criança com síndrome de

Down. Deste lugar e dessa perspectiva teórica gostaria de mesclar o discurso que ouço dos pais e de familiares de pessoas com alguma deficiência, que me dizem algo além do que palavras ou esperam reação semelhantes, com os conceitos filosóficos e as noções acadêmicas que pretendo utilizar para pensar questões que me parecem ordinárias, cotidianas dessa comunidade específica.

Afinal, no âmbito da biopolítica atual, os processos de subjetivação que conseguem catalisar essa potência para interpô-la ao controle excessivo da vida e resistir-lhe em busca de modos de existência mais livres, mesmo em instituições disciplinares e normativas como a escola, constituem um campo privilegiado de uma ética que, estrategicamente, desempenham um importante sentido político na atualidade. Isso porque o estudo desse campo, antes do que concorrer para o desenvolvimento de dispositivos de subjetivação e de tecnologias do biopoder que estendam a vida ao seu extremo, produzindo formas de exceção e de extermínio denominadas de fascistas por Foucault (2004), pode indicar linhas de fuga capazes justamente de resistir-lhes e de criar modos outros de existência em que se potencialize.

Pode-se dizer que essa administração excessiva da vida abrangeu também os dispositivos de subjetivação e as tecnologias do poder utilizados nas escolas na configuração atual da biopolítica, assim como as condições de possibilidade de os atores dessa instituição desenvolverem práticas de resistência, mobilizados por atitudes múltiplas que compreendem certa diferenciação daquilo que deles se espera e, por vezes, uma diferença que não resulta imediatamente de uma atitude, e sim de um acidente. Esta parece ser a condição de inúmeros atores que adentraram mais recentemente à instituição escolar, gerando uma série de questionamentos acerca da eficiência das tecnologias e dos procedimentos adotados e, também, da própria formação do docente que atua nessa instituição para dar conta dessa diversidade ética emergente, aceitar a diferença que a compreende e, em seu interior, a deficiência como algo produtivo, num contexto em que reinou a identidade e uma racionalidade homogeneizadora.

O problema da deficiência para uma pesquisa que se articula a arte da existência

No caso particular da deficiência, a formação é atravessada pelos acidentes que deformam o modo de ser desses sujeitos involuntariamente, movidos,

conforme diz Malabou (2009), por uma *plasticidade destrutiva*, o problema parece ser ainda mais agudo e a diferença em questão parece ser ainda mais radical. Isso porque uma série de dispositivos foi elaborada a fim de minimizar os efeitos dessa vida anômala, deficiente, que adentra a essa instituição, tentando atenuar a diferenciação desses atores, capturá-los e integrá-los por meio dos discursos sobre a inclusão escolar e de práticas denominadas de inclusivas. Por essa razão, interessa-nos problematizar a partir da ótica do projeto filosófico de Michel Foucault a emergência dos discursos sobre a inclusão na atualidade e, em particular, os dispositivos que o colocam em circulação para legitimar ou para produzir, desde os regulamentos legais que o instauram, algumas práticas ditas inclusivas na instituição escolar. Ainda que estas últimas questões relacionadas aos discursos de inclusão e às práticas inclusivas que legitimam não fizessem parte das preocupações do filósofo francês, há uma série de indicações a nosso ver que podem nos auxiliar a pensar, ainda que de modo aproximativo, a conjuntura biopolítica de sua emergência, assim como as tecnologias do biopoder que mobiliza, para justificar o investimento no capital humano qualificado pela instituição escolar na atualidade, para destinar um lugar no mercado profissional àquele/àquela que exige um maior risco e para administrar a vida do/a denominado deficiente.

Embora esta temática específica tenha sido desenvolvida por estudos como os de Skliar (2001), Veiga-Neto e Lopes (2007), Lopes e Rech (2013) e Santos e Klauss (2013), parece que nela se vislumbra apenas a ponta de um iceberg. Caso se explore o discurso da inclusão em sua dispersão e as diferentes formas de legitimação das práticas ditas inclusivas na escola a partir da compreensão de uma administração dos riscos, com base nos investimentos decorrentes do desenvolvimento das tecnologias biológicas, parece ser possível contrastá-lo com a ontologia da vida que lhe resiste, se exprime na forma de diferenciação ética e emerge como acontecimento, colocando em xeque os processos de subjetivação escolar. Deste ponto de vista que vimos desenvolvendo nossas pesquisas anteriores (BARCENA, PAGNI, GELAMO, 2013; PAGNI, 2014), ao reconstituir o cenário biopolítico em que os discursos da inclusão emergem, analisaremos nesta pesquisa os efeitos que produzem sobre os sujeitos a quem se destinam ou que almejam tutelar de modo a dar-lhes visibilidade, torná-los presentes em sua diferença. Especificamente, discuto a partir desse diagnóstico preliminar as seguintes questões: em que medida os enunciados da inclusão que prenunciaram a extensão da vida como parte da biopolítica atual e que se

traduzem em uma série de tecnologias do biopoder na escola, resultaram em formas de exclusão e de exceção, sobretudo, se considerarmos os seus efeitos políticos sobre aos sujeitos a que se destinam e a sua limitação em acolher o acontecimento da diferenciação ética emergente no cenário atual? Se a literatura educacional tem abordado e como a questão precedente, dando visibilidade ao ser deficiente ao invés de subjugá-lo aos padrões de norma e ao poder da normalidade? Em que bases teóricas e saberes essa mesma literatura tem proposto um discurso de inclusão para legitimar as práticas inclusivas na escola e em que tecnologias de biopoder engendram estas últimas? Como essas práticas tem se referido aos seus destinatários, a sua amplitude e o lugar que a esses sujeitos reservam em seus enunciados discursivos? Seria possível dar um lugar privilegiado a esses sujeitos, tornando-os privilegiados na alocação dessas práticas em razão de sua experiência singular e de seu modo peculiar de olhar o mundo?

Com a resposta a essas questões objetivo não apenas problematizar, como também indicar nesta pesquisa outro local da enunciação do discurso sobre inclusão escolar, ao evidenciar as narrativas desses sujeitos sobre os acidentes e os acontecimentos que lhes acometeram o modo como o tornam e se fazem visíveis publicamente, enfrentando preconceitos, estigmas e se afirmando em suas diferenças éticas, isto é, seus modos de ser, pensar e agir no mundo. Nesse sentido, o problema principal circunscrito neste programa de pesquisa é, precisamente, se esse outro olhar sobre o assunto não traria mais do que a visibilidade tão almejada por esses sujeitos, com os diversos impasses morais e políticos que a atravessam, como também o retrato de uma experiência comum enunciada a partir de inúmeras singulares, diferentes entre si e pre-nunciadoras de uma comunidade que vem. Interpelo em que medida essa comunidade que vem, para parafrasear Agamben (2013), e uma filosofia nutrida pela ontologia da diferença podem produzir na escola e, particularmente, nas práticas docentes, mais do que um olhar radical sobre a inclusão escolar, a possibilidade de um maior acolhimento da diferenciação ética que representam para aquela instituição e do acontecimento que acometem esses seus atores, ao indicar que poderiam potencializar a criação de modos de subjetivação outros e de condutas capazes de resistir ao esvaziamento da vida provocado pelas atuais tecnologias do biopoder aí imperantes. Assim, o programa de pesquisa que desenvolvo procura contribuir para a produção desse outro olhar, que poderá interessar não somente as pesquisas sobre a temática específica

da inclusão escolar, como também às pesquisas em Filosofia da Educação a encontrar uma forma de se articular interdisciplinarmente com outros campos do saber, respondendo a demandas mais efetivas da área da Educação e, sobretudo, de suas práticas.

Para que isso acontecesse seria importante que de sujeito participante do capital humano que, com todas as suas limitações, empreende a si próprio e ocupe um lugar no jogo hierárquico do capital, tal como proposto pelo discurso sobre a inclusão, os deficientes passassem a assumir uma posição senão de sujeitos da enunciação desse discurso, ao menos daqueles que asseguram a sua expressividade na esfera pública, um lugar mais digno para ocupar-se de si mesmo e de exprimir a sua diferença ética no âmbito de uma isonomia quantitativa de opiniões. Poderiam se apresentar dessa forma como enunciadores de um discurso da diferença ou, simplesmente, como sujeitos que exprimem uma deficiência, dentre tantas existentes, inclusive em cada um de nós e nas quais impulsiona a vida. Ao assumir esse ponto de vista, minha hipótese é a de que se conseguiria dar maior visibilidade ao que são os deficientes, ao sujeito ético que perfazem, ainda que se encontre aí um limiar extremamente complexo e delicado, se apresentando dessa forma um contraponto tanto ao discurso sobre a inclusão quanto às práticas ditas inclusivas, nos termos de sua biopolítica neoliberal.

Esse limiar é complexo porque implica numa passagem da inclusão para a diferença, marcada por outro tipo de racionalidade, e delicado porque necessita da implicação de cada um no sentido de se ocupar com as condutas que conduzirão suas próprias vidas, numa relação com a deficiência que é de outrem, mas que também é sua, de cada um e de qualquer comunidade. Tal delicadeza consiste em andar no fio da navalha, entre uma vida que se esvai pelo atual exercício das tecnologias do biopoder, à sua racionalidade econômica, e outra que foge destas últimas, se sobrepondo, restando ou excedendo a ela, por outras racionalidades. Em que medida se pode caminhar nessa linha, sabendo quando se tem o direito de usar do desenvolvimento dos conceitos e das ciências para conduzir a vida sobreposta, restante ou excedente é uma das complexidades dessa política que tem por base uma série de questões éticas ou bioéticas. Outro aspecto complexo que se interpõe a esse limiar se refere ao fato de que, se quem caminha nessa linha é um ser deficiente, se este sujeito pode ou não, como qualquer um, pelas limitações genéticas, biológicas ou acidentais que a ele se impõe, senão se emancipar desse seu estado, ao menos

expressar a diferenciação ética em que vive, dentre as tantas outras, que se apresentam na esfera pública.

Desafios da deficiência para a pesquisa

Da delicadeza e da complexidade anteriormente mencionadas em relação ao problema da pesquisa, decorrem três desafios a serem enfrentados e que exponho a seguir, pois, se encontram na imanência da vida dos deficientes e, por vezes, se apresentam nos cuidados dispensados por seus pais e familiares.

O primeiro desafio se refere ao desenvolvimento das ciências, particularmente dos avanços da biologia e da genética que favoreceu o incremento das tecnologias de biopoder para definir as condições da máquina-competência de seus filhos e, particularmente, deles enquanto alunos, ampliando a oferta de diagnósticos, de exames, de recursos de acessibilidade e de administração medicamentosa para corrigir as deficiências ou amenizá-las, facultando a sua maior participação nas atividades. Ao mesmo tempo em que as tecnologias de poder lhe facultam tal participação, porém, a condicionam a uma regulamentação por aquelas tecnologias de biopoder, subtraindo a sua diferença por um código de saber e por uma racionalidade com a qual devem se tornar idênticos a uma *biossociabilidade*, que os *individualiza somaticamente*, para usar expressões de Paul Rabinow e Nikolas Rose (2006)², e ocupando os capilares mais profundos da existência, que exigem o que Ortega (2005) denominou de *bio-asceses*³.

As práticas de *bio-asceses* auxiliariam a promover as identidades de grupo que, na *biossociabilidade*, se constituiriam em torno de deficiências, tantas quantas existissem, entrando numa luta política compensatória baseada não

2 Dizem eles: “Sugerimos que o conceito de biopoder procura individualizar estratégias e configurações que combinam três dimensões ou planos: uma forma de discurso de verdade sobre os seres vivos; um conjunto de autoridades consideradas competentes para falar aquela verdade; estratégias de intervenção sobre a existência coletiva em nome da vida e da morte; e modos de subjetivação, nos quais os indivíduos podem ser levados a atuar sobre si próprios, sob certas formas de autoridade, em relação a estes discursos de verdade, por meio de práticas do self, em nome da vida ou da saúde individual ou coletiva.” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 37).

3 Para Ortega (2005, p. 14): “(...) as bio-asceses, reproduzem no foco subjetivo as regras da biossociabilidade, enfatizando-se os procedimentos de cuidados corporais, médicos, higiênicos e estéticos na construção das identidades [p.155] pessoais, das bio-identidades. Trata-se da formação de um sujeito que se autocontrola, autovigia e autogoverna. Uma característica fundamental dessa atividade é a *autopertigam*. O eu que se pericia tem no corpo e no ato de se periciar a fonte básica de sua identidade.”

mais em referentes culturais, mas na “materialidade biológica e nos referentes fisicalistas”, reivindicando a mesma autonomia já presente “nas tecnologias governamentais” para que se conquiste a possibilidade de nos tornarmos “peritos de si mesmos” (ORTEGA, 2005, p. 19) ou, se preferirmos, empresários de si. Enquanto que a individualização somática que produz se basearia numa “genômica contemporânea” que, baseada nas doenças, busca “interpretar o futuro como probabilístico e abri-lo à esperança e a intervenção médica” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 43), determinando um prolongamento da vida, ao mesmo tempo em que a esvazia de sentidos, conferindo-lhe certa mecanicidade e fixidez que muito a aproximam de uma tanatopolítica, já que neutralizam os seus excessos e a sua errância.

Ao analisar esse primeiro desafio, procuro esboçar uma crítica aos discursos sobre a inclusão escolar poderia se pautar, não ignorando a sua importância em termos jurídicos, tampouco o quanto promoveu avanços científicos e tecnológicos, mas acenando para relação com a deficiência de outrem, vendo mais do que a possibilidade de melhorar a qualidade de vida desse outro, a potência que essa diferenciação produz para mover a sua própria existência. Isso significaria levar a sério filosófica, ontológica e eticamente a diferença produzida por esse ser deficiente, e não incorporar o seu acidente e as vicissitudes que a sua vida traz à escola e às relações interpessoais que a compreendem numa racionalidade econômica, que avalia riscos, ganhos e perdas de investimento. Dito de outra forma: significaria defender uma arte capaz de julgar eticamente a deficiência não apenas como um atributo de outrem, como também na sua dignidade enquanto ser que, para além de produzir um modo de vida próprio (mesmo contra a sua vontade) e uma relação singular com os outros, se desindividualiza nas biossociabilidades e, portanto, resiste inadvertidamente às tecnologias de biopoder, produzindo formas de subjetivação outras nas relações de poder que a compreendem.

Se, por um lado, nessas formas de subjetivação mais simples, senão mais felizes, pelo menos mais potentes — porque não totalmente capturado pela normalização, nem por um rimo e uma economia que não é a sua —, esse ser deficiente parece se diferenciar dos modos de existência majoritários, por outro lado, pode ser o alvo de um novo tipo de exclusão, qual seja: a de que em nome da inclusão deseja um diferente que não se diferencie eticamente e efetivamente, mascarando formas contemporâneas de fascismo, preconceitos e estigmas que se encrustam na pele de cada um.

Nesta conjuntura, os seres deficientes seriam uma dessas figuras da anormalidade, sobretudo, no caso do deficiente intelectual ou daquele denominado jurídica ou cientificamente como “incapaz”, já que, por algo próprio de sua composição genética ou natureza, seria impedido a assumir essa função empreendedora de si. Condição esta que pode ser discutível em muitos casos, mas que se generaliza independente da avaliação de cada um deles, prejudgando-a e fixando nessa anormalidade uma incapacidade para que se assuma como esse sujeito econômico, empreendedor de si mesmo e, portanto, colocando esse tipo de ser deficiente no limiar do descarté. E o são porque mesmo as ciências da vida não dão conta de suas vidas em excesso, que expressam um modo de ser em que o logocentrismo é desbaratado, juntamente com formas de renúncia dada tanto pela lei quanto pelas convenções, mostram que é possível viver, parcialmente sem estas e de forma precária com aquela, mesmo assim vivendo — e vivendo, muitas vezes, bem melhor ou de modo mais feliz que os demais. Justamente por isso, talvez, o julgamento moral que sobre ele recai pelos demais tem sido utilizado, estrategicamente, para que esse ser deficiente não seja percebido como sujeito da enunciação discursiva na comunidade ou, ainda que se apresente e se torne visível por sua expressão singular, se tornando parcialmente invisível na esfera pública — não fossem aqueles que falam por eles, seus tutores legais, pais, cuidadores e profissionais, que reivindicam por sua inclusão naquela comunidade e nessa esfera.

Este é o segundo desafio a ser enfrentado nesta pesquisa, pois, tornam mais complexas as práticas ditas inclusivas e, principalmente, o lugar ocupado pelo deficiente nos discursos sobre a inclusão. Isso porque ao mesmo tempo em que apresentam o ser deficiente como alguém a ser integrado ao mercado, como um desses sujeitos econômicos, ainda que em sua capacidade limitado, o tratam como alguém que necessita ser agenciado por um tutor, que jamais será capaz de se livrar deste último e de se emancipar, justamente porque na modulação atual desse meta-discurso não seria capaz de se tornar um empresário de si, nos termos em que Foucault (2008) descreveu essa noção.

Tal desafio traz um duplo dilema ético, pois, primeiro, a emancipação é reduzida ao imperativo do tornar-se um empresário de si, como uma única saída válida para que estejam no mundo; segundo, a deficiência é algo efetivo, que limitaria a tomada de decisão de qualquer elemento nessa direção de se tornar sujeito. Mas a questão a se discutir é se tal limitação ocorreria ou não em outros sentidos da existência, e não apenas em sua composição genética estrutural

como parte do capital humano. Em outras palavras, se, para além dessa concepção de uma incapacidade, seria possível ver na resistência involuntária que produzem indícios de uma atitude do ser deficiente para sair desse seu estado, um libertar-se que não se confunde apenas com superação de limites, como tanto apregoado por essa lógica que redundava na auto superação. Esta é uma inquietação real de si próprio ou com quem convive, como seus pais, familiares e também profissionais, pois, depende de ver suas contingências, sua deficiência, como algo positivo e potente nas relações interpessoais e no tecido social em que ganham visibilidade.

Todavia, essa inquietude caracteriza um terceiro desafio para esta pesquisa, que pode ser traduzida como sendo um dilema enfrentado pelos jovens deficientes que, muitas vezes, tem seu desejo de emancipação tolhido não pelas limitações dadas por acidentes genéticos, físicos ou por sua deficiência intelectual, mas por uma lei ou uma tecnologia de poder que, segundo a patologia, a constituição genética ou os riscos que representa, presume a sua interdição. É enfrentado, também, por pais ou familiares que, ao ver vários deficientes com um potencial maior que o presumido pelas biotecnologias ou que, mesmo estando abaixo dele, ao ver os avanços desta para melhorar a sua qualidade de vida para, então, aproximá-los da normalidade, se perguntam se caberia a nós decidirmos os seus destinos, inclusive, futuro, sem os considerarem capazes para tal.

Para aqueles que atuam como educadores, ao exercerem seus papéis de *intelectual específico*⁴, e presumirem ser indigno falar pelos outros, para usar outras expressões de Foucault (1977a), parece ser preferível ficar com a inquietação

4 Na visão de Foucault (1977b), antes de postular a compreensão da totalidade por intermédio de uma teoria universal, o intelectual específico atua em “setores determinados, em pontos precisos em que os situavam, seja suas condições de trabalho, seja suas condições de vida”, se concentrando em “problemas específicos”, emergentes de “lutas reais, matérias e cotidianas” (p. 09). Desaparece praticamente, com a sua emergência, o modelo do escritor para se colocar em seu lugar os intelectuais que produzem e são produzidos por “ligações transversais de saber para saber, de um ponto de politização a outro” (p. 09). Assim, de magistrados a psiquiatras, de médicos a assistentes sociais, de físicos a biólogos, se pode vislumbrar uma articulação e uma “politização global dos intelectuais”, onde ‘o professor e a universidade aparecem, talvez não como elementos centrais, mas como “permutadores”, pontos de cruzamento privilegiados, justamente porque atuam no ensino e nessa instituição que consiste numa das “regiões ultra-sensíveis politicamente” da atualidade e que concentra a multiplicação e reforço dos efeitos de poder” no meio de um conjunto “multiforme de intelectuais” em que todos se afetam por e se referem a eles (p. 09-10). E, agora, diz Foucault, não mais teríamos como a figura do intelectual a do “escritor genial”, mas a do “cientista absoluto”: “não mais aquele que empunha sozinho os valores de todos, que se opõe ao soberano e aos governantes injustos e faz ouvir seu grito até na imortalidade; é aquele que detém, com alguns outros, ao serviço do Estado ou contra ele, poderes que podem favorecer ou matar definitivamente a vida. Não mais cantor da eternidade, mas estrategista da vida e da morte”. (1977b, p. 10)

provocada por esse dilema ético, oferecendo condições a esses seres deficientes para que, num futuro próximo, possam se expressar por si mesmos, publicamente, afirmando seus modos de existência. Caso essas condições não sejam suficientes, o testemunho da experiência singular dos pais e dos familiares em relação com o/a deficiente, parece ser de extrema importância para auxiliá-los a exprimir esse modo de vida, dando-lhes a visibilidade e, principalmente, a dignidade que merecem. Assim, poderiam ocupar um lugar na esfera pública, com uma participação mais ativa do que aquela suposta pelas políticas de inclusão, e capaz de exprimir uma diferenciação ética que, antes de se tornar invisível em nome de uma suposta isonomia quantitativa, evidencia as qualidades de uma comunidade ao qual pertence, colocando-as em jogo e nas relações de poder com as demais comunidades concorrentes.

Este olhar sobre a deficiência, a diferenciação ética que apresentam e a valorização do modo como vivem, mais do que corroborar uma espécie de ação intelectual e um combate ao fascismo cotidiano incrustado em cada um de nós no presente para legitimar a perspectiva teórica foucaultiana, utiliza-a para problematizar as práticas ditas inclusivas e, particularmente, o discurso sobre a inclusão escolar, em vistas a caminhar até o limiar deste e ver naquelas a possibilidade de conferir visibilidade aos seres deficientes. Nesse sentido, parece ser possível entender positivamente a deficiência como um modo de vida que não está somente nesse outro, como também em cada um ou qualquer um de nós, propiciando a arte de si uma diferenciação necessária do que representamos ser, como uma espécie de errância particular que nos move a pensar para sermos o que somos, que nos transforma e que compreende a vida mesma.

O delineamento do objeto como campo de visibilidade e um método para olhá-lo

Diante do enfrentamento dos desafios mencionados, a pesquisa em desenvolvimento procura se aproximar, parcialmente, dos resultados do estudo de Andrew Solomon (2013), porém, adotando uma perspectiva teórica distinta, em que o testemunho pela vida e pela diferença se dá à luz não das identidades ou das políticas afirmativas, mas de experiências singulares com o/a deficiente, da participação em uma comunidade que vem e que pode trazer um modo de ver outro sobre as suas próprias lutas, ao exprimir publicamente a sua di-

ferenciação ética. Desse ponto de vista, discuto a hipótese de que não parece ser possível admitir, como faz o autor norte-americano, que a “diferença nos une” (SOLOMON, 2013, p. 14), salvo se qualificarmos as diferenças éticas em suas particularidades e, principalmente, consideremos a deficiência como uma *diferença radical*.

Para tanto, delineei como objeto de análise não propriamente os discursos sobre a inclusão ou a observação empírica das práticas ditas inclusivas em circulação na escola, tampouco o que se tem julgado sobre os documentos legais que os sustentam, os saberes que lhes legitimam e as tecnologias que lhes materializam. Até porque a *diferença radical* em que consiste a deficiência e o seu ingresso na instituição escolar abrangem dificuldades maiores do que aquelas manifestas por regulamentações estatais, teorias e propostas, circunscrevemos como objeto as narrativas enunciadas pelos próprios sujeitos acometidos por alguma deficiência para evidenciar a forma como se relacionam com si mesmos ou pelos seus pais, familiares ou professores para testemunhar um modo de ser deficiente e os dilemas éticos que enfrentam, ao lidar com os acidentes que acometem esse outro, para oferecer condições para que esses seus filhos, parentes ou alunos específicos possam acolhe-los como acontecimentos. Isso porque o encontro propiciado por esse outro, nas relações familiares e escolares que compreendem seu contexto educacional, pode ser compreendida como uma série de acontecimentos para esses pais, esses familiares ou esses professores, quando efetivamente vivida por eles, mas pouco se sabe, ainda que possam ser pensados, se assim o é para o ser deficiente. Em razão disso, as narrativas tanto de um quanto de outros sobre essa experiência singular com a deficiência, os acidentes que a atravessam e os acontecimentos que propiciam as suas transformações nessas relações advindas e nos encontros resultantes de suas ações no contexto educacional, trazem um rico material para se pensar sob outra ótica essa forma de diferenciação ética e alargar a esfera compreensiva da inclusão escolar.

Se a problematização dos discursos sobre a inclusão pode ser feita a partir do diagnóstico foucaultiano sobre a biopolítica e das categorias filosóficas de encontro, acidente, acontecimento e diferença, mencionadas anteriormente na circunscrição do objeto desta proposta e que serão melhores desenvolvidas em outra pesquisa de natureza teórica ao qual se articula⁵, por assim dizer, a mate-

5 Referimo-nos à pesquisa “Biopolítica, ética da diferença e educação: outro olhar sobre a inclusão — aspectos teórico-filosóficos”, submetida pelo responsável pela proposta ao edital PQ-CNPq 2014.

rialidade dessas narrativas pode ser encontrada no material delimitado acima. O que qualifica esse material é justamente a valorização daquelas experiências e, particularmente, de uma experimentação desses sujeitos, em vistas a narrá-la como um processo de conversão ou de subjetivação em que se transformam diante da diferença de outrem ou em si mesmos, escrita em ensaios, obras literárias e, mais recentemente, em blogs ou redes sociais ou, então, retratadas em documentários e filmes. Assim, tentaremos capturar nesse material a ser catalogado, selecionado e analisado não somente esse olhar outro sobre a inclusão ao deslocar a conversão desses sujeitos em objetos para a centralidade de suas narrativas sobre suas respectivas experiências, como também, ao dar visibilidade a elas, propor uma passagem da inclusão para a positividade da diferenciação ética desses seres deficientes e a necessidade de serem pensadas pelos demais sujeitos da ação educativa na escola, sobretudo, no que se refere ao papel que propiciam a sua própria (trans)formação humana.

Ao mesmo tempo em que esse material se circunscreve nesta pesquisa como seu objeto de análise, ele também pode ser útil para que tanto professores quanto pais ou familiares pensem em suas próprias experiências singulares com a deficiência, encontrando nas narrativas diversas nele contidas, aspectos em comum e outros que se diferenciam das suas, dando o que pensar em relação à sua ação educativa. Por esse motivo a sua catalogação, seleção e análises decorrentes desta pesquisa serão dispostas, desde seu os resultados parciais até os finais, num blog ou site específico, veiculado em redes sociais como o facebook, permitindo uma interatividade e certa participação desse público ao qual se destina a popularização, mais do que de seus produtos, de seu próprio desenvolvimento.

Seguindo as indicações de Fernando Bárcena (2006), com quem mantivemos parceria desde 2007 e que colabora nesta pesquisa, procurei analisar a sua própria experiência e enfrentar o desafio de se fazer de sua subjetividade objeto de um ensaio filosófico. Aproximei-me dessa forma do que José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010) denominaram de “pesquisar a experiência educativa” e, particularmente, que Pérez de Lara (2010) utilizou para ensaiar sua relação com futuros professores que se dedicariam a ensinar pessoas com necessidades especiais. O que parece ser importante nessa aproximação é o caráter ponderado não de uma recusa das pesquisas quantitativas, qualitativas, empíricas ou de natureza teórico-conceitual, tampouco os saberes que delas resultam para cada campo disciplinar da área da Educação, mas de conferir à experiência e sua narrativa um lugar digno entre os saberes pedagógicos, sobretudo, quando

utilizados para pensar os sentidos da ação educativa, nos termos sugeridos por Larrosa (2004) e Bárcena (2005).

Embora tanto esses autores que iniciaram a pensar a educação como experiência quanto aqueles que procuraram retratar esta última como constitutiva da pesquisa a tenham relacionado ao método hermenêutico de Gadamer (1986) e indicado que o resultado das pesquisas em Ciências Humanas seria a autocompreensão do sujeito histórico, parecem encontrar na Filosofia da Diferença, em particular nos pensamentos de Deleuze e Foucault, elementos para sustentarem essa metodologia de análise. Particularmente, foi o que me propus a fazer de modo um pouco intuitivo e sob a influência interpretativa da apropriação dessa perspectiva teórica, desenvolvida por parte das referências a esses autores espanhóis e dos resultados de nossas pesquisas anteriores sobre o assunto (PAGNI, 2014).

No sentido de radicalizar a passagem da experiência à experimentação de si, como formadora dos processos de subjetivação e de compreendê-la como necessária para o que poderíamos denominar de *pesquisa-experiência de si*, apropriar-nos-emos das noções de vida errante, presente no ensaio escrito por Foucault (1997) em homenagem a Canguilhem, e de vida verdadeira proveniente da *parrhesía* cínica, utilizado por Foucault (2012) para caracterizar uma possível articulação de um determinado regime de verdade com a ética da vida revolucionária, de modo a evidenciar a sua relação com a resistência necessária à atividade do intelectual específico e, por sua vez, desta com uma ontologia da diferença, para usar uma expressão de Judith Revel (2004).

Essa perspectiva filosófica da ética da diferença, inspirada numa ontologia da problematização do presente, parece auxiliar ao pesquisador que parte do engajamento de uma luta local, na atualidade, como *intelectual específico* em que compartilha do solo comum de uma comunidade, mas dela procura se diferenciar e exprimir o que na sua diferença produzida na relação com outro pode se transformar e como resultado desse trabalho sobre si poder auxiliar a outrem se transformar. É esse exercício que a deficiência como uma *diferença radical* me provoca a fazer como pesquisador e, quanto me engajo de alguma forma com a vida desse outro, mais me sinto mobilizado para falar de um comum povoado de diferenças e para prestar o testemunho da transformação propiciada por essa experiência singular. Seguramente, como pretendo demonstrar no desenvolvimento dessa pesquisa, posso encontrar nos últimos cursos de Foucault, particularmente, na sua alusão à vida errante como o que escapa à biopolítica

e no procedimento cínico de testemunha pela vida como legitimar esse lugar da produção do discurso da diferença em oposição às políticas da inclusão. E, ao abordá-lo como uma estratégia política do intelectual específico, pretendo reme-tê-lo, caso a hipótese que averiguaremos se verifique, a uma problematização dos termos em que a democracia é compreendida na atualidade que, segundo Foucault (2013), emerge em sua origem na Antiguidade e a acompanha por toda a Modernidade, a saber: o de que ela se constituiu uma isonomia quantitativa que, paradoxalmente, foi e continua sendo pouco afeita à diferenciação ética presente na comunidade em que é exercida e pouco visível aos seus integrantes, mesmo por aqueles que a carregam em si inadvertidamente como um modo de vida.

Diversamente dessa direção, porém, parece ser importante preservar tanto o distanciamento necessário ao engajamento que pressupõe para uma pesquisa quanto à presença para compreender o que de comum há na diferenciação ética produzida pela deficiência se comparada a outras diferenças, mantendo a coerência com a transversalidade do projeto foucaultiano. Para tanto, proponho-me a analisar, por um lado, os “casos” literários em que emergem, implicando num exercício destinado aos professores, aos pais ou familiares mais do que aos próprios seres deficientes que educam, ampliando a primeira iniciativa. Por outro lado, ao tentar dar visibilidade tanto aos últimos como aos primeiros, selecionarei tais vozes a partir dos casos em que foi produzida por eles para narrar a sua experiência singular, organizando o que já existe sobre o assunto em livros literários dos quais são autores, documentários e filmes que protagonizam, blogs e comunidades em redes sociais nos quais escrevem, em vistas a encontrar na diferenciação ética que exprimem, algo em comum, talvez, não discursivo, mas que possa ser pensado, radicalizando a segunda iniciativa. Dessa forma, preservarei os seus enunciados discursivos e, quando for o caso, tornarei visível o sentido estético de sua comunicação sem comunicação, para usar uma expressão de Lyotard (1997), com o intuito de responder às questões postas nesse projeto.

Mesmo que essas questões sejam postas a partir de algumas experiências singulares de seu coordenador com a deficiência e, também, intersubjetivamente delimitadas por uma equipe de pesquisa que mantém uma relação teórica-conceitual ou engajada-praticamente com esses seres deficientes, esses recortes conceituais que norteiam a escolha do material analisado, os seus “casos” e as suas aberturas para esse outro ainda podem ser melhores definidos em contato com a literatura específica, particularmente, no que se refere à ação pedagógica que considere as diferenças.

Considerações finais

Peço que deem algum desconto, se for o caso, para essa minha busca em articular pesquisa e arte de viver, mesmo, por qualquer idiotia fruto de minha deficiência mais severa, enunciada assim tão despropositadamente. Até porque, talvez, não seja possível a arte de viver sem um jogo de máscaras e o mesmo se pode dizer em relação à pesquisa que jamais apreende a própria vida, tampouco se pode testemunhá-la por completo. Mesmo porque a pesquisa expõe algo e, mais apropriadamente, alguém, de modo não consentido, como se precisasse de mim para falar de minha filha ou sobre ela, mas não é este o caso, até porque espero que, brevemente, não precise de ninguém para falar por si mesma. Por isso, procurei retratar uma pesquisa nascida de uma experiência que parte de minha relação com ela, mas, sobretudo, do quanto os dilemas que enfrento são, mais do que singulares, comuns às experiências com a deficiência de muitos pais e mães, familiares e educadores. Isso não significa que pressuponha que essas experiências sejam iguais, ao contrário para cada qual é também singular diferente, mas no seu cruzamento, no que trazem um para outro, possuem algo em comum. Este “algo” comum, esteticamente, se constitui num sentimento (do sublime) advindo dos afetos provocados pelo estigma, pela “quebra” do habitual e do chamado “normal” esperado de uma relação com outrem; eticamente, se apresenta como uma maior abertura às diferenças decorrentes dessa experiência que produz certa diferenciação ética pela qual passaram alguns pais, cuidadores e educadores nessa relação com a deficiência; politicamente, compreende o engajamento destes últimos em lutas, gerando uma espécie de aliados que atuam lado-a-lado, minimizando a verticalização presente na maioria dos embates sociais e uma forma outra de manifestação pública. Com isso, não tenho como falar desse comum sem fazer parte dele nem ter a pretensão de retratá-lo objetivamente, já que tanto essa conjunção de relatos e de experiências quanto as vivências cotidianas com minha filha são frutos de um certo ensaio que, embora contemple a objetividade de alguns saberes científicos e a racionalidade esperada dos conceitos filosóficos, guarda também certo exercício de imaginação e, portanto, de ficção que, inegavelmente, trazem os gestos deste pesquisador.

O mais importante desses gestos ou, se preferirmos, o seu gesto primordial é o de assumir uma “função-autor”, isto é, se fazer presente (na pesquisa) para que na escritura esta presença seja prescindível ou, como sugere Agamben (2007) ao analisar essa noção foucaultiana, tornar sua singularidade ausente, não sem

deixar seus rastros. Vejo nesse gesto primordial uma tarefa política contundente que é a de dar visibilidade ao que pode ser, nessa sua relação com a deficiência, comum e a assunção de um papel que é o de *intelectual específico*, anteriormente mencionado, e conseqüentemente uma forma de ativismo, que nasceu antes deste programa de pesquisa aqui exposto e que continua a partir dele.

Este programa compreende, por um lado, uma crítica às chamadas políticas de inclusão por compreendê-las como parte da aliança entre a biopolítica e os princípios neoliberais e, por outro, a defesa de um outro modo de conceber a deficiência, como uma diferença radical, que emerge no âmbito das instituições de ensino colocando em xeque seu funcionamento e exigindo uma forma de pensar a partir de uma ética da diferenciação ou de uma ontologia da diferença em que o que conta é essa existência deficiente como expressão de resistência. É a essas formas de vida que emergem na escola, assim como convivo com ela em meu cotidiano, que pretendo vislumbrar em sua diferença, discutindo a partir delas linhas de fuga à atual biopolítica ao qual está vinculada e, ao serem vistas, as possibilidades de sua positividade/potencialidade para interpelar os dispositivos escolares que até o momento a subjugaram. É nessa estratégia política geral que essa pesquisa se faz arte de viver e assume a sua face ética, sem a qual seria arte sem vida, colocando esta última em jogo e fazendo daquela um modo de expor-se militantemente.

Referências

AGAMBEN, G.A. *Profanações*. São Paulo: Bomtempo editorial, 2007.

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica 2013.

BÁRCENA ORBE, F. *La experienciareflexiva en educación*. Barcelona: Paidós, 2005.

BÁRCENA ORBE, F. Una diferencia inquietante: diario de un aprendiz. *Teoría Educativa, Salamanca*, 18, 2006, pp. 135–152.

BARCENA, F.; PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. Educación, experiencia y pedagogía biopolítica. Por un diagnóstico de nuestro presente educacional. *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação*, Brasília, v. 20, p. 87–116, 2013.

CONTRETAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRETAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010, p. 21–86.

- DUARTE, A. *Vidas em Risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2010.
- FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1977a, pp. 69–78.
- FOUCAULT, M. A verdade e o poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1977b, pp. 01–14.
- FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, M. Introdução à vida não fascista. In: FOUCAULT, M. *Por uma vida não fascista*. São Paulo: Sabotagem, 2004, p. 04–08.
- FOUCAULT, M. La vida: la experiencia y la ciencia. In: GIORGI, Gabriel; RODRIGUEZ, F. *Ensayos sobre biopolítica: excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós, 2007, pp. 41–59.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *A coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- LOPES, M.C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, Porto Alegre, vol. 36. n. 2, p. 210–219, mai. 2013.
- GADAMER, G. *O problema da Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abril 2002, pp. 20–29.
- LYOTARD, J. F. *O inumano: considerações sobre o tempo*. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
- MALABOU, C. *Ontologie de l'accident*. Essai sur la platicité destructice. Paris: Éditions Léo Scheer, 2009.
- PAGNI, P. A. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. In: Walter Omar Kohan. (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, v. 1, p. 63–79.
- PAGNI, P. A. Aprendizados com a diferença em uma experiência de paternidade: do testemunho ao cuidado. *Pedagogia y Saberes*, Bogotá, v. 37, p. 133–140, 2012.
- PAGNI, P. A. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios à educação escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PAGNI, Pedro A. Encontros com a Deficiência: de Ensaios da Ficção a Testemunhos Sobre a sua Ética em uma Rede (in) Visível. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 2, p. 89–106, 2015a.

PAGNI, Pedro A. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. *Pro-Posições* (UNICAMP. Impresso), v. 26, p. 87–103, 2015b.

PÉREZ DE LARA, N. La experiencia de la diferencia en la investigación. In: CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010, p. 117–135.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. *Política & Trabalho*, n. 24, 2006.

REVEL, J. O pensamento vertical. Uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. (org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 65–87.

SANTOS, I. M.; KLAUSS, V. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, E.T.H.; KLEIN, R.R. *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, pp. 61–78.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas — e novas — fronteiras em educação: Educação especial e políticas inclusivas. *Pro-posições*, Campinas, vol. 12, n. 2–3, p. 11–21, 2001.

SOLOMON, A. *Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 — Especial, p. 947–963, out. 2007.

UGARTE PÉREZ, J. Biopolítica: un análisis de la cuestión. *Claves de razón práctica*, n. 166, 2006.

II — Educação e formação humana: algumas reflexões

Ana Lúcia Leal

Universidade Federal de Pernambuco

analealchaves@yahoo.com.br

Introdução

A educação, com suas múltiplas facetas, representa uma oportunidade de crescimento humano inquestionável. Mas é preciso reconhecer que o conceito geral de educação em nossa cultura permanece confortavelmente associado a um privilégio da cognição e a uma ilusão de que a racionalidade possa dar conta de todas as facetas do fenômeno humano. Interpretada como um “dom”, valorizada por todos os cidadãos e assumida pela sociedade como uma atividade pública, a atividade de ensino, com o predomínio e expansão das relações capitalistas dos últimos tempos, parece ter perdido o seu valor social (SINPRO, 2006). Muito mais do que favorecer e/ou estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos, para nós, uma missão efetivamente educacional é quando o educador, em sua inteireza, assume o compromisso com a formação humana de seus educandos.

Para Castro (2001), no cotidiano escolar, a complexidade da sala de aula, caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade de respostas às inúmeras situações práticas, se constitui em sério desafio, que exige certa capacidade de enfrentamento por parte do professor. O ritmo acelerado, permeado de condições provisórias e incertas, vem alterando de forma consistente o modo de vida e o convívio humano. No contexto em que se exerce o ensino, cotidianamente surgem novas exigências.

Perante as situações adversas com que muitos professores brasileiros se deparam, podemos concluir que nem sempre a tarefa educacional será fácil. Conhecer a si mesmo, acolher o diferente e suplantar os desafios tornaram-se práticas cada vez mais difíceis e não menos necessárias, demandando flexibilidade e criatividade. Muito além da formação pedagógica tradicional é importante tentar reconhecer e legitimar as diferenças e singularidades dos alunos.

Do mesmo modo, os alunos se deparam com muitas situações adversas ao longo de seu percurso acadêmico. No momento em que o aluno tem alguma dificuldade e a associa como um aspecto negativo, é desejável que busque estratégias para solucioná-la. É importante que visualize o obstáculo que precisa ser superado, não construindo um bloqueio por achar que não está capacitado o suficiente para dominar e superar aquela dificuldade. Caso isso não ocorra, o processo de aprendizagem pode ser interrompido. Em contrapartida, se quem resolve os problemas é consciente de suas reações emocionais, pode melhorar sua habilidade para controlar suas respostas automáticas e conseguir um sucesso maior e o professor precisa estar atento e disponível para auxiliar os seus alunos no que for necessário.

Mais do que de um repertório de capacidades de ensino, a formação de professores necessita ser permeada por uma dimensão de pessoalidade que, embora assente na identificação das circunstâncias práticas cotidianas, transcende esta mera restrição contextual (SIMÕES, 1996). Neste sentido, a noção de integralidade nos apresenta como um novo referencial a partir do qual pode emergir um caminho de superação aos problemas da educação na contemporaneidade.

Apesar de todo o cenário, muitas vezes caótico, muitos professores e alunos não desistem de exercer, com dignidade, as suas respectivas responsabilidades. Assim, quando decidimos realmente, nos implicamos nisto e, por isso, não conseguiríamos fazer/ser diferentes. A compreensão destas posturas pode estar em estudos desenvolvidos pela Psicologia. Para Poletti e Dobbs (2007) há mais de quarenta anos esta ciência tem se interrogado sobre o fato de que certas pessoas têm a capacidade de superar as piores situações, enquanto outras ficam aprisionadas na infelicidade e na angústia, presos nas teias da tristeza que se abatem sobre elas.

A capacidade das pessoas manterem-se íntegras, apesar das adversidades do caminho, chama-se resiliência (ANTUNES, 2007; COSTA, 1995; CYRULNIK, 2004; POLETTI, DOBBS, 2007; TISSERON, 2007). Na perspectiva da resiliência, a experiência formativa tem como objetivo despertar as potências do humano que habitam em cada um de nós, através de uma visão integral ou multidimensional.

Viktor Emil Frankl é considerado o “pai” dos estudos sobre resiliência. Acredita que o ser humano pode se aproximar de uma possibilidade de sentido através de uma ação que pratica ou uma obra que cria; vivenciando algo ou encontrando alguém. Para ele, sempre que se estiver diante de uma situação que não se pode mudar, pode-se mudar a atitude diante dela, mudando a si mesmo, amadurecendo e crescendo além de si mesmo.

A busca por sentido pode causar no indivíduo tensão interior em vez de equilíbrio. Mas esta tensão é um pré-requisito indispensável para a saúde mental, pois “na maneira como ele próprio suporta este sofrimento está também a possibilidade de uma realização única e singular” (FRANKL, 1991, p. 77).

O presente estudo justifica-se por apresentarmos reflexões e possíveis caminhos que nascem de uma visão otimista do humano, a saber, dos estudos sobre a resiliência e a contribuição do pensamento de Viktor Frankl na área da Educação. Acreditamos na relevância deste conceito e seus efeitos positivos em estreitar laços entre professores e alunos, já que estarão mais conscientes da importância de assumirem uma postura de superação, mas também de reconhecimento de sua própria individualidade, frente às adversidades cotidianas.

Inicialmente apresentaremos uma fundamentação teórica que irá contemplar os seguintes aspectos temáticos: 1) Resiliência: aspectos gerais e; 2) Viktor Frankl: principais contribuições e relevância na área da Educação. Posteriormente, iremos apresentar os resultados de uma pesquisa de campo realizada com alunos matriculados em duas licenciaturas de uma Universidade do Agreste Pernambucano.

Revisão bibliográfica

Resiliência: Aspectos Gerais

Historicamente falando, a noção de resiliência vem sendo utilizada há muito tempo pela Física e Engenharia, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young. Em 1807, ele descreveu experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força que era aplicada num corpo e a deformação que essa força produzia.

Na literatura brasileira, pode-se dizer que há um consenso a respeito do conceito da resiliência ser originário da física ou do termo “resiliência” ter sido trazido desta disciplina (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003; POLETTTO; KOLLER, 2008; SOUZA; CERVENY, 2006; YUNES, 2003; YUNES; MENDES; ALBUQUERQUE, 2005; YUNES; SZYMANSKI, 2001). Em Psicologia, o estudo da resiliência é relativamente recente, sendo pesquisado há pouco mais de vinte anos.

Junqueira e Deslandes (2003) destacam uma importante diferença entre a resiliência estudada pela Física e aquela pela Psicologia no que diz respeito ao retorno do objeto, ou pessoa, ao estado anterior à pressão sofrida. A resiliência, para a Psicologia, em algumas de suas conceituações, envolve algo além do retorno ao que se era antes, pois abrange um crescimento a partir da superação da pressão.

Brandão (2009) reitera esta compreensão quando menciona que a resiliência do ser humano é diferente da resiliência da Física, já que na Psicologia, após sofrer um abalo, uma “deformação em sua estrutura”, o homem não só se recupera, voltando ao que era antes, como se torna ainda mais forte, ou melhor, depois dele.

Em suma, Poletto e Koller (2008) afirmam que a ideia de voltar à forma original após o impacto de um estressor está superada, pois “o sujeito aprende, cresce, desenvolve e amadurece” (p. 17), portanto, se transforma.

A palavra “resiliência” vem do latim *resilio*, *resilire*, *resiliens*, e significa saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper. Pela origem inglesa, *resilient* remete à ideia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação (PINHEIRO, 2004).

A maior parte dos profissionais da área de Psicologia, Sociologia e Educação não conhecem a palavra e desconhecem sua aplicação em quaisquer das áreas da ciência. Em alguns países da Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, a palavra “resiliência” já vem sendo usada com frequência, não só por profissionais das Ciências Sociais e Humanas, mas também através de referências da mídia a pessoas e ações em geral (YUNES; SZYMANSKI, 2001; ANTUNES, 2007).

Discutindo a resiliência e processos de superação, podemos mencionar alguns conceitos e abordagens teóricas do passado que já lançavam luz sobre tais processos. Cyrulnik (2004), por exemplo, lembra que Anna Freud observou crianças que passavam por períodos de muita perturbação e se tornavam adultos equilibrados e sadios.

Podemos citar como conceitos sintonizados à capacidade de superação, a autoatualização da abordagem humanista de Carl Rogers (1975), a autoeficácia, da Teoria de Aprendizagem Social de Bandura e a tendência à transcendência e a busca de sentido, da escola logoterápica de Viktor Frankl (1991, 2005, 2007).

O estudo longitudinal de epidemiologia social, realizado por Werner e Smith (1986, p. 192 *apud* WERNER, 1996) na ilha de Kauai, no Havaí, foi considerado um marco nos estudos da resiliência. Ele durou cerca de quarenta

anos. Apesar das situações de risco em que estavam expostas muitas crianças, observou-se que conseguiram superar as adversidades e se construírem como pessoas com possibilidade de um futuro. Elas tiveram o seu desenvolvimento analisado quando tinham um, dois, dez, dezoito, trinta e um, trinta e dois anos de idade. À medida que o estudo ia sendo feito, os estudiosos começaram a se interessar especialmente por um grupo de crianças de “alto risco”, que, apesar de terem sofrido uma situação de estresse na gestação, um lar pobre e conflituoso e pais sem educação, alcoólatras ou com problemas mentais, conseguiram desenvolver personalidades saudáveis, carreiras estáveis e relações interpessoais firmes.

Masten e Coatsworth (1998), abordando especificamente as contingências históricas e socioculturais em que os estudos da resiliência começaram a surgir, situaram a sua origem nos Estados Unidos, nos anos setenta, e que ameaçavam o desenvolvimento infantil saudável. Foi investigando os riscos aos quais a infância estava submetida que o citado fenômeno foi observado.

Segundo os autores,

riscos consideráveis para as crianças tornaram-se aparentes nas taxas de divórcio, nascimentos por mães solteiras, gravidez na adolescência, abuso de crianças, falta de moradia e pobreza entre jovens famílias com crianças, e avançaram em problemas como suicídio, abuso de substâncias e violência (p. 205).

No momento em que a sociedade americana sentia que seu futuro estava ameaçado pelos riscos que sua infância corria, tornava-se importante entender como se poderia escapar às ameaças e aos riscos. Ou seja, pesquisadores focalizavam a pobreza, cada vez mais evidente, e os possíveis riscos que ela provocava ameaçando o desenvolvimento saudável das crianças. E na busca por entender melhor os efeitos danosos da pobreza sobre o desenvolvimento infantil, começaram a perceber que havia indivíduos que não pareciam se abater. E foi então que os estudos sobre a resiliência aumentaram consideravelmente. Profissionais de formações distintas, observando crianças submetidas a outros fatores de risco, como alcoolismo, drogadição e doenças mentais de seus cuidadores, notaram aquelas que, contra todas as probabilidades, se desenvolviam satisfatoriamente. No Brasil, porém, o tema só passaria a ser pesquisado 20 anos depois (BRANDÃO, 2009).

O Brasil só passaria a pesquisar sobre resiliência no fim dos anos 1990, e o que este trabalho focaliza são as transformações por que passaram os países capitalistas ricos ocidentais, uma vez que foram eles que iniciaram os estudos sobre a resiliência, principalmente os EUA e a Inglaterra (ibidem, p. 53).

O foco no indivíduo, na sua capacidade de autoestima e autonomia caracterizavam as pesquisas pioneiras que consideravam que a resiliência existiria por uma constituição singular do indivíduo, como traço de personalidade ou estilos de *coping*, ao passo que existiriam os não-resilientes, não dotados de capacidade para resistir ou para enfrentar as adversidades. Essa concepção ainda vinha associada à ideia de a resiliência ser uma característica mais inata do que passível de ser adquirida. Nesta concepção, a resiliência era considerada como um traço da personalidade.

Além de considerar a resiliência um traço, os estudos pioneiros, tais como citados por Souza e Cerveny (2006), Yunes (2001) e Yunes e Szymanski (2001), também entendiam a resiliência como uma característica permanente dos sujeitos que ainda eram considerados invulneráveis, ou invencíveis, mesmo que não fossem mais nomeados dessa maneira.

Silva e Alves (2007) consideram que o antigo conceito de resiliência, contemplado na teoria do traço, recebeu um novo significado, emoldurado na capacidade que o ser humano tem de sobreviver em diferentes períodos da história humana.

Passou-se a se levar em conta os efeitos entre múltiplos fatores, considerando-se também a dinâmica entre os aspectos internos e externos aos sujeitos, como a aquisição de afetos, a importância de um apego seguro, a estrutura familiar, o nível socioeconômico, a cultura e a educação. Ou seja, gradativamente atentou-se para a interação entre aquilo que é subjetivo e aquilo que o meio externo oferece como suporte ao sujeito. Nesta concepção, a resiliência é considerada como advinda do processo de relação entre os indivíduos.

Acreditamos que a resiliência seja influenciada pela saúde psíquica, inteligência e criatividade, porém não apenas isso. A maneira pela qual vai se superar ou não uma adversidade depende de muitas variáveis, tais como: pelas circunstâncias (sobretudo de sua primeira infância), pelas mensagens que recebeu, pelas ligações afetivas que criou e a segurança que estas lhe fizeram sentir. Ou seja, interfere o ambiente no qual a pessoa se encontra, a presença ou

a ausência de pessoas sadias ao seu redor e o contexto político, religioso, social e cultural no qual se desenvolve, entre tantas outras coisas.

Cyrulnik (2004) compreende que falta a muitos professores a consciência de serem potencialmente capazes de metamorfosear a vida dos educandos, pois subestimam o efeito de sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos. Contudo, podem ser encarados como tutores de resiliência de seus alunos se, além de se ocuparem da transmissão dos conteúdos acadêmicos, também os auxiliarem e os fortalecerem na capacidade de responderem de modo consistente às dificuldades da vida, superando possíveis eventos traumáticos. Do mesmo modo, o professor também pode exercer um papel contrário: por meio de palavras e ações que lhe parecem inofensivas, pode ferir profundamente uma criança ou um adolescente.

Considerando, portanto, resiliência como um processo dinâmico e interacional em que ambiente e indivíduo interagem em uma relação recíproca, podemos referir a abordagem Ecológica como sendo um modelo que se aplica bem ao seu entendimento. Como diria Infante (2005, p. 25):

A perspectiva que norteia o modelo ecológico-transacional de resiliência consiste em o indivíduo estar imerso em uma ecologia determinada por diferentes níveis, que interatuam entre si, exercendo uma influência direta em seu desenvolvimento humano. Os níveis que formam o marco ecológico são: o individual, o familiar, o comunitário (vinculado aos serviços sociais), e o cultural (vinculado aos valores sociais). Ao decifrar esses processos dinâmicos de interação entre os diferentes níveis do modelo ecológico, poder-se-á entender melhor o processo imerso na resiliência.

Compreender ecologicamente o desenvolvimento humano possibilita que a atenção investigativa seja dirigida não só para a pessoa e os ambientes imediatos nos quais se encontra, mas também devem ser consideradas suas interações e transições em ambientes mais distantes, dos quais, muitas vezes, sequer participa diretamente. Nesta concepção, portanto, a resiliência é entendida não somente como uma característica da pessoa, como uma capacidade inata, herdada por alguns “privilegiados”, mas a partir da interação dinâmica existente entre as características individuais e a complexidade do contexto ecológico (POLETTI; KOLLER, 2008).

Brandão (2009) considera que hoje em dia é mais comum que os pesquisadores compreendam a resiliência como um processo a ser desenvolvido dinamicamente na interação do sujeito com sua história e com a adversidade com que se defronta. É válido ressaltar que, como mencionado por Poletti e Dobbs (2007, p. 86), “não se pode aprender a resiliência, pode-se somente desenvolver competências que a favoreçam, quando de crises e dramas da vida”.

Não obstante, Rachman (2008), checando a compreensão que os pesquisadores brasileiros têm do tema, tomou como objeto de estudo os trabalhos de pós-graduação *strictu senso* em Educação e Psicologia da Educação, produzidos no país, nos anos 2002 a 2007. A autora apontou que, apesar da compreensão da resiliência enquanto processo ser atualmente mais comum, menos da metade dos trabalhos examinados a enxergava como um processo dinâmico, ligado a uma situação de enfrentamento de adversidades.

Vicente (1996) aponta a existência de três fatores que favorecem a resiliência: o modelo do desafio, os vínculos afetivos e o sentido de propósito no futuro. Sobre os vínculos afetivos, ele afirma que “a aceitação incondicional do indivíduo enquanto pessoa, principalmente pela família, assim como a presença de redes sociais de apoio permitem o desenvolvimento de condutas resilientes” (p. 9). Em relação ao sentimento de propósito no futuro, identificou que além do sentimento de autonomia e confiança, existiriam outras características, como: expectativas saudáveis, direcionamento de objetivos, construção de metas para alcançar tais objetivos, motivação para os sucessos e fé em um futuro melhor.

Se a resiliência é uma capacidade que pode ser reforçada e estimulada através da interação entre vários fatores, não há uma relação direta de causa e efeito no desenvolvimento humano como é comum se pensar. Como dissemos anteriormente, a tendência atual já não é explicar os transtornos por causalidades lineares e irreversíveis. O comportamento observável seria antes considerado o resultado de uma cascata de determinantes. Alguém que passou por privações materiais, carência afetiva, não está condenada ao fracasso pessoal e profissional. A miséria não é um impeditivo ao desenvolvimento da resiliência, embora as condições sociais em que muitas pessoas carentes estão inseridas sejam fatores limitantes a esse processo.

Nas trajetórias de resilientes há frequentemente uma oportunidade imprevisível, uma chance que pode ser aproveitada, mas não provocada, e será a capacidade de ter esperança, de querer seguir em frente que permitirá perceber e vencer as provações da vida. Assim, sempre que estiver diante de uma situação

que não puder mudar, ainda é possível mudar a sua atitude diante da situação, mudando a si mesmo, amadurecendo e crescendo além de si mesmo. Neste sentido, como diria Frankl (1991), a pessoa pode ser mais forte que seu destino exterior. Para ele, sempre, e em toda parte, a pessoa está colocada diante da decisão de transformar a sua situação de mero sofrimento numa realização interior de valores. E será sobre as contribuições de Viktor Frankl aos estudos da resiliência que iremos refletir a seguir.

Viktor Emil Frankl: Algumas contribuições

Como dissemos, Viktor Emil Frankl é considerado o “pai” dos estudos sobre resiliência. Um de seus princípios era “fazer sempre o que considero desagradável antes do agradável. Resumindo: superar” (FRANKL, 2010, p.33). Nascido em 1905, em Viena, na Áustria, faleceu em 1997. Doutorou-se em Filosofia, Psiquiatria e Neurologia e é tido como um dos maiores pensadores do século XX, sendo sua obra considerada moderna e atual. “Seus 39 livros foram publicados em 38 línguas — incluindo japonês, chinês e russo. A edição americana de *Man’s search for meaning* vendeu mais de nove milhões de exemplares” (p.159).

Até o ano de 1938, Frankl fez conferências que envolviam questionamentos existenciais sobre o sentido da vida. Porém, neste mesmo ano a Áustria foi invadida pelos nazistas e a Segunda Guerra Mundial era deflagrada. Em 1942, Frankl casa-se e neste mesmo ano é enviado com toda a família para o campo de concentração, com exceção de sua irmã, que havia ido morar na Austrália. Judeu, passa por quatro campos de concentração entre 1942 e 1945. Após a trágica experiência vivida nos campos de concentração, quando perde o pai, a mãe, a esposa, o irmão, além de alguns amigos, escreve o livro “Em busca de Sentido: Um Psicólogo no Campo de Concentração” (FARIA, 2006).

Como prisioneiro dos nazistas ele esteve, na maior parte do tempo, trabalhando em escavações e na construção de ferrovias. Eles passavam fome. Em um período de quatro dias Frankl chegou a receber apenas 150 gramas de pão. A sua alimentação diária consistia em uma sopa aguada, distribuída uma vez durante o dia. Passava humilhação, medo e raiva das injustiças e tudo isso foi dominado graças às imagens sempre presentes das pessoas amadas, graças ao sentimento religioso, ao senso de humor e, até mesmo, às visões das belezas naturais — um pôr-do-sol, por exemplo. Eles nada possuíam, a não ser a existência nua e crua.

Cada prisioneiro só pensava em salvar a sua vida e preservar aqueles aos quais se sentiam ligados de alguma forma no campo de concentração. Eles eram apenas cidadãos comuns, mas alguns, pelo menos, comprovaram a capacidade humana de erguer-se acima de seu destino externo e optarem por serem “dignos de seu sofrimento”. O que lhes havia restado era a capacidade de escolher a atitude pessoal diante das circunstâncias, pois a vida tem um sentido potencial sob quaisquer circunstâncias, mesmo as mais terríveis (FRANKL, 1991).

Comentando a vivência dos colegas no campo de extermínio referiu que

a experiência da vida no campo de concentração mostrou-lhe que a pessoa pode muito bem agir *fora do esquema*. Haveria suficientes exemplos, muitos deles heróicos, demonstrando ser possível superar a apatia e reprimir a irritação; e continuar existindo, portanto, um resquício de liberdade do espírito humano, de atitude livre do eu frente ao meio ambiente [...] (ibidem, p. 66).

Frankl sofreu o inferno das injustiças, mas mesmo assim não perdeu o seu olhar para a verdadeira essência do ser humano. Ele descobriu que perdoar é muito mais humano e não guardou rancor de tudo o que lhe aconteceu, ao contrário, procurou o sentido de seu sofrimento e com ele cresceu.

Neste sentido, sobreviveu a situações dramáticas graças ao senso de humor e à invenção de histórias, tendo observado a si mesmo e aos prisioneiros de campos de extermínio nazista. Ele conseguiu encarar a sua vida como algo que valia a pena preservar, mesmo tendo perdido tudo o que era seu, com todos os seus valores destruídos, sofrendo de fome e frio, da brutalidade, esperando, a cada momento, a sua exterminação final nos campos de concentração. Isto lhe serviu para sair fortalecido dessa experiência negativa e chegar a ser uma pessoa autorrealizada, valorizando o potencial humano até em sua forma mais elevada.

Acreditou que a sobrevivência nos campos de concentração dependeu da capacidade de orientar a própria vida em direção a um “para que coisa” ou um “para quem”. Sendo assim, cada um deve descobrir o sentido de sua existência¹ por si mesmo, e aceitar a responsabilidade que sua resposta implica. Em outros

1 Para Cyrulnik (2004), jamais conseguimos liquidar nossos problemas, sempre resta deles algum vestígio, mas podemos lhes dar uma outra vida, mais suportável e com sentido.

termos, “se tiver êxito, continuará a crescer apesar de todas as indignidades” (FRANKL, 1991, p. 8).

O homem sempre procura um significado para sua vida. Está sempre se movendo em busca de um sentido, sendo esse seu “interesse primário”. O desejo de sentido é não só uma manifestação natural da humanidade do homem, mas também um indício de saúde mental. A falta de significado e de objetividade existencial seria um início de uma incapacidade emotiva de adaptação ao ambiente. Neste sentido, não devemos esquecer que podemos descobrir um sentido na vida, mesmo quando nos vemos numa situação sem esperança, mesmo quando enfrentamos um destino que não pode ser mudado (FRANKL, 2005).

Antes de ser deportado aos campos de concentração, Frankl havia se correspondido com Sigmund Freud (essa correspondência durou todo o período de seu ensino médio). Infelizmente todas as cartas foram confiscadas pela Gestapo, décadas mais tarde (FRANKL, 2010).

Após a sua libertação nos campos de concentração, em 1946, funda e torna-se diretor do Hospital Policlínico Neurológico de Viena, cargo que mantém por vinte e cinco anos². Frankl foi o Fundador da Logoterapia, cuja tradução literal seria “terapia através do sentido”, muitas vezes chamada de “terceira escola vienense de psicoterapia” (as duas primeiras são a Psicanálise de Freud e a Psicologia Individual de Adler). É possível localizar na abordagem logoterapêutica a influência de concepções advindas da fenomenologia e do existencialismo (FARIA, 2006).

Como já exposto, Frankl adotou uma metodologia fenomenológica e, com isto, a logoterapia (que numa tradução literal significa cura através do sentido) irá procurar exprimir a autocompreensão do homem. Para ele, a fenomenologia é uma tentativa de descrição do modo como o ser humano entende a si próprio, do modo como ele próprio interpreta a própria existência. Considera que à medida que a psicoterapia se baseia no encontro, aqueles que se encontram são seres humanos que confrontam um ao outro com logos, isto é, com o sentido de seu ser (FRANKL, 2011).

É válido ressaltar que mesmo antes de ser aprisionado em campos de concentração nazistas, suas conferências já envolviam questionamentos existenciais sobre o sentido da vida. Acreditava que se não existisse algum sentido

2 Em 1947, casa-se pela segunda vez com Eleonore e neste mesmo ano nasce sua filha Gabriele (FARIA, 2006).

para se viver, uma pessoa tenderia a tirar a sua vida, mesmo que todas as necessidades, sob qualquer aspecto, estivessem satisfeitas (FRANKL, 2005).

Em uma dada ocasião, quando questionado se não acreditava que o homem está sujeito a contingências e determinantes, ele considerou que sim, mas acrescentou que, “enquanto sobrevivente de quatro campos de concentração, era testemunha do inesperado grau de capacidade, que sempre permanece, de o homem resistir às piores situações, enfrentando-as corajosamente” (FRANKL; 2011, p.27).

Para agir desta forma, considera ser essencial o autodistanciamento (que no caso dos campos de concentração, se dava através do heroísmo) e pelo humor. Humor e heroísmo constituem capacidades unicamente humanas de autodistanciamento. Acredita que em virtude deste, o homem é capaz de distanciar-se não apenas de uma situação, mas de si mesmo. Ele é capaz de escolher uma atitude com respeito a si mesmo e, assim fazendo, consegue tomar uma posição, colocar-se diante de seus condicionamentos psíquicos e biológicos.

Ou seja, é a capacidade de posicionar-se diante dos condicionantes e instintos, dos fenômenos somáticos e psíquicos que nos faz seres humanos, levando a abertura à dimensão dos fenômenos noéticos, ou dimensão noológica. Aponta que “logos”, no contexto do termo “logoterapia”, significa “espírito”, mas sem nenhuma conotação religiosa primária, significando a humanidade do ser humano e o sentido do ser humano.

No momento em que o homem reflete sobre si mesmo, em que manifesta sua consciência de si, ele atravessa a dimensão noológica. Acredita que “ser consciente pressupõe a exclusiva capacidade humana de elevar-se sobre si, de julgar e avaliar as próprias ações e a própria realidade em termos morais e éticos” (FRANKL, 2011, p.28).

O que Frankl desejava saber era como era possível dizer “sim” à vida, apesar de todos os aspectos trágicos da existência humana. A isso ele chamou de “otimismo trágico”. Ou seja, espera-se que um certo “otimismo” com relação ao futuro possa brotar das lições retiradas de nosso “trágico” passado.

A responsabilidade humana, portanto, está no “otimismo do futuro”, no saber escolher as possibilidades do futuro, e no “otimismo do passado”, isto é, transformando as possibilidades em realidades, pondo-as a salvo no abrigo do passado (FRANKL, 2005, p. 100).

Assim, não somente uma vida ativa tem sentido. Não há sentido apenas no gozo da vida, que permite à pessoa realizar valores na experiência do que é belo. Também há sentido naquela vida que dificilmente oferece uma chance de se realizar criativamente. Se é que vida tem sentido, o sofrimento também o terá. Mesmo que o homem perca toda a sua “utilidade”, que seja privado de suas capacidades criativas e produtivas, ainda assim não perde jamais a sua dignidade, seu poder de decisão ou a chance de alcançar o significado profundo de sua existência, pois o significado do sofrimento não consiste no fato de que se sofre, e sim em como se sofre.

Ele apresenta dois fenômenos considerados como os mais humanos: o “amor” e a “consciência”. O amor seria a capacidade de apreender outro ser humano em sua singularidade. Já a consciência encerra a capacidade de apreender o sentido de uma situação em sua total unicidade, sentido este sempre único, assim como também o é cada pessoa. Em última análise, “cada pessoa é insubstituível, se não por outros, o é por quem ama” (FRANKL, 2011, p.29). O caráter de unicidade relativo ao amor refere-se às possibilidades singulares que a pessoa amada venha a ter. Já a unicidade da consciência, refere-se a um caráter singular de necessidade, a uma demanda única que alguém venha a enfrentar.

Acredita que o amor e a consciência são as mais surpreendentes manifestações de outra capacidade exclusivamente humana, a capacidade de “autotranscendência”. O homem transcende a si mesmo tanto em direção a outro ser humano, quanto em busca do sentido (FRANKL, 2011). Para ele (FRANKL, 2010), a autotranscendência ocorre quando a existência humana ultrapassa a própria pessoa em relação a algo que não é ela mesma.

Para ele (2005, 2007), somente superando a nós mesmos estamos em condições de sermos homens. Este nível de transcendência é considerado “horizontal”. Mas a transcendência também se dá em um nível superior. Ela não é completa até abrir-se radicalmente rumo ao significado último e absoluto. Este nível é considerado como “vertical”. A autorrealização, a autenticidade da existência humana, inclusive, só seriam possíveis como produto secundário da autotranscendência, transcendência completa que se verifica na relação do homem com o *Ultimate Meaning*, com o sobre-significado.

O ser humano pode se aproximar de uma possibilidade de sentido através de uma ação que pratica ou uma obra que cria; vivenciando algo ou encontrando alguém; sempre que estiver diante de uma situação que não puder mudar, pode mudar a sua atitude diante da situação, mudando a si mesmo, amadure-

cendo e crescendo além de si mesmo. Assim, o ser humano deve estar sempre endereçado, deve sempre apontar para qualquer coisa, ou seja, para um sentido a realizar ou para outro ser humano a encontrar, para uma causa à qual consagrar-se ou para uma pessoa a quem amar. E apenas quando se consegue viver esta autotranscendência da existência humana, alguém é autenticamente homem e autenticamente si próprio (FRANKL, 2005).

A autorrealização não constitui a busca última do ser humano e se transformada num fim em si mesmo, contradiz o caráter autotranscendente da existência humana. Apenas quando o homem preenche um sentido no mundo, é que ele realizará a si mesmo. “Se ele decide por realizar a si mesmo, em vez de preencher um sentido, a autorrealização perde, imediatamente, sua razão de ser” (FRANKL, 2011, p. 53).

Considera que o homem livre é aquele que é capaz de comportar-se de forma escolhida por ele em relação às suas inclinações hereditárias e às marcas deixadas nele pelo meio ambiente. Ressalta, contudo, que a liberdade pode corromper-se em mera arbitrariedade, a menos que seja vivida nos termos de uma responsabilidade.

E em relação à responsabilidade, ele formulou uma máxima da Logoterapia: “Viva como se já tivesse vivendo pela segunda vez e, como se primeira vez você tivesse agido tão errado como está prestes a agir agora” (FRANKL, 2010; p. 148). Para ele, o sentido da própria responsabilidade poderia aumentar através dessa visão autobiográfica ficcional.

Um aspecto analisado por ele se relaciona à tensão. Acredita que essa falta de tensão se deve à perda de sentido, descrita como ‘vácuo existencial’, ou uma frustração da vontade de sentido, que se manifesta, principalmente, na forma de um sentimento de tédio. Esse sentimento muitas vezes é verbalizado por pessoas que parecem ter tudo à mão.

Para Frankl (1991, 2005, 2007), a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência para que a pessoa receba uma percepção apurada que capte a exigência inerente a cada situação. Assim, uma consciência desperta se tornará resistente ao conformismo. Define o homem como unidade, apesar de sua multiplicidade, e deve ser respeitado nesta direção.

No que diz respeito ao vácuo existencial, questiona até que ponto a educação o reforça. Neste sentido, um modelo de educação que ainda se guia pela homeostase, se guia pelo princípio de que o mínimo possível de exigências

deve se impor aos jovens. Uma dose sã de tensão, evocada por um sentido a preencher, é inerente ao ser humano e indispensável ao seu bem-estar mental.

Essa sociedade da fartura exige de menos, de modo que as pessoas sejam cada vez mais poupadas de tensão. [...] No entanto, pessoas que são poupadas de tensão estão inclinadas a criá-la, tanto de modo saudável ou doentio (FRANKL, 2011, p.62).

Identificar o sentido da própria existência, portanto, parece fundamental em quaisquer circunstâncias. Essa busca pode ser instigada, dentre outras formas, no momento em que se adote uma reflexão crítica sobre si mesmo e o outro, e, no âmbito educacional, isso se reverte em benefício de uma formação verdadeiramente humana e integral tanto dos educadores, quanto dos educandos. Ou seja, uma tarefa eminentemente educacional necessita aguçar a consciência do educando, para que ele possa captar a energia inerente a cada situação, favorecendo a vivência de sua liberdade vivida com responsabilidade, tendo consciência das crises inevitáveis, e de como podem ser revertidas favoravelmente em seu processo de crescimento pessoal.

Interessados em conhecer a impressão sobre os docentes que foram inesquecíveis, aos olhos de estudantes de duas licenciaturas de uma Universidade do Agreste Pernambucano, realizamos uma investigação com os mesmos. Os dados apresentados foram compilados de estudos anteriores que realizamos com nossos colaboradores (GERMANO; BRITO; PEREIRA; LEAL, 2015; SILVA; LEAL, 2015) e analisados à luz dos estudos que contribuem para uma visão mais humana da educação.

Metodologia

Partimos do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem se dá não apenas em função das estratégias cognitivas colocadas à disposição, mas está também à mercê dos contextos afetivos nos quais se está inserido. Como é notado por Andersen (2011), o aluno é “primordialmente emocional e precisa estar entusiasmado para aprender. Não é uma simples máquina a ser programada. E esse entusiasmo precisa ser resultado de uma relação afetiva” (p. 12). O professor tem uma importância crucial neste processo, independente da téc-

nica de ensino adotada. Para Frankl (2011), “o que importa realmente, nunca é a técnica por si mesma, mas o sentido, a intenção que guia a técnica” (p.41).

Nosso estudo teve como base, a pesquisa qualitativa. Minayo (1995) aponta que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21).

Dentro da pesquisa qualitativa, como instrumento para coleta de dados, utilizamos o questionário do tipo semi-diretivo, em que se utilizam questões que irão proporcionar respostas espontâneas, com um caráter de profundidade. A sua aplicação ocorreu na própria Instituição. Para resguardar o sigilo dos alunos-participantes solicitamos que colocassem apenas as iniciais de seus nomes, o sexo, a idade e o período que cursavam. Por uma questão didática, apenas discutiremos os resultados obtidos na seguinte questão: “Quais as características do professor que você nunca esqueceu”?

Resultados e discussões

Participaram desta pesquisa, 90 alunos matriculados em Cursos de Licenciatura, sendo 63 no Curso de Química e 27 no Curso de Pedagogia. Antes de apresentarmos as respostas fornecidas à questão desencadeadora de nossa pesquisa, ressaltamos que os alunos poderiam responder às mesmas com mais de um comentário, por isso, o número final de respostas irá variar, não tendo relação com o número total de participantes. A seguir, apresentaremos, em separado, os resultados obtidos nos questionários dos licenciandos dos referidos Cursos.

No Curso de Química — Licenciatura, conforme exposto na Tabela 1, apresentamos os resultados da pesquisa de Germano, Brito, Pereira e Leal (2015). Destacamos que mais da metade dos alunos (54,54%) participantes consideraram que os professores inesquecíveis foram os mais humanos. Acreditamos que posturas com estas favorecem o acolhimento do aluno enquanto individualida-

de, abrindo possibilidades de acolhê-los em suas fragilidades, fortalecendo as suas resiliências e instigando a busca pelo sentido de suas vidas.

Interessante que os alunos também apontaram características negativas dos seus professores que os tornaram inesquecíveis, mas, no presente trabalho, elas não serão alvo de nossas discussões.

Tabela 1: Respostas dadas pelos alunos-participantes do Curso de Licenciatura em Química.

“Quais as características do professor que você nunca esqueceu?”	Nº de Respostas	%
1 Características positiva		
1.1 Perfil humanista: alegre, carinhoso, motivador, flexível, atencioso, compreensivo, simpático, paciente, descontraído, dedicado, comprometido, dedicado, amigo, domínio do conteúdo, não abusa do poder ama o que faz, estimula o aluno.	42	54,54
1.2 Metodologia: interage com os alunos.	06	7,79
2. Características negativas		
2.1 Em relação à Metodologia: não interage com o aluno, escreve muito no quadro, realiza provas longas, utiliza excesso de exercícios, excesso de seminários, não disponibiliza horários extras para sanar dúvidas, não nivela a turma, não adapta a metodologia as dificuldades da turma.	19	24,67
2.2 Características de personalidade: Arrogante, ignorante, sente-se superior, não compreende as dificuldades dos alunos, não assume seus erros, não aceita críticas, incompreensível, não dialoga, debochado.	10	12,98
Total de Respostas	77	100

Na Tabela 2 apresentamos os dados dos alunos-participantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, obtidos na pesquisa de Silva e Leal (2015).

Tabela2: Respostas dadas pelos alunos-participantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

“Quais as características do professor que você nunca esqueceu?”	Nº de Respostas	%
1 Humildade, compreensão, atenção, paciência, dedicação, motivação, flexibilidade, coerência, carinho, companheirismo, amizade, confiança, ética, respeito e presente na vida do aluno.	33	57,89



2 Aulas instigantes, interativas, dinâmicas. Novos métodos para uma aula diferenciada, clareza nos objetivos.	16	28,07
3 Reflexivo, olhar crítico.	4	7,02
4 Domínio de conteúdos.	3	5,26
5 Ama o que faz.	1	1,76
Total de Respostas	57	100

Assim como ocorreu na pesquisa realizada com os licenciandos do Curso de Química, quase 60% dos entrevistados (57,89%) mencionaram que os docentes considerados inesquecíveis foram justamente os dotados de um perfil claramente humano. Eles foram caracterizados como: humildes, compreensivos, atentos, pacientes, dedicados, motivadores, flexíveis, carinhosos, companheiros, amigos e confiantes.

As características mais marcantes, em segundo lugar, se relacionaram à competência técnica, tais como: aulas instigantes, interativas e dinâmicas, dotadas de clareza de objetivos (28,07%).

Verificamos que apenas 5,26% dos entrevistados citaram como marcante ao domínio do conteúdo por parte do professor, algo que é significativo, pois parece estar claro que a formação humana do professor deveria ser investida tanto ou mais como se investe na formação técnica/profissional, pois, segundo a grande maioria destes alunos, não será esta a que irá permanecer em suas mentes. Podemos, também, destacar que esse pequeno percentual deva-se à carência da formação continuada, ação que, se vivenciada em sua íntegra, talvez colaborasse por um resultado mais satisfatório.

Ou seja, nas duas licenciaturas pesquisadas, encontramos um destaque, por parte dos alunos, das questões humanas como características inesquecíveis de seus professores, transcendendo o aparato técnico e formação profissional. O professor que não elogia e que só vê defeito no aluno, taxando-o de inquieto, perturbador, tende a desenvolver neste um sentimento negativo de incompetência e insegurança, baixando sua autoestima, sentimento que inevitavelmente levará para a vida, funcionando como um fator de risco para o potencial resiliente deste aluno.

Assis, Pesce e Avanci (2006) consideram que a resiliência pode ser potencializada e que “trata-se de uma energia inerente aos seres humanos, que precisa ser nutrida ao longo de toda a existência de cada um” (p. 13). Cyrulnik (2004)

acredita que para favorecer a resiliência seria necessário utilizar os próprios recursos e trabalhá-los em estrita ligação com o seu meio social, cultural e consigo mesmo. Um dos fatores que mais favorecem a resiliência é o apoio e o acolhimento pelos membros da rede pessoal e social. Essas pessoas atuam como “tutores de resiliência”. Não temos dúvidas de que esses professores apontados como ‘inesquecíveis’ assumiram a função de ‘tutores de resiliência’ de muitos alunos³.

Para Röhr (2004) quanto mais conhecimentos o educador adquire na sua conceitualização de integralidade do ser humano, mais orientações dispõem para nortear a sua prática pedagógica, sendo a multidimensionalidade do pedagógico, o ponto de partida para qualquer reflexão sobre a formação do educador. Nesta direção, Frankl (1991, 2005, 2007) considera que a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência para que a pessoa receba uma percepção apurada que capte a exigência inerente a cada situação.

Segundo Spagolla (2005, p.4),

uma educação intelectualista, em que o objetivo principal seja o cumprimento do programa curricular, ignorando o indivíduo em sua totalidade, poderá deixar lacunas irreparáveis na formação integral do mesmo, uma vez que uma verdadeira aprendizagem não se restringe à transmissão ou apropriação de saberes conceituais.

Acreditamos que numa verdadeira educação para a vida, o ensino deve voltar-se à condição humana e para a construção de uma nova ética que priorize a solidariedade, a tolerância, o respeito e a autoconfiança. Para Kolling (2003), a partir da postura do educador, é possível se cativar, motivar e deixar marcas positivas nos alunos, remetendo a outras vivências, mais gratificantes e satisfatórias.

Mas essa postura não é fácil de ser assumida. Como diria Jaspers (1973), para educar temos que ser alguém. A formação do educador precisa ir além da área técnica e profissional, sendo prioritária a sua dimensão humana. No momento em que não alcançamos uma coerência entre nossa convicção e nossa vida,

3 Acreditamos que a relação com o outro pode afetar o nosso funcionamento mais ou menos resiliente, como diria Martin Buber (2001), enquanto ser dialógico que somos. Para este autor, a possibilidade de nos tornarmos mais humanos ocorre na medida em que entramos na relação EU-TU que pode ocorrer quando vamos perceber o outro verdadeiramente, mesmo que diferente. O que a relação EU-TU gera é o reconhecimento da adversidade e a humanidade “se revela aí”. Se vivenciarmos relações EU-TU teremos relações qualitativamente melhores com as pessoas. Acreditamos que esse tipo de vivência favorece e fortalece a nossa resiliência.

não se espera que alcancemos exercer a função plena de educador. A formação mais importante, que é a humana, fica prejudicada. Assim, não é interessante ter uma “didática perfeita” se humanamente não temos valor. Neste raciocínio, o educador deve começar consigo mesmo.

Enfim, acreditando na importância da interação professor aluno para a formação humana é fundamental, portanto, que a escola crie um ambiente educacional rico e estimulante, fazendo da resiliência a característica central de seu modelo de organização. O fortalecimento dessa capacidade não deve estar ausente dos processos de formação docente, estando incluso nos saberes necessários à sua prática (ANTUNES, 2007).

Considerações finais

Ao término deste trabalho, podemos considerar que, no recorte analisado, houve o entendimento de que uma relação professor-aluno humanizada, dialogada, flexível é, na visão dos licenciandos, a mais marcante. Nas duas licenciaturas pesquisadas, encontramos um destaque, dado por eles às questões humanas como as características inesquecíveis de seus professores, transcendendo o aparato técnico e formação profissional.

Acreditamos ser possível pensar em uma nova sociedade, melhor e mais humana, se os parâmetros forem as relações vividas em um âmbito educativo pautado no respeito mútuo. Não há dúvidas de que ela pode repercutir favoravelmente na subjetividade dos alunos, certamente fortalecendo a sua resiliência, enquanto capacidade de superação de dores e desafios no âmbito não apenas pedagógico, mas também pessoal.

Neste sentido, acreditamos que o espaço acadêmico deve auxiliar o aluno no enfrentamento e superação de suas dificuldades, não apenas de aprendizagem, e que o professor pode fazer toda a diferença na vida daqueles se estiver realmente disponível e sensível às suas demandas.

Para vencer o desafio de realizar um ensino de modo significativo, o professor precisa, entre várias qualificações, desenvolver uma prática educativa cuja finalidade não esteja limitada à dimensão cognitiva. Deve desenvolver uma prática para além da simples transmissão de conteúdos, compreendendo e desenvolvendo da melhor maneira possível as dimensões motivacionais e afetivas de seus alunos, ajudando-os a encontrarem o sentido de suas vidas que, como

considera Frankl, é tarefa essencial para a realização existencial. Propiciar vivências educativas ligadas a várias dimensões do humano, portanto, certamente ajudará a construir um contexto positivo, onde brotará a integralidade do aluno, na sua multidimensionalidade.

Na medida em que o educador adquirir um maior e melhor conhecimento da importância do educar, terá meios mais efetivos de aproximação com seus alunos. Neste momento, e talvez apenas neste, o educador se fará definitivamente presente na vida destes alunos, eternizado nas lembranças não necessariamente livres de sofrimento, mas permeadas de cumplicidade, compreensão e confiança em seus potenciais.

Referências

ANDERSEN, R. *Afetividade na educação: Psicopedagogia*. 2. Ed. São Paulo: All Print Editora, 2011.

ANTUNES, C. *Resiliência: A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, J. M. *Resiliência: De que se trata? O conceito e suas imprecisões*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

CASTRO, M. A. C. D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, J. (org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, A. C. G. *Resiliência. Pedagogia da presença*. São Paulo: Modus Faciend, 1995.

CYRULNIK, B. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FARIA, E. S. H. de. *As contribuições do pensamento de Viktor Frankl para a educação*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2006.

FRANKL, V. E. *O que não está escrito nos meus livros: Memórias*. São Paulo: Realizações, 2010.

FRANKL, V. *A vontade de sentido: Fundamentos e aplicações da logoterapia*. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, V. *A presença ignorada de Deus*. Tradução de Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. 10. ed. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANKL, V. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 2. ed. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FRANKL, V. *Um sentido para a vida*. Psicoterapia e Humanismo. Tradução de V. Hugo Lampeta. 11. ed. São Paulo: Idéias e Letras, 2005.

GERMANO, A.P.P.; BRITO, J.D.S.; PEREIRA, A.J.S.; LEAL, A.L.G. A importância da resiliência e da relação humanizada professor-aluno, sob o ponto de vista de licenciandos do Curso de Química da UFPE/CAA. *13º Simpósio Brasileiro de Educação Química*, Fortaleza/CE, 2015.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S e col. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. (V. Campos, trad.). Porto Alegre: Artmed, 2005. pp. 23–38.

JASPERS, K. *Filosofia da existência*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1973.

JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S.F. Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde pública*. Rio de Janeiro. 19 (1), 227–235, 2003.

KOLLING, J. I. *Resiliência no ambiente escolar*. Disponível em: <<http://padrejoaoinacio.blogspot.com.br/2013/10/resiliencia-no-ambiente-escolar.html>>. Acessado em 15 set. 2013.

LEAL, A. L. G. *Resiliência e Formação Humana em Professores: em busca da integralidade*. Recife: Ed. Universitária, 2011.

MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. *American Psychology*. Washington, 53 (2), 205–220, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 21.

PINHEIRO, D. P. N. Resiliência em Discussão. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67–75, 2004.

POLETTI, R.; DOBBS, B. *A resiliência: A arte de dar a volta por cima*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 2008, 25 (3), 405–416.

RACHMAN, V. C. B. *Resiliência: O emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROGERS, C. *Terapia centrada no cliente*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

RÖHR, F. *Liberdade e Destino: Reflexões sobre a Meta da Educação*. Salvador: Ágere, 2004. CD-ROM, p. 1–18.

SILVA M. A.A.; LEAL, A.L.G. Impressões sobre as dificuldades de aprendizagem e estratégias de aprendizagem e possíveis estratégias humanizadas de superação sob o ponto de vista de licenciandos do curso de Pedagogia. *IX Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade*. São Cristovão-SE. 2015.

SINPRO/Bahia, 2006. Disponível em: www.sinpro/ba.com.br. Acesso em 20/03/2006.

SOUZA, M. T. S.; CERVENY, C. M. O. Resiliência: introdução à compreensão do conceito e suas implicações no campo da psicologia. *Revista Ciências Humanas*. Taubaté, 12 (2), 21–29. 2006. Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/humanas.pdf>.

SPAGOLLA, R. *Afetividade: Por uma educação humanizada e humanizadora*. Jacarezinho: UENP, 2005.

TISSERON, S. *La résilience*. Que sais-je? Dépôt legal. Paris: Press Universitaires de France, 2007.

VICENTE, C. M. *Resiliência*. Palestra proferida no Centro de Treinamento de Recursos Humanos de Ponte Formosa. Espírito Santo, 1996.

WERNER, E. Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood, *European Child & Adolescent Psychiatry*. 5:47-5t (1996) Suppl. 1 © Steinkopff Verlag.

YUNES, M. A. M. *A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, num. esp., p. 75–84, 2003.

YUNES, M. A. M.; MENDES, N. F. E ALBUQUERQUE, B. de M. Percepções e crenças de agentes comunitários sobre resiliência em famílias monoparentais pobres. *Texto e contexto — Enfermagem*. Florianópolis — Santa Catarina. 14, 24–31. 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/714/71401405.pdf>

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

III — Espiritualidade e educação: um olhar bergsoniano de intuição e liberdade para compreender convicções de professores

Tatiana Cristina Santos Araújo

Universidade Federal de Pernambuco

tatianacristinaaraujo@yahoo.com.br

Introdução

Há muito tempo nos debatemos com o alcance de algumas metanarrativas que se julgam hegemônicas na explicação do conceito de sujeito e de suas relações com a sociedade. Um dos grandes problemas destas metanarrativas, a marxista, a positivista, a pragmática, por exemplo, é a visão absoluta que possuem sobre todas as coisas, deixando muitas vezes a sensação de “*déjà vu*”, pois apesar de alguns dos seus princípios fundantes parecerem distintos, suas compreensões de homem e de mundo são muito próximas, pois partem de princípios universais que povoam universo do discurso.

Parece-nos que

[...] estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SANTOS, 1999, pp. 8–9).

No campo educacional, sente-se muito fortemente a influências dessas metanarrativas na forma de conceber o sujeito, posto que estão presentes em quase todas as teorias que interpretam a ação pedagógica, reforçando, assim, uma condição que pouco muda em relação, por exemplo, ao próprio con-

ceito de educação. Se observarmos a própria relação ensino-aprendizagem, podemos perceber claramente que esta se respalda muito fortemente em um caráter dualista clássico, em que a relação sujeito-objeto é marcada por um distanciamento quase obrigatório, como se esse fosse, de fato, o objeto maior da educação.

Dessa forma, acreditamos que debater outras configurações de sujeito se faz necessário. No presente trabalho, focalizamos a perspectiva que enxerga a integralidade da humana. A perspectiva da integralidade humana, no campo educacional, não pode ficar restrita a simples questões de orientações curriculares e/ou procedimentos metodológicos, como podemos perceber nos inúmeros documentos e propostas existentes nos espaços voltados para a educação, pois dessa maneira não avançaremos num debate que problematize devidamente a tradição cartesiana de separação e hierarquização das dimensões do ser humano. Investigar novos elementos teórico-conceituais capazes de reconfigurar a integralidade humana como resultado de nosso processo de formação humana exige novos caminhos e impulsos investigativos no âmbito educacional. Assim, acreditamos que no âmbito educacional é impossível se “... separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1995, p. 44).

Pensar sobre a integralidade, aqui, remete-nos à visão de suas diferentes (mas complementares) dimensões, entre elas a dimensão intuitiva. Nesse sentido, compreendemos que entre os fenômenos que repercutem significativamente na vida do sujeito, encontra-se a intuição que, em nossa visão, é o que contribui para que muitas das experiências que ocorrem ao longo da vida fiquem registradas na nossa memória, atuando decisivamente na construção das convicções pessoais.

Partindo do exposto, direcionamos nossa perspectiva para uma reflexão sobre a formação do professor, mais especificamente para uma aproximação de como em sua formação foram construídas suas convicções pedagógicas. Investigar as convicções pedagógicas dos professores é considerar que, no percurso de vida destes, várias vivências e experiências foram presenciadas, sendo o tempo presente o representante do resultado das experiências que ficam.

Em relação ao curso de formação de professores, a Pedagogia, é importante pensarmos sobre as convicções dos professores que formarão futuros professores. Afinal, são os professores que, independente da proposta do cur-

so, estão diretamente com os alunos, futuros pedagogos, e se estes se apresentam — em suas ações e reflexões — fragmentados ou desconectados de uma convicção, correm os riscos de realizar um ensino que visa a uma formação apenas técnica e fragmentada, ou talvez nem isso. Ter uma convicção não é uma condição para colaborar com a formação de alunos mais convictos de suas próprias convicções, porém, devemos refletir seriamente sobre uma ação docente que não encontra sentido em si mesma, e mais que isso, que não consiga produzir nos professores que a efetivam a sua auto formação.

Sendo assim, buscamos, no presente texto, compreender a formação de professores sob a ótica do pensamento de Henri Bergson, filósofo que subsidiará nossas reflexões sobre a formação das convicções dos professores, tendo a intuição como um fenômeno relevante para esse processo.

Liberdade e intuição em Bergson: apontamentos para a compreensão das convicções pedagógicas de professores

A obra de Henri Bergson, mesmo não tendo proposto uma teoria educacional, tem possibilitado — na atualidade — uma reflexão bastante aprofundada sobre questões de natureza educativa, o que talvez se justifique por sua disposição crítica em relação às posições de matiz positivista. Como ressalta Guimarães (2006, p. 12),

perpassando a obra de Bergson, pode-se abstrair uma teoria implícita da educação. Há, entretanto, uma coerência profunda entre a gnoseologia e esta filosofia da educação, ambas apoiadas, segundo a reflexão bergsoniana, na vontade de criar, móvel fundamental do homem. Para Bergson a educação tem como objetivo conservar e aumentar o impulso vital, *élan vital*, fazendo desabrochar a liberdade e a criatividade.

Ainda segundo Guimarães (2006), as ideias bergsonianas exerceram uma grande ressonância na Escola Nova, na França, onde a primeira indagação de Bergson se fez ouvida: que gênero de homem pretendemos formar? E sua resposta foi clara: como não temos a previsão do futuro, ficou muito difícil formar um

homem para ele, o que se pode fazer é desenvolver a liberdade das pessoas, fazer com que afluam nelas a iniciativa e a criatividade.

Nessa direção, a filosofia de Bergson é um constante convite para que o educador seja também filósofo e esteja atento às próprias intuições. Buscar uma aproximação com essas experiências originárias é uma necessidade pedagógica fundamental, uma vez que para se chegar a um pensamento sobre algo, ativamos elementos contidos em nossos espíritos que não podemos dar conta apenas com as referências científicas, mesmo que muitas vezes tentemos fazer isso por meio de descrições pormenorizadas.

Trata-se de algo extremamente relevante, pois, assim como Bergson, cremos na continuidade dessa vida interior. Vida é consciência e os fatos da consciência refletem a nossa alma. Esta realidade interior é dinâmica e se movimenta em uma “continuidade indivisível e indestrutível” (BERGSON, 1994, p. 25), e ainda dura por muito tempo (o tempo da consciência). Pensar a vida como a própria duração implica pensar no tempo da consciência. Tempo que se opõe ao tempo da ciência, uma vez que este último fragmenta a realidade para poder lhe dar simbologias. A duração, concretamente vivida, é conhecida quando tomamos consciência dela em nós mesmos. Ser verdadeiramente nós mesmos, segundo Bergson (1999, p. 217), corresponde ao “conjunto de nossos sentimentos, de nossos pensamentos e de nossas aspirações mais íntimas”.

A manifestação do movimento ininterrupto dessa consciência e a aproximação da sua compreensão é o que nos leva à liberdade. Liberdade entendida enquanto expansão do movimento permanente da própria consciência. Liberdade com que a consciência, em sua mais densa e profunda intuição, recria-se a si mesma e, nesse movimento, recria também a própria vida (BERGSON, 1999).

Assim, há o “eu superficial” e o “eu profundo”, “[...] onde a personalidade permanentemente está consciente, enquanto vive a melodia contínua da própria vida” (GUIMARÃES, 2006, p. 03). Essa concepção de “eu profundo” está impregnada de liberdade, a qual lança suas raízes no “eu profundo”, no eu que quer, que se apaixona, que amadurece, que é puro dinamismo e que constitui a verdadeira personalidade. De fato, para Bergson, a realidade desse eu profundo é *vir-a-ser*, e a inteligência não capta esse dinamismo, fazendo-se necessária a presença e atuação da intuição, elemento indispensável para abarcar toda a realidade do ser.

Assim, com base nas reflexões bergsonianas sobre a intuição, é possível defender como princípio a existência de um pensamento capaz de fundamentar

as nossas ações pedagógicas numa realidade mais profunda do que a então reconhecida pelas teorias educativas da nossa época. Esta realidade encontra-se na vida interior, no espírito, e tem na duração a sua existência (DEVAUX, 2001), a consciência profunda do nosso eu.

Convicção pedagógica e intuição

A reflexão filosófica acerca da intuição e da liberdade, em Bergson, permite extrair elementos importantes para a compreensão do que estamos denominando de convicção pedagógica. Trata-se de uma operação delicada e arriscada, sem dúvida, pois significa reconciliar o que o filósofo preconizava em seu tempo: relacionar filosofia e vida. Não se trata de um empreendimento fácil, sabemos, já que envolve um esforço difícil e, às vezes, penoso pelo qual se rompe com as ideias preconcebidas e os hábitos intelectuais para recriar ideias que nos aparecem, num primeiro momento, obscuras. O mesmo vale para a validação da experiência mesma da intuição, a qual só pode ser comunicada por meio da inteligência, devendo (para lograr) transmitir-se, “cavalgar sobre as ideias”.

Desse modo, para que uma ‘ideia radicalmente nova e absolutamente simples, que capta mais ou menos uma intuição’ (PM¹, p.31), torne-se clara, é necessário um trabalho de ‘longo prazo’. Tal ideia, que a princípio nos aparece como ‘incompreensível’ ‘obscura’, ‘dissipará as obscuridades’ presentes nos ‘diversos departamentos de nosso conhecimento’ e, ao dissolver os ‘problemas que julgamos insolúveis’, ela ‘se beneficiará do que tiver feito por esses problemas’ (PM, p. 32). (COELHO, 1999, p. 160).

Esse talvez seja o caso do que estamos denominando de convicção pedagógica. Uma ideia nova, apreendida mais ou menos como uma intuição, e que exige um trabalho longo para torná-la reconhecível na esfera acadêmica em que circulam nossos conhecimentos. O que vamos conseguir extrair desta ideia é algo a se

1 Coelho faz referência ao livro de Bergson “O Pensamento e o Movente” (PM).

ver, mas, de todo modo, acreditamos ter tocado em um ponto central das *lições bergsonianas* e por isso defendemos que a construção da convicção inclui processos intuitivos.

Bergson apreende que uma ideia intuitiva se torna mais inteligível à proporção que se a aplica, e ela se mostra fecunda quando soluciona problemas “insolúveis”. A questão é como expressar essas ideias tendo em vista que, segundo o próprio filósofo, a intuição não pode ser encerrada em uma representação conceitual? Ele admite que os conceitos, em certa medida, são indispensáveis, mas, ao mesmo tempo, a filosofia precisaria abandonar os conceitos prontos que estão à nossa disposição e criar conceitos diferentes. Esses adviriam da visão direta do real. Trata-se, nesse caso, como nos lembra Coelho (1999, p. 162), de “criar completamente, para um objeto novo, um novo conceito, talvez até mesmo um novo método de pensar”.

Por essa razão, Bergson caracteriza esses “conceitos intuitivos” como representações flexíveis, móveis, fluídas, ou, ainda conceitos que se remodelam sem cessar sobre os fatos.

Depreende-se daí que o método intuitivo bergsoniano compreende dois aspectos fundamentais: o aspecto negativo, que consiste tanto na denúncia do caráter ilusório das produções da inteligência quanto na identificação da origem de certos problemas filosóficos; e o aspecto positivo, que diz respeito à solução do problema, o qual envolve a intuição propriamente dita. Deve-se considerar, ainda, que esses dois aspectos estão intimamente relacionados. Se por um lado a crítica ao entendimento cria as condições propícias para o surgimento da intuição, por outro, não se pode ignorar que as objeções à inteligência não podem ser dissociadas da resposta proporcionada pela intuição aos problemas formulados ela própria inteligência, incluindo aí a desqualificação destes (COELHO, 1999, p. 159).

Assim, para Bergson, a intuição é tanto uma forma de conhecimento que pode, em circunstâncias específicas, acontecer espontaneamente ou pode ser propiciada por meio de certos procedimentos analíticos, um esforço árduo e penoso por meio do qual se rompe com as ideias preconcebidas e com determinados hábitos intelectuais. Nesse sentido, a contingência seria a ultrapassagem do entendimento intelectual até o conhecimento intuitivo, proporcionando ao ser

humano o contato com o ato gerador da vida e projetando a própria vida para além do determinismo (BERGSON, 2005).

Sintetizando bastante seu pensamento, pode-se dizer que há um impulso de vida que cria e que se desenrola num tempo real, culminando no aparecimento do ser humano constituído de consciência, memória e liberdade. Bergson entende que a realidade *dura*, ou seja, que existe um movimento dinâmico de ininterrupta criação. Essa duração se percebe, intuitivamente, em primeiro lugar, em nós mesmos como um *eu*.

Ao lado do corpo que está confinado ao momento presente no tempo e limitado ao lugar que ocupa o espaço, que se conduz como autômato e reage mecanicamente às exigências exteriores, apreendemos algo que se estende muito mais longe que o corpo no espaço e que dura através do tempo, algo que solicita ou impõe ao corpo movimentos não mais automáticos e previstos, mas imprevisíveis e livres: isto que ultrapassa o corpo por todos os lados e que cria atos ao se criar continuamente a si mesmo, é o “eu”, é a “alma”, é o “espírito” — o espírito sendo precisamente uma força que pode tirar de si mesma mais do que contém, devolver mais do que recebe, dar mais do que possui (BERGSON, 2005, p. 84).

Onde Descartes acreditava encontrar o pensamento, uma coisa que pensa, Bergson vê essencialmente uma coisa que dura. Assim, consciência, para esse autor, é uma espécie de conversão da atenção para o mundo interior, “afastando do campo da consciência os conceitos fabricados para satisfazer as necessidades da vida social e da conversação, e afastando as imagens depositadas em nós pela longa convivência com os objetos do mundo” (AMORIM; HABITZREUTER, 2006, p. 13). Por isso, Bergson nos convida a um desnudamento para vivenciar uma experiência de inocência com o pensamento original desprovido de conceitos. Ele nos incita a olhar em nós e aí descobrir os dados imediatos da consciência.

Há, portanto, dois aspectos da consciência como experiência. Um no qual a consciência se ocupa das coisas externas. Outro no qual a consciência entra em si mesma, se toma a si mesma, aprofunda-se a si mesma. A primeira é percepção, enquanto a segunda é duração. Na consciência exterior, o sujeito se opõe ao objeto. Ela desdobra-se em sujeito e objeto. Na duração, ou consciência

interior, a consciência é uma continuidade em que os momentos não se individualizam uns em relação aos outros e não se opõem ao eu que os vivencia. Essa consciência forma um todo que é a própria pessoa. Por isso,

co-extensiva à consciência, ela (memória pura) retém e alinha uns após outros todos os nossos estados à medida que eles se produzem, dando a cada fato seu lugar e consequentemente marcando-lhe a data, movendo-se efetivamente no passado definitivo, e não, como a primeira (memória hábito), num presente que recomeça a todo instante (BERGSON, 1999, p. 177) ².

A memória, assim, teria como função mais preeminente

evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente recordar-nos o que precedeu e o que seguiu, sugerindo-nos assim a decisão mais útil. Mas não é tudo. Ao captar numa intuição única momentos múltiplos da duração, ela nos libera do movimento de transcorrer das coisas, isto é, do ritmo da necessidade. Quanto mais ela puder condensar esses momentos num único, tanto mais sólida será a apreensão que nos proporcionará da matéria (BERGSON, 1999, pp. 266–267).

Disso tudo, depreende-se que a duração significa consciência e memória, e que a liberdade surge pelo simples fato da duração ser criação. E criação, em Bergson, não supõe causalidade, determinismo ou finalismo. É essencialmente um ato livre, contingente. A própria sucessão na duração já supõe a liberdade, pois a verdadeira liberdade é criação de si mesmo por si mesmo, não é uma opção de escolha entre fatos dados, mas uma escolha em criar fatos novos.

O que nos sobrevém é sempre novo, desconhecido, imprevisível. E nisso a duração é a própria originalidade, porque nela nada se repete. A liberdade consiste no algo mais que é criado. Este algo

2 Com essa compreensão da memória, Bergson (1999) contribui ainda para combater uma visão utilitarista da matéria. Neves (1994, p. 14) afirma que segundo ele a matéria “[...] é um conjunto de imagens”. E por “imagens [...] entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém mais do que o aquilo que o realista chama coisa — uma existência situada a meio caminho entre ‘coisa’ e a ‘representação’”.

mais não é de ordem quantitativa, mas quer dizer outro, diferente, novo, algo novo qualitativamente, de caráter imprevisível (AMORIM; HABITZREUTER, 2006, p. 14).

A liberdade em Bergson (s/d) emerge como um esforço de interiorização. Esforço que à medida que vai se aprofundando faz despontar novas dimensões da liberdade. Desse modo, a liberdade se faz como um dinamismo criador que é o próprio ser verdadeiro. Com essa experiência de liberdade, o homem ultrapassa suas limitações ordinárias e, ao mesmo tempo, trilha o caminho para a constituição de suas convicções.

Nessa perspectiva, o processo de formação de uma convicção está diretamente relacionado ao que, no pensamento bergsoniano, compreende-se como liberdade. As nossas convicções mais profundas se originariam ao longo do processo existencial, em um movimento de recriação de si mesmo, no encontro com a sua própria duração. As convicções se processariam na duração, projetando na vida a autenticidade do nosso próprio “eu”. Suspeita-se, então, que as convicções pedagógicas originam-se na nossa realidade interior.

Embora admitamos que as convicções possam ser alimentadas também das experiências superficiais, é na realidade profunda que uma determinada convicção vai encontrar seu solo de enraizamento, diferindo, por exemplo, dos dogmas e das crenças adquiridas externamente. Um dos elementos importantes no florescimento dessas convicções é exatamente a experiência intuitiva. Como vimos, o fenômeno intuitivo é algo que nos acontece mais comumente do que imaginamos, contudo ele *passa* por nós sem que tenhamos a clareza do seu impacto sobre nossas construções cotidianas.

Mas mesmo que não tenhamos consciência, as experiências significativas ficam registradas em nossa memória e podem refletir-se em ações que colaboram com a nossa construção identitária. Por isso, a intuição, mesmo que comunicada de forma “incompleta”, pode ser expressa através da inteligência sendo intermediada frequentemente por imagens. Embora as imagens não sejam a intuição, elas aproximam-se da intuição mais que os conceitos, podendo ajuntar-se a eles para fornecer a intuição.

Como nos diz Coelho (1999, p. 162),

em *L'intuition philosophique*, o filósofo define a imagem como ‘quase matéria, pois se deixa ainda ver, e quase espírito, pois não

se deixa tocar’ (PM, p. 130). Essas imagens, que derivam da intuição, são indispensáveis para apreendê-la. Elas são necessárias para ‘obter o signo decisivo, a indicação da atitude a tomar e do ponto para onde olhar’.

Apontamentos sobre a convicção

Com esses rápidos apontamentos extraídos do diálogo com a teoria bergsoniana da intuição, acreditamos ser possível destacar que uma *convicção* pode ser pensada como uma certeza profunda acerca de algo. Certeza que pode ser identificada, por aproximações, nas atitudes do indivíduo; no nosso caso, dos professores, no seu agir pedagógico.

Pensamos que essa aproximação não é algo extemporâneo, pois seguindo a compreensão de Japiassú e Marcondes (1996, p. 55), para quem a convicção configura-se como um “grau bastante forte do assentimento que se interioriza”, vislumbra-se que uma convicção não se instala, como nos diz Bergson, mediante um olhar superficial sobre alguma coisa, mas a partir de uma íntima certeza construída por reflexões profundas do eu. Nessa mesma direção, Durozoi (1993), Luft (1995), Torrinha (1939), Fernandes (1998) reforçam a ideia de uma certeza íntima que se constrói sobre algo. Certeza atrelada à persuasão íntima — do latim *persuadio*, *conscientia* —, uma opinião firme que se tem sobre algo, a convicção, conviction (inglês), conviction (francês) ou do latim *convictus*. Assim, a palavra convicção aponta para certeza profunda e pode apontar uma aproximação intuitiva ao conhecimento sobre as coisas que se refletem na vida dos indivíduos³.

Dessa ótica, a convicção porta dimensões subjetivas e objetivas, visto que não construímos convicções sem esforço próprio, isto é, para chegarmos à convicção de algo nosso pensamento procede por idas e vindas, baseado em

3 Abagnano (1982) apresenta uma ideia próxima às demais, porém acrescenta uma compreensão kantiana sobre o termo. Para Kant, na *Crítica da Razão Pura*, a convicção representa uma crença e é “válida para todos, desde que estes sejam dotados de razão, o fundamento dessa crença é objetivamente suficiente”. Embora concordemos com a relevância do argumento kantiano, compreendemos que as características apontadas por Kant para a convicção seriam insuficientes, pois se for tomada como regra do agir, uma convicção não seria necessariamente válida para todos.

princípios que fundamentam racionalmente nossas escolhas, mas que são assumidos, convictamente, como um ato de liberdade. Assim, a convicção não é uma certeza que se instala logo ao nascermos e que continua a mesma durante toda a vida. Se assim fosse, o comportamento humano já estaria determinado ao nascermos. As convicções são construídas a partir de movimentos do nosso pensamento oscilando entre princípios subjetivos e objetivos até chegar à certeza profunda sobre algo.

A convicção está relacionada ao que, no pensamento bergsoniano, pode ser associado ao próprio movimento da existência. Nessa perspectiva, as convicções mais profundas se originam ao longo do processo existencial de cada indivíduo, num movimento de recriação de si mesmo, na coincidência com a sua duração. É desse processo existencial que podemos dar conta, pois dele “estamos mais certos e [...] melhor conhecemos [...], pois de todos os outros objetos temos noções que podem ser julgadas exteriores e superficiais, ao passo que percebemos a nós mesmos interiormente, profundamente” (BERGSON, 2005, p. 01). A fim de apreender esse processo,

não é necessário associar vários fatos de consciência para reconstituir a pessoa: toda ela se encontra num só deles, contanto que se saiba escolher. E a manifestação exterior deste estado interno será precisamente o que se chama um ato livre, porque só o eu será o seu autor, uma vez que ela exprimirá o eu total. Neste sentido, a liberdade não admite o caráter absoluto que o espiritualismo lhe empresta, por vezes admite graus (BERGSON, 2006, p. 116).

Assim,

enquanto se assiste a um espetáculo ou se participa de uma conversa, surge, de repente, a *convicção*⁴ de que já se viu o que se vê, já se ouviu o que se ouve, já se pronunciaram as frases que se pronunciaram — que esteve aí, no mesmo lugar, nas mesmas disposições, sentindo, percebendo, pensando e querendo as mesmas coisas — enfim, de que se revive nos mínimos detalhes alguns instantes da vida passada. Algumas vezes,

4 Grifo nosso.

a ilusão é tão completa que a todo momento, enquanto dura, acredita-se nela a ponto de predizer o que vai acontecer: como já não sabemos, uma vez que sentimos que teremos sabido? (BERGSON, 2006, pp. 95–96).

Essa sensação de ser estranho a si mesmo, por estar diante de situações que convictamente crê já ter presenciado, mas não podendo compreender racionalmente, pois são situações do presente, é o que Bergson chama de “despersonalização”⁵, termo este relacionado — mas não sinônimo — a “falso reconhecimento”. O falso reconhecimento nos leva a fazer várias observações do acontecimento, assumindo muitas vezes expressões idênticas.

O alcance de uma convicção é o resultado de um profundo processo do pensar que é criativo e não ingênuo. De fato, é a própria liberdade em manifestação, pois quando atingimos a convicção sobre algo, ela não é uma simples escolha entre duas vias; se assim o fosse seria também dogma e não convicção. Para ser livre, o “eu” não deve explicações do motivo que o levou a tomar certas decisões, já que “é da alma inteira que emana a decisão livre; e o acto será tanto livre quanto mais a série dinâmica a que se religa tender para se identificar com o eu fundamental” (BERGSON, s/d, p. 117). Muitos irão viver e morrer “sem terem conhecido a verdadeira liberdade” (*ibid.*).

Ao pensar a convicção como uma questão educativa relevante, busca-se ultrapassar uma visão fragmentada da realidade, ou melhor, solicita-se uma visão de educação mais integral. Não estamos sós nesse empreendimento. Seguindo Guimarães (2006), acreditamos que a reflexão gnoseológica de Bergson permite uma análise renovada dos pressupostos que ancoram os processos educacionais. Mais ainda, segundo essa autora,

Bergson concebia a educação como uma formação integral, na qual os aspectos moral, intelectual, sociológico e físico têm seu lugar assegurado de direito. Bergson quer aliar, no ensino, o *esprit de géometrie* (estudos científicos) com o *esprit de finesse* (estudos culturais), tornando equilibrada e harmoniosa a educação. Se nos atentarmos para o ensino tradicional, veremos um ensino meramente informativo, acumulativo e enciclopédico,

5 Bergson menciona este termo que, segundo ele, foi criado por M. Douglas (Um caso de despersonalização, *Revue Philos*, vol. XIV, 1898, pp. 500–507).

que não é formativo. Uma indisciplina que pode comprometer o *élan vital*, presente no educando. O *élan vital* que é sempre exigência motivada de criação, renovação e estímulo (GUIMARÃES, 2006, p. 06).

É nesta perspectiva que procuramos, no pensamento de Henri Bergson, elementos que permitissem a compreensão de determinados processos que atravessam a educação dos seres humanos, embora nem sempre esses processos sejam tomados em sua consistência própria, como é o caso das experiências intuitivas. A dificuldade de encontrar uma linguagem que permita expressar o fenômeno da intuição não pode ser uma justificativa para relegar o papel educativo desse fenômeno. O argumento comumente veiculado de que “a intuição é inerentemente inexplicável” (PARIKH; NEUBAUER; LANK, 1998, p. 79), ancorado na conceituação da intuição do próprio Bergson que a qualifica como inexprimível, passa ao largo das análises que ele próprio realizou no sentido de evidenciar que o caráter inexprimível se refere não à impossibilidade de expressar algo da intuição, mas de não se poder alcançar de forma absoluta o que cada ser tem de único. Assim, não há nada que impeça uma abordagem da intuição mediante aproximações, inclusive intelectuais, já que, como também reconhece Bergson, o intelecto é necessário e imprescindível para o conhecimento e o estudo de um dado objeto. O cuidado metodológico, quando da aproximação com a temática, aponta apenas que a análise não retratará fielmente a vivência original. Tomado esse cuidado, o estudo da intuição enquanto vetor formativo das nossas convicções pedagógicas constitui-se de uma importância fundamental para a “formação” dos professores.

Nesse sentido, os apontamentos discutidos têm como intenção afirmar que a formação de professores também é um problema filosófico, isso porque toda a educação e toda formação remete-nos a um determinado conceito de ser humano e de suas relações com o mundo. Logo, como educadores, precisamos estar atentos aos nossos processos intuitivos, pois muitas vezes buscamos a explicação para os grandes problemas humanos e educacionais em instâncias distantes de nossa própria autenticidade.

Daí a relevância de se analisar a construção das nossas convicções pedagógicas e seus impactos nas decisões e práticas cotidianas. Admitimos, portanto, que há uma interface entre o que aqui chamamos de convicção profunda e o que Henri Bergson chama de intuição íntima das coisas.

Considerações finais

Retomar as lembranças em nossa memória é um movimento necessário para podermos compreendê-las e tentar criar e recriar novas lembranças. Esse movimento, porém, não se assemelha a uma superposição.

Completar uma lembrança com detalhes mais pessoais não consiste, de modo algum, em justapor mecanicamente lembranças a esta lembrança, mas em transportar-se a um plano de consciência mais extenso, em afastar-se da ação na direção do sonho. Localizar uma lembrança não consiste também em inseri-la mecanicamente entre outras lembranças, mas em descrever, por uma expansão crescente da memória em sua integralidade, um círculo suficientemente amplo para que esse detalhe do passado aí apareça. [...] A inteligência, movendo-se a todo instante ao longo do intervalo que as separa, as reencontra, ou melhor, as cria de novo sem cessar [...] (BERGSON, 1999, pp. 282–283).

É a partir das lembranças que vamos nos debruçar para perceber o que elas podem nos mostrar dos professores em relação a suas intuições e à construção de suas convicções. Segundo Whitrow (2005, p. 39), “nossa mente certamente retém abaixo do nível da consciência uma grande massa de memórias que normalmente jamais recordamos e de que nunca precisamos recordar [...]”; assim o esquecimento pode ser o resultado de falhas no exercício de recordar nossas experiências de vida. E recordar as lembranças, inclusive as esquecidas, é o nosso objetivo aqui, pois elas nos aproximam da duração de cada um.

Ainda sobre as lembranças, Bergson (1999, p. 120) afirma que são “[...] essencialmente fugazes, elas só se materializam por acaso, seja porque uma determinação acidentalmente precisa [que] nossa atitude corporal as atraia, seja porque a indeterminação mesma dessa atitude deixe o campo livre ao capricho de sua manifestação”.

Para Bergson (1999), há algo que, em algum momento, nos faz lembrar do passado, um feixe de luz, e então o passado vem e também se faz no presente. E assim, passado e presente fazem parte de um mesmo tempo.

Evidentemente que há ainda muito a se investigar sobre a formação de professores e as interfaces com a filosofia da educação, mas podemos captar a

transversalidade de suas vidas em diversas dimensões: pessoal, social, profissional dentre outras. Porém, entendemos que, na construção da convicção, a intuição contribui para que muitas das experiências que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos fiquem registradas na sua memória, atuando decisivamente na construção das convicções pessoais.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. rev. Traduzido por Alfredo Bosi em colaboração com Maurice Cunio. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

AMORIM, Wellington Lima; HABITZREUTER, Valdemar. Contingência e liberdade em Henri Bergson. *Socitec e-prints* — vol.2 n.1 Aracaju p. 32–47 Jan/Jun — 2006.

BERGSON, Henri L. *A intuição filosófica*. Traduzido por Maria do Céu Patrão Neves. Lisboa: Edições Colibri, 1994. (Coleção Universalia).

BERGSON, Henri L. *O Pensamento e o Movente*. Traduzido por Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção tópicos).

BERGSON, Henri L. *A Evolução Criadora*. Traduzido por Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção tópicos).

BERGSON, Henri L. *Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

BERGSON, Henri L. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70, s/d.

COELHO, Jonas Gonçalves. Bergson: intuição e método intuitivo. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 21/22: 151–164, 1998/1999, Departamento de Ciências Humanas — Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação — Unesp — 17033-360 — Bauru — SP — Brasil.

DEVAUX, André — A. Bergson; HUISMAN, Denis. *Dicionário dos Filósofos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Papirus, 1993.

FERNANDES, Francisco. *Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa*. 37. ed. Revisada e ampliada por Celso Pedro Luft. São Paulo: Editora Globo, 1998.

GUIMARÃES, Ana Maria Biavati; SILVA, Adelmo José da. Bergson e a educação: o “feeling” feminino pode fazer a diferença? Existência e Arte. *Revista Eletrônica do Grupo PET — Ciências Humanas, Estética e Artes*, da Universidade Federal de São João Del-Rei — Ano II — Número II — janeiro a dezembro de 2006.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa*. 37. ed. São Paulo: Editora Globo, 1995.

NEVES, Maria do Céu Patrão. Introdução. BERGSON, Henri L. *A intuição filosófica*. Traduzido por Maria do Céu Patrão Neves. Lisboa: Edições Colibri, 1994. (Coleção Universalisa).

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1995.

PARIKH, Jagdish; NEUBAUER, Fred; LANK, Alden G. *Intuição: a nova fronteira da administração*. Traduzido por Paulo César de Oliveira. São Paulo: Cultrix, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 1999.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário Português — Latino*. 2. ed. Porto: Editorial Domingos Barreira, 1939.

IV — Da jurema e suas representações primeiras

Sandro Guimarães de Salles

Universidade Federal de Pernambuco

sandro.ufpe@gmail.com

Conceição Gislane Nóbrega

Universidade Federal de Pernambuco

cjislane@terra.com.br

Introdução

Nas ciências sociais, e mais precisamente na Antropologia, a análise dos fenômenos religiosos contemporâneos tem cada vez mais exigido novos métodos e epistemologias, para além da epistemologia modernista, ante a complexidade de um mundo ao mesmo tempo integrado e fragmentado (AUGÉ, 1997). Do mesmo modo, o caráter multivocal das sociedades contemporâneas tornaria cada vez mais difícil conceber a diversidade humana como culturas independentes, delimitadas e inscritas (CLIFFORD, 2002). Nesse cenário de desorganização e entre-lugares (BHABHA, 1998), a emergência de novas conceptualizações para pensar o fenômeno religioso tem posto em questão conceitos como cultura, tradição e identidade, os quais, para serem empregados em nossos dias, exigiriam uma ampla discussão sobre seus limites e alcances. Assim, a concepção de cultura como uma totalidade dada, objetiva e coerente, possuidora de uma essência interna, levou a uma interpretação do passado dos povos indígenas que os fixa em um campo rigorosamente delimitado, monolítico. Nessa perspectiva, os índios não teriam sido nada além de vítimas do processo de aculturação, perdendo, assim, sua cultura imemorial. Para além dos dois lugares dantes reservados aos povos indígenas — o de vítimas da aculturação, de um lado, ou de heróis que resistiram e mantiveram a pureza da sua cultura, de outro —, historiadores e antropólogos vêm repensando o passado dos povos indígenas, partindo da análise de suas estratégias de resistência, de adaptação e mudança. Trata-se, portanto, de deslocar os indígenas da condição de figurantes passivos para a condição de agentes da sua própria história. É, portanto, nesta segunda perspectiva que se insere o presente trabalho. Procuramos, em

um primeiro momento, perscrutar as primeiras referências à jurema, partindo de um documento escrito no contexto dos aldeamentos jesuíticos e de quatro documentos escritos no período do Diretório Pombalino. A segunda parte do artigo é dedicada aos enunciados produzidos por estudiosos dos fenômenos culturais brasileiros, sobretudo no contexto das religiões afro-brasileiras, desde os seus primeiros registros até a década de 1970.

A jurema nos registros coloniais

A (ir)religiosidade dos gentios

Preliminarmente, podemos definir a jurema como um complexo semiótico, com origem nos povos indígenas no Nordeste, fundamentado no culto a entidades que podem ser denominadas, segundo sua categoria, de encantados, mestres, caboclos ou reis. No entanto, como sua prática pode ser encontrada, hoje, em diferentes religiões — sobretudo na umbanda — e de diferentes formas, outras entidades e categorias de entidades, advindas de diversos panteões, a exemplo dos exus e pretos velhos, com origens nas religiões afro-brasileiras, vêm sendo também a ela associadas. Mencione-se, ainda, o surgimento de novas identidades religiosas no contexto da jurema, para além dos vínculos já conhecidos da literatura sobre o tema.

Sua denominação advém da planta jurema¹, da família das leguminosas, de cujas raízes ou cascas se produz uma bebida, de igual nome, consumida durante os rituais. As imagens e os símbolos presentes nesse complexo remetem a um lugar sagrado, frequentemente descrito como “reino encantado”, “encantos” ou “cidades da jurema”. Atualmente, sua prática consiste em um dos elementos centrais na afirmação da identidade étnica dos povos indígenas no Nordeste.

As primeiras referências à jurema remetem aos aldeamentos jesuíticos nordestinos. São diversos documentos que registram a ligação dos indígenas com a bebida ainda no período colonial. Embora em alguns desses escritos sua presença seja associada à prática de “índios feiticeiros”, não há maiores associações com a religiosidade dos índios. No máximo, descrevem-na como

1 No Nordeste, existem várias plantas com a mesma denominação.

uma “bebida forte”, que, por ser considerada “alucinógena”, provocaria “visões e representações diabólicas”, as quais seriam obstáculos ao processo de cristianização conduzido pelos missionários. O fato é que as práticas religiosas e sistemas de crenças indígenas não eram sequer considerados religião. Como escreveu Cristina Pompa,

Os cronistas se recusavam a ver fatos de ordem religiosa onde a Escolástica não manda encontrá-los; por isto, os selvagens tupinambá são tão bárbaros que não tem religião. Mas, por outro lado, com eles precisa se realizar o desenho divino da pregação do evangelho aos quatro cantos da terra. Por isto, eles são “gentis” na acepção de S. Paulo, ou seja, não são iluminados pela verdadeira fé, mas são passíveis de recebê-la (POMPA, 2003, p. 41).

As primeiras referências à jurema, portanto, remetem à ideia de anomia, de irreligiosidade dos índios. Com efeito, desde o início da colonização os cronistas e missionários afirmavam que os índios brasileiros não tinham religião. Era comum, por exemplo, o argumento de que estes não pronunciavam as letras F, L e R porque não possuíam fé, lei ou rei. Como escreveu Pero de Magalhães Gândavo sobre a língua dos “gentios”, em 1570, “não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem justiça e desordenadamente” (GÂNDAVO, 1980, p. 124).

Essa “fórmula definidora” (GIUCCI, 1993) é repetida por Gabriel Soares de Souza (1974), Frei Vicente de Salvador (1975) e pelo autor (anônimo) de *Summario das Armadas*², escrito no final do século XVI, durante as batalhas dos luso-brasileiros contra os Potiguara pela “conquista do rio Parahyba”. A suposta inexistência de fé, lei ou rei entre os indígenas tornou-se a justificativa do poder imperial português, sendo associada ao expansionismo político, econômico e religioso (GIUCCI, 1993). Ao contrário dos colonizadores hispânicos, cuja tradição demonológica fez predominar a ideia dos indígenas como seres hereges, os portugueses viam os habitantes do Novo Mundo como criaturas não idólatras, que não acreditavam em Deus, mas também não acreditavam no Diabo (VAINFAS, 1999). Como escreveu Viveiros de Castro, referindo-se aos tupinambá, “antes de serem efêmeras e imprecisas estátuas de murta viei-

2 *Summario das Armadas que se fizeram, e guerras que se deram na conquista do rio Parahyba.*

rianas, os tupinambá foram vistos como homens de cera, prontos para a impressão de uma forma” (2002, p. 196). A suposta irreligiosidade dos gentios, portanto, tanto alimentava a ideia de serem seres selvagens, atrasados, quanto justificava a necessidade de salvá-los.

Os documentos

Não pretendemos fazer uma análise exaustiva dos documentos sobre a jurema, tampouco examinar toda a documentação sobre o tema conhecida até o presente, o que seria praticamente impossível nos limites deste artigo. Deste modo, iremos nos ocupar apenas de cinco referências produzidas ao longo do século XVIII. A mais antiga, escrita em 1741, consiste em uma carta a D. João V, enviada por Henrique Luís Pereira Freire de Andrada, Governador da Capitania de Pernambuco, informando sobre a prisão de “índios feiticeiros” na Capitania da Paraíba. O documento informa que “nas aldeias usaram a maior parte dos índios de uma bebida chamada jurema”. No anexo da mesma carta, encontra-se o seguinte relato:

... nesta junta propôs o Excelentíssimo e Ilustríssimo Senhor Bispo se buscassem os meios precisos a remediar os erros que se tem introduzido entre os índios, tomando certas bebidas, as quais chamam jurema, ficando com elas loucos e com visões e representações diabólicas pelas quais ficam persuadidos não ser verdadeiro caminho o que lhe ensinam os missionários³ (documento 01).

Com o advento do Diretório Pombalino, que inicia, a partir de 1755, uma série de reformas radicais em Portugal e suas colônias, combinando princípios mercantilistas com ideias iluministas, é lançada, em 1758, a “Direção com que interinamente se devem regular os índios das novas vilas e lugares eretos nas aldeias da Capitania de Pernambuco e suas anexas”⁴. A Direção consiste em uma série de advertências aos diretores sobre como esses devem “persuadir” os índios no processo de civilização e integração, tomando como modelo o branco “civilizado”, católico. Entre as muitas recomendações, encontra-se

3 Arquivo do Projeto Resgate (4884), Dep. de História, UFPE.

4 A Direção consiste em uma versão adaptada do Diretório dos Índios instituído no Pará e no Maranhão, em 1757.

a proibição do uso da língua nativa, das moradias coletivas e a proibição ao uso da jurema (bebida), sob a alegação de que seu consumo seria contrário aos bons costumes e prejudicial à saúde. Não há, no entanto, uma referência à dimensão religiosa da bebida, mas aos riscos que a mesma ofereceria à saúde pública e ao processo de transformação dos índios em vassalos do rei. A jurema é descrita no documento como um dos “bárbaros costumes” que os índios teriam aprendido com seus pais. Vejamos o texto:

Porém como a reforma dos costumes, e ainda entre os homens civilizados, é a empreza mais árdua a conseguir-se, especialmente pelos meios da violência e rigor, e a mesma natureza nos ensina, que só se pode chegar gradualmente ao ponto da perfeição, vencendo pouco a pouco os obstáculos, que a removem e dificultam, advirto aos directores, que para desterrar dos índios as ebriedades, e os mais abuzos ponderados, uzem dos meios da suavidade e brandura, para que não suceda, que, degenerando a reforma em exasperação, se retirem do grêmio da igreja, a que naturalmente os convida de sua parte o horror do castigo, e da outra a inclinação aos bárbaros costumes, que seus pais lhe ensinário com a instrução e exemplo, não consentindo o uso de aguardente mais do que para o curativo, e abolindo inteiramente o das juremas contrário aos bons costumes e nada útil, antes prejudicialissimo à saúde das gentes⁵ (Documento 02).

As medidas de controle religioso adotadas no contexto do Diretório Pombalino incluíam uma severa vigilância nas vilas de índios criadas pela Direção, que seria exercida pelos vigários e diretores, com base nas determinações dos provimentos episcopais. Como mostrou Lopes (2005), a permanência das práticas culturais indígenas e a resistência à nova religião imposta eram preocupações constates dos bispos e párocos das vilas. Essas preocupações levaram os bispos a exigirem dos vigários ações mais diretas e rigorosas, como uma “inquirição Geral de pessoas fidedignas e mais católicas dos seus fregueses”, que consistia na criação de um espaço onde os moradores denunciavam seus vizinhos que continuassem praticando rituais indígenas. Um documento de 1760, encontrado no Livro de Tombo da Paróquia de Portalegre (LOPES,

5 *Revista Trimensal do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brazil*, XLVI, 1888, p. 129.

2005), aponta o ato de beber jurema como uma dessas práticas que deveriam ser denunciadas por “pessoas fidedignas”. O documento pede que se observe

[...] quais são aqueles que usam de feitiçaria, ou se ainda permanece neles o costume inveterado de Parissês, com os infernais instrumentos de toréns, maracás, canzaes, umbaúbas, ingarassús, ou célebres maracás a que dão o título de mestre, que são os que usam os seus desastrados pajés, a que nós chamamos feiticeiros [...] ou se usam de outros quaisquer ritos gentílicos como beber jurema para efeito de verem os anjos ou outras extraordinárias visões [...] e achando compreendidas qualquer pessoa, de tudo formará sumário em segredo, elegendo para escrivão qualquer reverendo sacerdote, e atuando na forma do estilo, o remeterá ao Rev. Vigário Geral da Comarca para este providenciar como for justiça e mandar passar ordens necessárias para serem presos os delinquentes, observando em tudo os pastorais⁶ (Documento 03).

Em um documento intitulado “Provisão Interina e Amovível dos Novos Párocos das Novas Vilas”, de 1759, temos a seguinte referência à jurema:

[...] estes pobres índios e neófitos necessitam de dobrado cuidado, e vigilância no Pároco, para os conservar na observância dos dogmas, e ritos apostólicos, e apartá-los de algumas ações, filhas da sua brutal e gentílica natureza, a que são propensos e inclinados: no que muito lhe encarregamos a consciência de seu Pároco, principalmente para que não pratiquem a sua célebre e antiga bebida chamada de jurema, que a constante bebem em lugares retirados, e por ser bebida forte ficam embriagados e alienados do juízo fingem visões indignas de católicos: cujos erros se devem extinguir quanto couber nas forças de um diligente Pároco: como também outros infames ritos, e abusos de certas danças, a que chamam Parasês⁷ (Documento 04).

O último documento aqui apresentado, escrito pelo padre José Monteiro de Noronha, em 1788, em seu *Roteiro da Viagem da Cidade do Pará até as Últimas*

6 In: LOPES, 2005, p. 232.

7 In: LOPES, 2005, p. 527.

Colônias do Sertão da Província, traz a seguinte referência à jurema entre os índios Amanajó, do Maranhão.

A sua religião é nenhuma. Há porém entre elles “pithoes”, ou feiticeiros que só o são no nome, fingimento e errada persuasão a quem consultão para predição dos sucessos futuros, em que se interessão, e recorrem para a cura das suas enfermidades mais rebeldes. (...) Nas suas festividades maiores uzão os que são mais hábeis para a guerra da bebida que fazem da raiz de certo páo chamado — Jurema — cuja virtude é nimiamente narcótica⁸ (Documento 05).

Apesar dessas e outras referências ao uso da jurema no período colonial, não há informações sobre como, nesse período, a bebida era preparada, nem maiores detalhes, como mencionado, sobre sua relação com a religiosidade dos índios. Não havia, portanto, interesse dos missionários em registrar práticas por eles consideradas “ritos infames”, “diabólicos”, erros a serem severamente corrigidos. A frase que inicia o documento acima, apesar de distanciado do documento 01 por quase meio século, expressa bem essa concepção: “a sua religião é nenhuma”. Assim, os primeiros relatos mais detalhados sobre a prática da jurema entre os índios só seriam produzidos na década de 1930, por Carlos Estevão (1942) e Estevão Pinto (1938), sobre os índios Pankararu, Sertão de Pernambuco, além de um breve registro sobre o uso da bebida entre os Kamuru-Kariri, Sul da Bahia, feito por Nimuendaju (1986).

Sobre os documentos transcritos acima, percebemos que eles aparecem quase sempre (o documento 05 é uma exceção) em um contexto de repressão ao uso da bebida. O conjunto dos enunciados revela, ainda, que seu consumo era muito mais frequente do que pensávamos. Essa frequência é evidenciada pela referência à bebida como “célebre”, “antiga” e como uma prática “constante” entre os índios, como lemos no documento 04, e pela proibição direta ao seu uso, como vimos no documento 01, que estabelece o Diretório dos Índios. Essa prática constante despertou a preocupação do poder secular e temporal. Bispos, governadores e vigários registraram, em diversos documentos, essa preocupação.

No documento 05, que menciona seu uso por índios mais “hábeis para a guerra”, ainda que a fala expresse uma repulsa às práticas mágico-religiosas dos

8 In: LIMA, 1946, p. 60.

“pithoes” ou “feiticeiros”, não há um ataque direto ao uso da jurema. O fato é que a preocupação com a (i)religiosidade dos indígenas, no contexto do Diretório, vai sendo deslocada para outras preocupações, outros interesses. Contudo, como se tratava de índios usados como soldados, é igualmente possível que, por essa razão, tenha havido certa tolerância dos luso-brasileiros. Maximiano Machado (1977), em 1899, menciona a benevolência dos jesuítas para com os índios, permitindo que estes praticassem as tradicionais consultas aos pajés e levassem para a guerra certas “divisas” ou “sinais”, com os quais se sentiam invulneráveis. Do mesmo modo, o frei Antônio de Santa Maria Jaboatam, no século XVIII, criticando o Governador da Capitania da Paraíba por proibir o uso da força na conversão dos índios do Litoral Sul, menciona o contentamento de um certo capitão que referia-se aos índios dizendo “são soldados, e que para soldados não ha mister ser santos” (JABOATAM, 1980, p. 64-67).

Embora passíveis de interpretações várias e separados por um espaço de tempo relativamente curto, é possível afirmar que os documentos sobre a jurema, acima citados, revelam mudanças sutis no discurso sobre a religiosidade dos índios. O primeiro documento é produzido no contexto dos aldeamentos jesuíticos, com sua política segregacionista, assentada em um discurso salvacionista. Os outros são produzidos no contexto do Diretório Pombalino, assentado em uma política assimilacionista, combinando civilidade e comércio (SALLES e SALLES, 2013). O Diretório, que perdurou até 1798, significou o fim de uma política indigenista que durou mais de dois séculos e que tinha nos missionários, sobretudo os jesuítas, seus principais representantes.

Por fim, o conjunto das referências à jurema no período colonial nos permite afirmar que, ao contrário da apregoada passividade dos povos indígenas no processo de colonização, os índios desempenharam um papel muito mais atuante e complexo do que se supunha (PORTO ALEGRE, 1998). A jurema é, sem dúvida, um campo vasto para pensarmos esse protagonismo.

A jurema nos estudos dos fenômenos culturais brasileiros

As referências à jurema a partir de meados do século XIX refletem, entre outros, a perda do poder excessivo (temporal e secular) que ainda era exercido nas vilas de índio. Consequentemente, esses registros vão aos poucos deixando

de ser produzidos por cronistas e religiosos católicos, passando a ser descritos em contextos não religiosos, como, por exemplo, nos relatos de Henry Koster (1978), em 1810. Assim, no século XIX, as referências à jurema em contextos indígenas tornam-se exíguas, acompanhando a invisibilização das comunidades indígenas no Nordeste, com a política de extinção dos aldeamentos. Nesse cenário, os índios vão sendo assimilados aos homens livres pobres da região, negros e mestiços, integrando a massa de pequenos trabalhadores rurais. No entanto, elementos das crenças e dos rituais da jurema vão ocupar lugar central na reconfiguração do cenário religioso, sobretudo no contexto do catimbó. Este consistia basicamente em sessões de mesa (ou de consulta), mantendo, além da jurema (bebida), algumas práticas dos rituais indígenas, especialmente a centralidade do fumo e do maracá como elementos litúrgicos. Descrevendo o catimbó da Paraíba, na década de 1930, Gonçalves Fernandes escreveu:

Vendo o Catimbó, de uma maneira geral, o aparato consiste na mesa estreita, forrada ou não, onde se misturam garrafadas de jurema, cachimbos, novelos de linha, agulhas, botões, imagens de santos... A sessão tem início com a abertura da mesa feita em invocações cantadas, as velas acesas. Distribuem entre os presentes a jurema (FERNANDES, 1938, p. 87).

Ao longo do século XX, sobretudo até meados da década de 1980, os etnólogos brasileiros demonstraram pouco interesse pelas comunidades indígenas no Nordeste. Prevalencia, portanto, a crença no seu apregoado desaparecimento ou a concepção, não menos equivocada, de que, pela perda dos elementos tradicionais, o que restara desses povos não se prestaria aos estudos etnológicos. Como argumentou João Pacheco,

Tudo levava a crer tratar-se, em definitivo, de um objeto de interesse residual, estiolado na contracorrente das problemáticas destacadas pelos americanistas europeus, e inteiramente deslocado dos grandes debates atuais da antropologia. Uma etnologia menor (PACHECO, 1998, p. 47).

Do mesmo modo, houve pouco ou nenhum interesse, por parte dos estudiosos dos fenômenos culturais brasileiros, pelas continuidades sociais e reconfigurações dos contextos dos antigos aldeamentos. Assim, excetuando alguns regis-

tos feitos na década de 1930, a grande maioria dos enunciados sobre a jurema, até meados da década de 1980, referia-se a contextos não indígenas. Pelo menos até meados da década de 1930, essas referências foram predominantemente produzidas por folcloristas. Muitos deles, como Rodrigues de Carvalho (1928) e Mário de Andrade (1983)⁹, registraram a relação da jurema com a cultura popular. Como mencionamos, ao serem os índios assimilados aos homens livres pobres da região, integrando a massa de pequenos trabalhadores rurais, um conjunto de práticas e crenças advindas desse universo religioso vai ocupar um lugar central na reconfiguração do cenário religioso nas áreas dos antigos aldeamentos, com influência sobre outras localidades e práticas.

Notas sobre o estudo da jurema no contexto das religiões afro-brasileiras

Não pretendemos, neste tópico, fazer uma revisão da literatura da jurema no contexto das religiões afro-brasileiras, o que já tivemos oportunidade de fazer em outro lugar (SALLES, 2010). Apesar de trazer alguns exemplos importantes da literatura sobre o tema, iremos nos limitar aos aspectos mais gerais dessa produção, tomando como recorte temporal o trabalho de René Vandezande, que veio a público em 1975, assim como as pesquisas de Roberto Motta (2005), seu orientador.

A partir do século XX, a jurema passa a ser registrada, com mais frequência, no contexto das religiões e práticas afro-brasileiras. Um dos primeiros registros neste sentido é produzido por Rodrigues de Carvalho, em 1903. Para o autor, supertições, mandingas e feitiçarias estariam “aliadas” aos “folgares da raça negra”, nas quais “fazer mesa ou beber jurema” seria “uma verdadeira funeção de

9 Mário de Andrade, no início da década de 1930, descreve a jurema no contexto do catimbó. Um dos principais nomes do Modernismo e Nacionalismo brasileiros, Andrade buscava, sobretudo, elementos que representassem a identidade nacional. Assim, vai estudar as manifestações folclóricas de diversas regiões do país, inclusive o catimbó nordestino (1983). Os resultados desse estudo foram apresentados em uma conferência proferida pelo autor à Associação Brasileira de Música, em 1933, com o título *Música de Feitiçaria no Brasil*. Mário de Andrade também teria participação importante, embora indireta, em outro registro do catimbó da Paraíba e, consequentemente, da jurema, feito em 1938. Trata-se da Missão de Pesquisas Folclóricas, criada por ele no período em que esteve como diretor do Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura Municipal de São Paulo. Realizada no contexto do Estado Novo, época marcada pelo sentimento nacionalista, a Missão percorreu os estados da Paraíba, de Pernambuco, do Ceará, Piauí, Maranhão e Pará, com o objetivo de fazer um registro em disco das manifestações folclóricas existentes nessas localidades.

alegria” (CARVALHO, 1928, p. 36). Assim, na prática do que chamou de feitiço, se daria uma verdadeira “confusão de costumes” entre negros e caboclos.

Apesar desse primeiro registro, até meados da década de 1970 as referências à jurema — seja no catimbó ou no contexto das religiões afro-brasileiras — são exíguas e superficiais. Com exceção das pesquisas feitas por Mário de Andrade (1983), Gonçalves Fernandes (1938), Câmara Cascudo (1978)¹⁰, Roger Bastide (1945, 1971, 1974) e, sobretudo, René Vandezande (1975) e Roberto Motta (1995, 2003, 2005), essas referências consistem em pequenos comentários, quase sempre relegando a jurema a um status inferior às religiões de matriz africana, sobretudo aquelas consideradas mais “autênticas”, mais “puras”. O que percebemos é que não há proporcionalidade entre a presença significativa da jurema no passado e no presente da sociedade brasileira e a produção dos cientistas sociais sobre o tema.

Como tenho procurado mostrar (SALLES, 2010), o tardio interesse dos pesquisadores das religiões afro-brasileiras pela jurema está, em grande medida, relacionado ao fato de os estudiosos do tema, desde Nina Rodrigues, terem estado mais interessados nas religiões de tradição jeje-nagô e nagô-queto, consideradas mais “autênticas”, mais “puras” (DANTAS, 1988; FERRETTI, 1995). O pouco interesse, portanto, que a jurema vai despertar entre os estudiosos da religiosidade popular, especialmente até meados da década de 1970, estaria ligado ao que Beatriz Góis Dantas denominou de busca incessante da África no Brasil. Para a autora, o nagô teria sido usado por africanistas como categoria analítica para se pensar os cultos afro-brasileiros, transformando os africanismos em provas de resistência, sem se dar conta de que “traços culturais, reais ou supostamente originários da África, podem ter significados diversos na sociologia brasileira” (DANTAS, 1988, p. 20). Nesse contexto, as práticas religiosas consideradas misturadas, como o catimbó e outras formas de “impurezas”, ao contrário do candomblé ou dos xangôs mais “autênticos”, seriam, pelos próprios estudiosos, consideradas “ilegítimas”, “degenerescências”, obra de charlatões e exploradores. Desse modo, diversos fenômenos culturais híbridos, mestiços foram deixados à margem das análises sociais e culturais ou relegados a um lugar desprivilegiado nessas análises. Assim, “o catimbó — que já não era

10 Em *Meleagro*, Câmara Cascudo vai estudar o catimbó buscando, sobretudo, identificar no culto os vestígios da magia europeia. O autor descreve orações, rituais, símbolos, a mesa e os objetos litúrgicos do catimbó. Cascudo procura mostrar que seria de origem europeia uma série de elementos, encontrados nas práticas mágico-religiosas do Brasil, cuja origem seria, equivocadamente, considerada africana.

visto como uma tradição indígena pura, tampouco como culto africano, sendo, portanto, a mistura por excelência — viria despertar apenas o interesse de alguns poucos pesquisadores” (SALLES, 2010, p. 22).

Mesmo quando registrada fora do contexto do catimbó, como nos “candomblés de caboclo” descritos por Arthur Ramos (1988), Manuel Querino (1988) e Edison Carneiro (1991), por exemplo, a presença da jurema é quase despercebida ou ignorada. Este último, mesmo tendo registrado diversos cânticos que fazem referência à jurema, limita-se ao seguinte comentário:

O feitiço direto, hoje praticamente abolido, não nos interessa particularmente aqui. Apenas há a notar, entre as espécies vegetais utilizadas pelos negros a existência da jurema (*accacia jurema*, *Martius*), ainda hoje presente nos candomblés de caboclo... (CARNEIRO, 1991, p. 84).

Gonçalves Fernandes é o primeiro africanista a interessar-se pelo estudo do catimbó. Em suas pesquisas, no final de década 1930, na Paraíba, fez relatos biográficos de mestras prestigiosas (como Maria do Acais e Joana Pé de Chita), além de descrever com detalhes sessões de jurema. A ênfase nos estudos sobre as tradições africanas no Brasil, no entanto — que caracterizava as pesquisas do grupo ao qual ele estava ligado — influencia, em parte, a análise do autor, que vai se ocupar das sobrevivências africanas no catimbó.

Castigado durante largo tempo de incompreensão e privações contínuas, pouco refeito pelos de sua raça, o negro perdeu a continuidade religiosa na Paraíba. De toda a sua riqueza simbólica ficou a prática do ebó, hipertrofiado como reação única para efeitos mágicos imediatos, tomando tão necessário era sentido, todo o campo que restava duma organização mística. Não houve fuga para o culto dos orixás [...] Catimbó (catimbó tanto é o próprio feitiço — o ebó, como o ato mágico, o ofício, a casa do catimbozeiro), olhos, bichos assombrados, criaram raízes profundas (FERNANDES, 1938, p. 8-9).

Os estudos de Gonçalves Fernandes sobre o catimbó foram publicados em *O Folclore Mágico do Nordeste*, que consiste em uma das principais referências para o estudo do tema, sobretudo pela riqueza de suas descrições. O livro foi

utilizado como uma das principais referências para a pesquisa de Roger Bastide sobre a religiosidade popular na Paraíba.

O antropólogo francês Roger Bastide, apesar de ter demonstrado interesse pelo catimbó e, conseqüentemente, pela jurema, analisou ambos a partir da sua relação com as religiões africanas. Em seus estudos, o autor ocupou-se em mostrar a superioridade, em termos de pureza e autenticidade, da tradição nagô. Para Bastide, o candomblé seria o paradigma das religiões africanas no Brasil, podendo ser considerado, em termos durkheimianos, uma “verdadeira” religião, ao contrário dos cultos banto, que no Brasil teriam se “degenerado”, passando de religião à magia. O autor refere-se à presença dos negros no catimbó como uma escolha, um ato consciente. Nele, o negro teria plena consciência de que estaria deixando sua “verdadeira” cultura, a africana, para trás.

A saudade da África continua a viver em seus corações. A elevação social, a posse dos segredos do jurema não curam a cicatriz interior, não abala o remorso lancinante, o sentimento de ter cometido uma traição para com os seus ancestrais (BASTIDE, 1945, p. 221).

Bastide argumenta que a presença dos negros no catimbó estaria relacionada ao fato de tratar-se, em sua maioria, de negros banto, cuja mitologia seria menos “desenvolvida” e mais inclinada à magia do que a dos negros da Guiné. Assim, não tendo os primeiros ultrapassado o estado de “animismo ou manismo”, não possuindo uma mitologia “ricamente organizada” como a dos negros Yorubá, teriam aceitado com mais facilidade “as divindades da nova pátria” (1945, p. 188). Como outros africanistas, Bastide associa os cultos bantos a uma tendência à degeneração, ao sincretismo e à impureza.

Só a partir de meados da década de 1970, mormente a partir dos anos oitenta, podemos observar, no campo de estudo da religiosidade popular brasileira, um crescente interesse pelas religiões consideradas mais sincréticas, sobretudo pela umbanda. No caso da jurema, merecem destaques as pesquisas de Roberto Motta (2005) nos centros de espiritismo popular e nos terreiros de umbanda e xangô do Recife. Motta constata que o modelo considerado “clássico” de religião africana encontrado no Recife, o xangô, era praticado apenas em cerca de 15% dos terreiros, enquanto a jurema era praticada em aproximadamente 60% dos centros de espiritismo popular.

Os trabalhos de Motta, publicados em diversas revistas especializadas e difundidos em encontros e congressos, foram fundamentais para o estudo do tema e para sua inserção nos programas de pós-graduação. Nesse contexto (das pós-graduações), a primeira dissertação sobre o catimbó foi a de René Vandezande (1975), sendo orientada pelo próprio Roberto Motta. Trata-se de um estudo realizado no litoral sul da Paraíba, nos municípios de Alhandra, Caaporã, Conde e Pitimbu. Nele, o autor faz referência aos índios que viviam na região, além de mencionar a aproximação da jurema com a umbanda e a expansão do movimento umbandístico. As pesquisas de Motta e Vandezande podem ser consideradas divisores de águas, abrindo caminho para diversos trabalhos desenvolvidos nas décadas seguintes em universidades do Brasil e do exterior.

Religiosidades em outros registros

No presente artigo, procurei mostrar que, embora distanciados temporalmente e pelos fins a que se destinavam, os documentos coloniais e as primeiras referências à jurema nos estudos dos fenômenos culturais brasileiros têm em comum o fato de serem enunciados marcados por preconceitos e etnocentrismos, refletindo e legitimando as ideias e/ou o poder dos seus autores. No momento em que se questiona a ausência de intersubjetividades nos textos etnográficos (FABIAN, 2013; CLIFFORD, 2002) e que se reconhece que muito das nossas pesquisas foi/é desenvolvido mantendo a distinção assimétrica entre pesquisador e nativo, entre Nós e Eles, penso que a reflexão sobre o modo como nossos estudos sobre religião vem sendo realizados e sobre o que, a partir deles, temos escrito, faz-se necessário. Questões, cujas respostas no passado seriam menos incômodas, como porque descrever a religião do Outro ou porque revelar detalhes da vida religiosa de outras pessoas, parecem, hoje, bem mais difíceis de serem respondidas. Essas questões soam desconcertantes, sobretudo por ser a religião um campo clássico da Antropologia, cuja prática supõe sempre “um testemunho direto de uma atualidade presente (AUGÉ, 2008, p. 14)”. O fato é que, como mostrou Said (1996), nossas representações do Outro estão repletas de autoridade, reproduzindo uma imagem essencializada e reificada de outras culturas. Do mesmo modo, é preciso considerar a crítica à etnografia eurocentrada — na qual têm sido fundamentadas nossas observações —, que concebe o “outro” a partir da epistemologia modernista, ou seja, não

como sujeito que produz conhecimento, mas como mero objeto de pesquisa (GROSSFOGUEL, 2015).

Procuramos mostrar que os documentos produzidos sobre a jurema podem ajudar a repensar o lugar dos povos indígenas na história, deslocando-os, como mencionado, da condição de figurantes passivos para a condição de agentes da sua própria história. Com efeito, o conjunto de referência à jurema no período colonial revela uma antidisciplina, no sentido que dá ao termo Michel de Certeau (2003), qual seja uma rede formada pelas astúcias, pelos modos de proceder, por estratégias e táticas inscritas no modo de operar das culturas. O autor, referindo-se ao fracasso dos espanhóis em relação aos indígenas durante a colonização, argumenta que os índios “faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas” (2008, p. 39). Este argumento pode igualmente ser aplicado ao caráter subversivo desempenhado pela jurema em relação à colonização portuguesa. Eles (os indígenas) teriam atribuído sentidos diferentes às ações rituais, representação e leis a eles impostas pelos portugueses, subvertendo-as sem rejeitá-las ou modificá-las diretamente. Passados quase três séculos da carta a D. João V denunciando e reprimindo o uso da jurema, esses “processos mudos” (CERTEAU, 2003) tornaram possível sua presença significativa em nossos dias, tanto no contexto dos povos indígenas no Nordeste quanto das religiões afro-brasileiras.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Mário. *Música de Feitiçaria no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1983.
- AUGÉ, Marc. *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- AUGÉ, Marc. *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 2008.
- BASTIDE, Roger. *Imagens do Nordeste Místico em Branco e Preto*. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1945.
- BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira Editora, 1971.
- BASTIDE, Roger. *As Américas Negras*. São Paulo: DIFEL; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

- BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CARNEIRO, Edison. *Religiões Negras/Negros Bantos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CARVALHO, Rodrigues de. *Cancioneiro do Norte*. 2ª Ed. Livraria São Paulo: 1928.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. *Meleagro: Depoimento e Pesquisa Sobre a Magia Branca*. Rio de Janeiro: Agir, 1978.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes do Fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- CLIFFORD, James. *A experiência Etnográfica*. Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- DANTAS, Beatriz Góis. *Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- ESTEVÃO, Carlos. *Antologia do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Ed. Liv. Martins, 1959.
- FABIAN, Johannes. *O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- FERNANDES, A. Gonçalves. *Xangôs do Nordeste*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937.
- FERNANDES, A. Gonçalves. *O Folclore Mágico do Nordeste*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.
- FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Repensando o Sincretismo: estudo sobre a Casa das Minas*. São Luís. Edusp — Fapema. 1995.
- GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil e história da Província Santa Cruz*, Belo Horizonte, Itatiaia, 1980.
- GIUCCI, Guillermo. *Sem fé, lei, ou rei: Brasil 1500-1532*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.
- GROSGOUEL, Ramón. *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais*. In: Cienc. Cult. [online]. 2007, vol.59, n.2, pp. 32–35. ISSN 2317-6660. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>. Acesso em: 09/02/2015.
- JABOATAM, Antônio de Santa Maria. *Novo Orbe Seráfico Brasílico ou Chronica dos Frades Menores da Província do Brasil*. Recife: Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco, 1980.

KOSTER, Henry. *Viagens ao Nordeste do Brasil*. Recife, Coleção Pernambucana, Secretaria de Educação e Cultura, 1978.

LIMA, Oswaldo Gonçalves de Lima. Observações sobre o “vinho da Jurema” utilizado pelos índios Pancarú de Tacaratu (Pernambuco). *Arquivos do Instituto de Pesquisas Agronômicas*, vol. 4, Recife: 1946.

LOPES, Fátima Martins. *Em Nome da Liberdade*: as vilas de índios do Rio Grande do Norte. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Norte e Nordeste, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2005.

MACHADO, Maximiano Lopes. *História da Província da Parahyba II*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1977.

MOTTA, Roberto. *Catimbó-Jurema*: Forma Nordestina de Religião Indo-Afro-Brasileira. I Encontro de Estudos sobre Rituais Religiosos ou Sociais e o Uso de Plantas Psicoativas. Universidade Federal da Bahia, Salvador: 1995.

MOTTA, Roberto. Continuidade e fragmentação nas religiões afro-brasileiras. In: SCOTT, Parry; ZARUR, George (Orgs.). *Identidade, Fragmentação e Diversidade na América Latina*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2003.

MOTTA, Roberto. *A Jurema do Recife*: religião indo-afro-brasileira em contexto urbano. In: Labate, B. C.; Goulart, S. L. (Orgs.). *O uso ritual das plantas de poder*. Campinas, 2005.

NIMUENDAJU, Curt. 104 Mitos Indígenas Nunca Publicados. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Nº 21, 1986.

OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). *A viagem de volta*: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2ª ed. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004.

OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). Uma etnologia dos “índios misturados” — situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: *Mana — Estudos em Antropologia Social*. Rio de Janeiro. v. 4, n. 1: 47–77 p. 1998.

POMPA, Cristina. *Religião como Tradução*: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru: EDUSC; ANPOCS, 2003.

PINTO, Estevão. Alguns aspectos da cultura artística dos pancarus de Tacaratu. In: *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Nº 2, Rio de Janeiro, 1938.

PORTO ALEGRE, M. Sylvia. Rompendo o Silêncio: por uma revisão do desaparecimento dos povos indígenas. In: *Ethnos. Revista Brasileira de Etnohistória*. Ano II. Nº. 2, p. 21–44, Recife: UFPE, 1998.

- QUERINO, Manuel. *Costumes Africanos no Brasil*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 1988.
- RAMOS, Arthur. *O Negro Na Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil, s/d.
- RAMOS, Arthur. *O Negro Brasileiro*. Recife: Editora Massangana, 1988.
- RIBEIRO, René. *Os Cultos Afro-Brasileiros do Recife*. Recife: MEC — Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1978.
- RODRIGUES, Nina. *O Animismo Fetichista dos Negros Bahianos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.
- RODRIGUES, Nina. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SALLES, Sandro Guimarães de. *À sombra da Jurema encantada: mestres juremeiros na umbanda de Alhandra*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- SALLES, Sandro Guimarães de. SALLES, Conceição G. Nóbrega Lima de. Religião e Políticas Indigenistas no Nordeste Colonial. *Revista de Teologia e Ciências da Religião*. V. 3. n. 1, dezembro/2013 185–205.
- SALVADOR, Frei Vicente do. *História do Brasil*. São Paulo: Edição Melhoramentos, 1975.
- SOARES DE SOUSA, Gabriel. *Notícia do Brasil*. São Paulo: Brasiliense Documenta VII, 1974.
- SUMMARIO das armadas que se fizeram, e guerras que se deram na conquista do rio Parahyba; escripto e feito por mandado do muito reverendo padre em Cristo, o padre Christovam de Gouveia, visitador da Companhia de Jesus, de toda a província do Brasil*. Campina Grande: FURNe/UFPB, 1983.
- VAINFAS, Ronaldo. *A Heresia dos Índios*. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- VANDEZANDE, René. *Catimbó*. Dissertação apresentada ao P.I.M.E.S. do I.F.C.H. da Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 1975.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Título Formação humana e espiritualidades
em questão (volume 2)

Organizadores Tatiana Cristina dos Santos de Araújo
Aurino Lima Ferreira

Projeto Gráfico/Capa Rodrigo Victor

Diagramação Danielly Chagas

Formato E-book

Fontes Quicksandi (títulos), Minion Pro (texto)

Distribuição EdUFPE

O Núcleo de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE tem como finalidade conduzir pesquisas, promover estudos e orientações sobre a educação do ser humano em sua acepção ampla, o que inclui todas as suas dimensões e modos de ser – consigo mesmo, com outros, com a sociedade –, bem como promover o esclarecimento progressivo da ideia de espiritualidade, especialmente no que essa compreensão implica para a formação do ser humano, visando contribuir para a consolidação institucional da temática no campo acadêmico brasileiro. A ideia é conseguir uma maior legitimação da temática por meio da elucidação da relação intrínseca que há entre esses dois conceitos (educação e espiritualidade), procurando explicitar os fundamentos teórico-metodológicos relativos à compreensão da educação de um ponto de vista espiritual e também apresentar, segundo a rede conceitual das espiritualidades, aquilo que tem por vocação transformar-se em ação e parâmetro educativos concretos.

