

Formação humana  
e espiritualidades em questão

VOLUME 1

**Organizadores:**

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo  
Aurino Lima Ferreira





# Formação humana e espiritualidades em questão



# Formação humana e espiritualidades em questão

**Organizadores:**

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo

Aurino Lima Ferreira



## **Universidade Federal de Pernambuco**

*Reitor:* Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

*Vice-Reitora:* Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

*Diretor da Editora:* Lourival Holanda

*Vice-Diretor da Editora:* Diogo Cesar Fernandes

### **Comissão Editorial**

*Presidente:* Lourival Holanda

*Editor Chefe:* Flavio Gonzalez

*Titulares:* Alberto Galvao de Moura Filho, Allene Carvalho Lage, Anjolina, Grisi de Oliveira, Dilma Tavares Luciano, Eliane Maria Monteiro da Fonte, Emanuel Souto da Mota Silveira, Flavio Henrique Albert Brayner, Luciana, Grassano de Gouvea Melo, Otacilio Antunes de Santana, Rosa Maria Cortes de Lima e Sonia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque.

*Suplentes:* Charles Ulises de Montreuil Carmona, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Ester Calland de Souza Rosa, Felipe Pimentel Lopes de Melo, Gorki Mariano, Luiz Goncalves de Freitas, Madalena de Fatima Pekala Zaccara, Mario de Faria Carvalho, Sergio Francisco Serafim Monteiro da Silva, Silvia Helena Lima Schwanborn e Tereza Cristina Tarrago Souza Rodrigues

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

F723 Formação humana e espiritualidades em questão / organização : Aurino Lima Ferreira, Tatiana Cristina dos Santos de Araújo. – Recife : Ed. UFPE, 2018.

303 p.

Vários autores.

Inclui referências.  
ISBN 978-85-415-1038-7 (broch.)

1. Educação. 2. Espiritualidade. 3. Professores – Formação. I. Ferreira, Aurino Lima (Org.). II. Araújo, Tatiana Cristina dos Santos de (Org.).

370

CDD (22.ed.)

UFPE (BC2018-055)

Todos os direitos reservados à



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea  
Recife, PE | CEP: 50.740-530  
Fone: (81) 2126.8397 | secretaria@edufpe.com.br  
www.ufpe.br/edufpe





## Prefácio

A Grande Obra é, antes de tudo, a criação do homem por si mesmo, a atualização plena de suas potencialidades, para que possa dar conta das tarefas que lhe compete realizar durante seu tempo de existência. É, principalmente, a emancipação da sua vontade, que lhe possibilita agir de modo responsável e comprometido com o coletivo humano. Ser sempre rico e para sempre moço: eis o sonho dos alquimistas. Para realizá-lo é preciso transmutar em ouro o chumbo e outros metais pouco nobres. É preciso produzir o elixir da vida. Disso nos lembra Eliphas Levi<sup>1</sup>. Grandes revoluções sociais dependem dos esforços individuais, cada qual realizando em si a Grande Obra.

Diante de tal imperativo o que se espera dos educadores? O que lhe compete realizar? Que conhecimentos devem transmitir e por que meios? Nas sociedades tradicionais africanas, ao longo de milênios, a transmissão de conhecimentos foi realizada ao longo da cadeia de tradição oral: de boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos<sup>2</sup>. Nessas sociedades a palavra, reconhecidamente dotada de força e poder para criar e destruir, não pode ser apartada do homem que a profere. A mentira vicia o sangue do mentiroso e o testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais do que testemunho humano e vale o que vale o homem (HAMPATE BÂ, 1980). Nas sociedades tradicionais africanas o princípio da senioridade determina que sejam reverenciados os mais velhos e os ancestrais, aí incluídos os já-idos, construtores do presente e do futuro. Nessas sociedades também se reconhece que todo conhecimento é construído coletivamente, tanto no espaço quanto no tempo, ao longo de gerações: somos porque sou e por eu ser somos, diz o adágio. E outro adágio diz: Não é da minha boca. É da boca de A, que o deu a B, que o deu a C, que o deu a D, que o deu a E, que o deu a mim. Que esteja melhor em minha boca do que na boca dos que me antecederam.

Este dito africano não deixa margem à dúvida: o compromisso com o passado não isenta os indivíduos do compromisso a ser assumido com o tempo presente e com o tempo das gerações subsequentes. Cada adulto reconhece a si próprio como educador de membros das gerações seguintes. Cada qual, elo da longa cadeia geracional iniciada com o primeiro homem, compromete-se com o presente e, por comprometer-se com o passado, pode voltar o olhar para o futuro e participar responsabilmente da construção social, necessariamente coletiva.

---

1 LEVI, Eliphas. Dogma e Ritual da Alta Magia. Trad. Rosabis Camaysar. São Paulo: Pensamento, 1995.

2 BÂ, A. Hampate. A tradição viva. História Geral da África. São Paulo: Ática /Paris: UNESCO, 1982.

Utilizando o vocábulo iorubá (África ocidental) *egbé*, designativo de coletivos humanos (comunidades, fraternidades, irmandades, sociedades...), considero esta obra, agora em nossas mãos, resultante do esforço de muitos pensadores e estudiosos que compartilham a aspiração e a esperança de que, no encontro da acolhida/dádiva, mestres usufruam da oportunidade para realizar em si a Grande Obra e semeiem em seus aprendizes o desejo intenso de realizar o mesmo. Movimento forte, cuja energia conflui com o propósito maior de espiritualizarmos a Ciência e as práticas a ela associadas e dela decorrentes.

Um dos ensinamentos contidos nesta obra é o de que educar não pode restringir-se à tarefa de transmitir informações sobre esta e aquela disciplina. Isto é necessário porém insuficiente. Educar exige provocar nos discípulos uma ressonância empática com o modo de ser - autêntico - do educador, pessoa que trilha o caminho de busca e aprimoramento de si.

A organização de uma obra como esta, que reúne a produção de brasileiros de diversos estados, e que conta ainda com a participação de uma representante do pensamento francês, esculpe um *egbé*. Aqueles de nós, leitores privilegiados, em cuja interioridade ressoem empaticamente as mensagens dadivosamente entregues por esses pensadores, nos reconhecemos integrantes desse *egbé* ou passamos a integrá-lo.

Dos 23 capítulos deste livro, organizados sob a batuta dos docentes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), participaram integrantes dos corpos docente e discente das seguintes universidades: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): Alexandre Simão de Freitas, Aurino Lima Ferreira, Ana Cláudia Ribeiro Tavares, Ana Gregória de Lira, Ana Luiza Bione, Ana Paula F. da S. Mota, Claudio Fernando da Silva, Dayane dos Santos Figueira, Djailton Pereira da Cunha, Edvânia dos Santos Alves, Ezir George Silva, Ferdinand Röhr, Gelson Antonio Lopes Junior, José Policarpo Junior, Lavínia de Melo e Silva Ximenes, Rodrigo Nicéas Carneiro Leão, Sidney Carlos Rocha da Silva, Silas Carlos Rocha da Silva, Tatiana Araújo e Tatiana Lima Brasil. Universidade Federal do Maranhão (UFMA): Maria Verónica Pascucci. Universidade Federal de Minas Gerais: Conceição Cla-

---

3 RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. Finitude, Mutações e Gozo. *Ciência e Cultura*. v.1, n.2, p.24 - 25, 2002.  
RIBEIRO, Ronilda Iyakemi; SALAMI, Sikiru (King); FRIAS, Rodrigo Ribeiro. O eterno no fugaz: Orixá Olojó e o pão nosso de cada dia. In BASSANI, Marlise; ANCONA LOPEZ, Marília. *O Espaço Sagrado: espiritualidade e meio ambiente*. São Paulo: ESETec, 2011.

rete Xavier Travalha, José Carlos C. P. Machado de Miranda e Judson Túlio Silva Evangelista. Universidade de Caxias do Sul: Eliana Maria do Sacramento Soares, Jane Rech e Rosane Kohl Brustolin. Unipaz Sul: Karina da Silva Oleksiuk. ESPE Université Lyon 1. EAM-SIS-HCL 4128: Nadja Maria Acioly-Regnier. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Luciana Fernandes Marques. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Rosa Maria Rigo. Universidade Federal de Juiz de Fora: Sandrelena da Silva Monteiro. Universidade Federal da Paraíba: Eunice Simões Lins Gomes e Sidney Allessandro da Cunha Damasceno. E a elaboração deste prefácio, inclui no rol de instituições de ensino superior, a Universidade de São Paulo e a Universidade Paulista, às quais pertencem.

Os responsáveis pela obra que temos em mãos, produzida em nossa sociedade ocidental, compartilham da convicção de que a transmissão do ensinamento, de mestre a discípulo (mais do que de professor a aluno), somente tem lugar no espaço da dádiva e acolhida mútuas. Educar, afirmam muitos deles, é estimular ou favorecer a ocorrência de mutações individuais.

Gostaria de lembrar que mudanças ou mutações, entendidas como passagem ou transição entre estados que perduram, constituíram o fator central da visão de mundo consolidada na China no período imediatamente anterior à Dinastia Chou (1150-29 a.C.).

A observação do mundo, em torno de si e em seu próprio interior, levou o homem chinês a constatar um fluir contínuo do qual nada escapa e a constatar que, embora incontáveis e distintos uns dos outros, todos os fenômenos, em suas tendências de mudança, são regidos pelos mesmos e constantes princípios. Uma vez apreendidos tais princípios, descobre-se o simples por detrás do complexo, e fácil se torna o percurso de tudo o que acompanha o ciclo em vigência pois, segundo o pensamento taoísta, fluindo em acordo com as circunstâncias encontra-se um caminho fácil, duradouro e espontâneo, como o da água que, descendo a montanha, diante de nada recua, diante de nada insiste: mergulha, desvia, contorna, adapta-se sem resistência e chega, pois, infalivelmente, ao que lhe corresponde<sup>4</sup>.

Dois estados opostos e fundamentais de ser são expressos na China pelo Wu Chi, representado por um círculo dividido em luz e escuridão – yang e yin, significando yin, o nebuloso, o sombrio e yang (literalmente estandartes

---

4 I Ching - O Livro das Mutações – Trad. Richard Wilhelm. São Paulo: Pensamento, 1987. 21a Edição.

tremulando ao sol), algo que brilha, ou o luminoso, que também são interpretáveis como o firme e o maleável. Entendida a mutação como a contínua alternância entre essas forças opostas e, simultaneamente, como um ciclo fechado de acontecimentos complexos conectados entre si e sujeitos ao Tao (Lei Universal), têm-se os estados da existência como decorrentes da mutação e da interação dessas forças.

Sem perder contato com a realidade social, política e econômica do Brasil e privilegiando a perspectiva da espiritualidade nos fundamentos e processos educacionais, os 23 trabalhos, organizados em torno do eixo temático Sentidos e Práticas Educativas para a Formação do Ser, abordaram temas da Filosofia da Educação e da Psicologia em sua interface com a Educação e temas relativos à formação básica e continuada de educadores e a procedimentos e práticas pedagógicas.

Em muitos desses trabalhos foi enfatizada a importância do diálogo, particularmente quanto a seus aspectos de acolhida e dádiva. Esse tema é realmente crucial e uma excelente metáfora do que sejam os requisitos indispensáveis para a realização de um diálogo autêntico encontramos no Profeta Isaías (Is. 54,2): Alarga o espaço da tua tenda, estende as cortinas das tuas moradas (...), alonga as cordas, reforça as estacas. Nessa metáfora, mencionada por Teixeira (2002), reúnem-se a disposição para a acolhida (alarga o espaço da tua tenda) e a abertura ao diferente (estende as cortinas das tuas moradas e alonga as cordas), sem perda da afirmação da própria identidade (reforça as estacas). Pois todo diálogo exige compromisso com a própria convicção e, simultaneamente, disponibilidade para as transformações. E é o movimento de reforçar as estacas que exige maior compromisso de cada educador com a realização da Grande Obra.

Poderíamos perguntar agora: a busca da realização da Grande Obra deve, necessariamente, ser uma tarefa árdua, penosa? Sendo a existência individual finita, ao longo do processo das contínuas e incessantes mutações, há lugar para o gozo? Aqui, novamente, nos defrontamos com múltiplas respostas possíveis, dependendo dos pressupostos metafísicos adotados.

O tradicional iorubá, que não posterga para o pós-morte uma possível condição paradisíaca, considera o estado de felicidade condicionado à posse de axé (força vital) aqui e agora. No âmbito das tradições chinesas, o

agnóstico Lin Yutang (1963), filósofo e romancista da década de 40, aborda o tema da felicidade enfatizando que a sensação de evanescência do tempo - somos colocados nessa linda terra como hóspedes transitórios - pode favorecer a busca do gozo.

Recorrendo a outras metáforas, o autor refere-se a nós humanos como viajantes que navegam sobre o eterno rio do tempo, embarcando em certo ponto e desembarcando em outro, a fim de deixar lugar aos que, rio abaixo, esperam sua vez de subir a bordo. Refere-se à vida como um palco em que os atores, que raramente se dão conta de estarem representando papéis, a eles se apegam em demasia, esquecidos do fato de estarem apenas representando, confundindo-se com as personagens às quais emprestam seu fôlego.

Considerando que o gozo da vida abrange o gozo de nós mesmos, da vida social e cultural, das mil e uma coisas da Natureza, de tudo o que, sob uma forma ou outra, vem a ser a comunhão dos espíritos e entendendo que a felicidade humana é primordialmente sensória, o autor sugere que se resgate a capacidade para o gozo das alegrias da vida no fluir contínuo e ao longo das sucessivas mutações. E que isso se realize a partir do despertar ou reavivar da sensibilidade.

Não se pense, entretanto, que haja aqui uma proposta de exaltação narcísica e individualista de busca contínua de um prazer exclusivo para si. A importância atribuída à corrente geracional e ao sentido do fluir do tempo através das sucessivas gerações, característica do pensamento chinês, bem como do africano, supõe a obtenção de gozo associada à felicidade de outros, da geração presente e das gerações vindouras:

Junto à colina, que lindos campos de ouro!  
Outros lavraram o que colhe agora o recém-chegado.  
Oh! Não te alegres somente com a colheita, que outro recém-chegado, por detrás espera.  
(poeta chinês citado por Lin Yutang)<sup>5</sup>

Realizar a Grande Obra não é tarefa para tristes e amargurados. Há um gozo indizível na busca do homem pelo Ser e aos mestres compete, entre outras tantas tarefas, a de ensinar isso a seus discípulos. Agostinho da Silva,

---

<sup>5</sup> YUTANG, Lin. A importância de viver: a arte de ser feliz revelada pela profunda sabedoria chinesa. Rio de Janeiro: Globo, 1963.

filósofo, poeta e ensaísta português, falecido aos 88 anos, em 1994, contrapõe mestres vulgares a verdadeiros mestres. Mestres vulgares são como passarinhos que cortam as asas das aves para que não voem até onde não possam alcançá-las. Verdadeiros mestres são como cuidadores de aves que se esforçam por vê-las banhar-se no azul dos céus e subir tão alto que toda a terra se desdobre e revele a seus olhos. Aqueles trabalham para arrebancar escravos, estes, para libertar espíritos.

Não desejo encerrar esse prefácio sem fazer referência à minha forte identificação com os pensadores responsáveis pela obra que agora temos em mãos e para compartilhar o fato de eu pertencer a esse egrégora. Fui Mãe Waldorf de cinco crianças, três filhos brancos e dois negros e, na Universidade de São Paulo e Universidade Paulista ministrei cursos de graduação e pós-graduação e orientei dissertações e teses de Psicologia fundamentados no Saber Antroposófico.

Encontrei um tesouro na contribuição de Rudolf Steiner a este tema de nosso interesse. Steiner perguntou de que modo deveriam ser estruturadas propostas de educação e de saúde apropriadas ao Homem tal como é concebido pela Teosofia (e outras fontes do conhecimento esotérico ocidental). E formulando respostas a essa questão, propôs a Educação Waldorf, a Medicina Antroposófica, a Agricultura Biodinâmica, a Eurytmia. A proposta de Educação Antroposófica, a meu ver, impecável, somente poderia ter sido realizada por um iniciado nos Mistérios.

Eis que o semeador saiu a semear. E, ao semear, uma parte caiu à beira do caminho; foi pisada, e as aves do céu a comeram. Outra caiu sobre a pedra; e, tendo crescido, secou por falta de umidade. Outra caiu no meio dos espinhos; e, estes, ao crescerem com ela, a sufocaram. Outra, afinal, caiu em boa terra; cresceu e produziu a cento por um.  
(Lucas 8:5-8)<sup>6</sup>

Em nós, educadores, professores e mestres do presente, a semente foi plantada por educadores, professores, e mestres com quem compartilhamos tempo e espaço de caminhada. Em cada um de nós, a semente, agora transformada em

---

6 BIBLIA. Português. Bíblia Sagrada. Trad. Centro Bíblico Católico. 34. Ed. rev. São Paulo: Ave Maria, 1982.

árvore, expande sua copa, floresce, frutifica, lança sementes em solos, muitos deles férteis. Prossigamos todos, educadores-educandos, professores-alunos, mestres-discípulos no caminho de realização da Grande Obra!

*São Paulo, maio de 2016*

Ronilda Iyakemi Ribeiro

Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia



## Apresentação

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.

Aurino Lima Ferreira  
Tatiana Cristina dos Santos de Araújo  
*Organizadores*





## Sumário

- 23 **I Mal estar e sofrimento na contemporaneidade e o ideal da educação para a autenticidade**  
Ana Cláudia Ribeiro Tavares; Alexandre Simão de Freitas
- 61 **II O processo pedagógico da finitude: si-mesmidade e formação humana no pensamento de Martin Heidegger**  
Gelson Antonio Lopes Junior; Alexandre Simão de Freitas
- 91 **III Das práticas de si à oferta de si: nas trilhas da formação humana**  
Maria Verônica Pascucci; Alexandre Simão de Freitas
- 117 **IV Psicologia transpessoal: uma abordagem integral do ser**  
Djailton Pereira da Cunha; Nadja Maria Acioly-regnier; Aurino Lima Ferreira
- 141 **V Promoção de resiliência em alunos de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**  
Tatiana Lima Brasil; Aurino Lima Ferreira
- 171 **VI Duração, moral aberta e dádiva de si: contribuições para a formação humana**  
Ana Gregória de Lira; Ferdinand Röhr
- 191 **VII Formação continuada de professores à luz da filosofia buberiana: Uma proposta de humanização à educação**  
Claudio Fernando da Silva; Ferdinand Röhr
- 217 **VIII Educação e formação humana na visão filosófica de Gabriel Marcel: Papéis do educador-filósofo na era da técnica e da tecnologia**  
Ezir George Silva; Ferdinand Röhr

- 241 **IX As diretrizes para a educação nacional e os desafios da formação humana no espaço acadêmico-escolar**  
Lavínia de Melo e Silva Ximenes; José Policarpo Junior
- 259 **X Educação enquanto processo de formação humana: contribuições das noções de moral em henri bergson e de dádiva emmarcel mauss**  
Ana Gregória de Lira; Rodrigo Nicéas Carneiro Leão; Dayane dos Santos Figueira; Ferdinand Röhr
- 279 **XI O élan vital para a criação em teatro na sala de aula: a criança no jogo de suas experiências de vida**  
Ana Luiza Bione
- 291 **XII As emoções na formação humana: o currículo paths e suas implicações na prática pedagógica**  
Ana Paula f. Da s. Mota; José Policarpo Junior
- 311 **XIII Entre o normativo e o não instituído: desafios da disciplina educação e espiritualidade na UFMG**  
Conceição Clarete Xavier Travalha; Judson Túlio Silva Evangelista; José Carlos c. P. Machado de Miranda
- 327 **XIV O sentido da formação humana: aspectos identitários na adolescência**  
Edvânia dos Santos Alves; José Policarpo Júnior
- 343 **XV Sentir, pensar e agir: um desafio pedagógico na promoção de habilidades socioemocionais e de valores**  
Eugênia de Paula Benício Cordeiro; José Policarpo Júnior; Mariana Marques Arantes
- 369 **XVI Reflexões para uma educação impregnada de vida**  
Eliana Maria do Sacramento Soares; Jane Rech; Rosane Kohl Brustolin

- 385 **XVII Observando a sincronicidade na transformação pessoal**  
Karina da Silva Oleksiuk
- 407 **XVIII Comunidade virtual espiritualidade na educação: atividade de extensão à distância**  
Luciana Fernandes Marques; Rosa Maria Rigo
- 423 **XIX Desafios de falar de religiosidade na formação de professores**  
Sandrelena da Silva Monteiro
- 441 **XX Espiritualidade, ensino religioso e práxis**  
Sidney Allessandro da Cunha Damasceno; Eunice Simões Lins Gomes
- 461 **XXI Para repensar a subjetividade na modernidade: um olhar transpessoal**  
Sidney Carlos Rocha da Silva; Silas Carlos Rocha da Silva; Aurino Lima Ferreira
- 481 **XXII Convicções pedagógicas do professor: apontamentos de formação**  
Tatiana Cristina dos Santos de Araújo; Ana Gregória de Lira; Ferdinand Röhr
- 497 **XXIII Reflexões em torno da temática da espiritualidade e alguns desdobramentos na formação humana**  
Maria Verónica Pascucci



# I - Mal estar e sofrimento na contemporaneidade e o ideal da educação para a autenticidade

**Ana Cláudia Ribeiro Tavares**

Universidade Federal de Pernambuco  
anatavares07@yahoo.com.br

**Alexandre Simão de Freitas**

Universidade Federal de Pernambuco  
alexshiva@uol.com

## Resumo

Na contemporaneidade parece haver uma recusa dos princípios e valores que esse projeto propunha em termos de inteligibilidade para a compreensão do humano, instalando uma crise sem precedentes nas concepções de realidade e de sujeito até então hegemônicas. Os ecos dessa reflexão têm reverberado profundamente no campo educacional, pondo em xeque a ideia da educação como processo de formação humana. Compartilhando as reflexões, decidimos, finalmente, tematizar a noção de autenticidade e suas implicações para o campo pedagógico. Este trabalho reflete acerca do diagnóstico da degradação do ideal da autenticidade, elaborado pelo filósofo canadense Charles Taylor, e suas implicações para a educação apreendida como processo de formação humana. Os aportes metodológicos se valeram dos posicionamentos da Hermenêutica filosófica contemporânea apreendida enquanto um diálogo compreensivo capaz de propiciar uma abertura dos sentidos que visam esclarecer o acontecer da formação humana enquanto experiência fundamental. Quando na relação pedagógica ficamos amedrontados diante das situações que emergem, principalmente em sala de aula, começamos a encolher o processo formativo e o deixamos preso em nossos próprios padrões de pensamento. Assim, passamos a desconfiar uns dos outros na relação pedagógica. Essa desconfiança começa a degenerar o processo formativo incorporando sofrimento, medo e outros modos de caos. E esse ciclo que começa a circundar a relação pedagógica é reverberado no humano apenas como um estado psicológico: tratar-se-á também de um afetamento espiritual, que expandirá ao nosso ambiente. Devido a uma insegurança de nos apresentarmos auten-

ticamente nos processos formativos e de uma insegurança fundamental, começamos a destruir nosso próprio mundo. O trabalho educativo a ser desenvolvido não precisa de um título ou de um nome específico. Precisa ser, em última análise, um trabalho decente. Quando o educador tem confiança em si mesmo e desenvolve alguma maneira de superar o ego, desvelando o seu modo de existir autêntico e “descongelando” o pensamento, torna possível o afetamento e a expansão do que há de autêntico no outro.

**PALAVRAS-CHAVE: Experiência; Autenticidade; Formação Humana.**

## Apresentação

Um dos diagnósticos mais sombrios acerca do chamado projeto da modernidade é que seus ideais teriam entrado em colapso. Na contemporaneidade parece haver uma recusa dos princípios e valores que esse projeto propunha em termos de inteligibilidade para a compreensão do humano, instalando uma crise sem precedentes nas concepções de realidade e de sujeito até então hegemônicas. Os ecos dessa reflexão têm reverberado profundamente no campo educacional (HERMANN, 2010; SEVERINO, 2006; RODRIGUES, 2002), pondo em xeque a ideia da educação como processo de formação humana.

Como ressalta Severino (2006, p. 622), é cada vez mais difícil legitimar o ideal de formação humana enquanto processo regular e sistemático de “aprimoramento ético-pessoal”. Uma situação, sem dúvida, problemática na medida em que a ideia de formação tornou possível elaborar um pensamento pedagógico atravessado por uma qualidade existencial – “a própria humanização do homem” - caracterizada por um máximo possível de emancipação, autonomia e liberdade. Nesse âmbito, o homem é compreendido como um ente que não nasce pronto, que precisa cuidar de si mesmo como que buscando um estágio maior de humanidade, o que confere aos processos educativos um caráter de autotransformação.

Contudo, no transcorrer histórico dos processos de modernização das sociedades ocidentais, essa ideia teve seu sentido modificado. Como comenta Hermann (2010, p. 57), esse cenário indica os limites das propostas técnico-científicas que têm determinado o rumo da pedagogia na atualidade. Em decorrência, a escola assumiu as características de uma instituição total, na qual a função da aprendizagem passou a competir com a formação moral. O ato educativo agora designa estritamente uma ação instrumental materializada em programas didáticos, identificando-se com o ensino de metodologias e conteúdos específicos.

De acordo com Severino (2006, p. 628), essas mudanças modificam o sentido da educação que passa a adquirir “o caráter de uma ação e de uma prestação pública”, definindo-se exclusivamente como espaço de “mediação própria para a constituição da cidadania”. Nessa mesma direção, Rodrigues (2002) admite que a educação é a primeira vítima do processo de instrumentalização em curso nas sociedades modernas, sob a etiqueta da “educação para...”. Como

resultado, o sentido do ser emerge desconectado do sentido do educar, tornando irrelevantes questões como: O que significa tornar-se um educador? Qual o sentido em educarmos na/para atualidade? Perguntas consideradas centrais para evitar as armadilhas impostas pelo caráter devastador de interpretações reducionistas e equivocadas.

Por isso, nesse trabalho, admite-se que refletir sobre a educação implica levar em consideração a integralidade do ser (RÖHR, 2007), única via para se enfrentar o ceticismo e o niilismo que regem os projetos atuais de reforma educacional. Ao mesmo tempo, a interação docente figura como uma “mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição de educabilidade” (SEVERINO, 2006, p. 621) do ser humano.

Essa tomada de posição revela o nosso próprio engajamento pessoal, neste trabalho, que nasceu do fato de estarmos presenciando a reverberação da chamada crise da educação no contexto concreto das salas de aulas em que atuamos seja na condição de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental I, seja como professora no Ensino Superior nos Cursos de Licenciatura, bem como formadora em cursos de Formação Continuada promovido pelas Redes de Ensino. A intervenção direta nesses vários âmbitos levou-nos a perceber uma atmosfera de desalento nas relações professor-aluno. Percebemos, de modo sensível, como em nossas salas de aulas tanto professores quanto estudantes têm questionado a escola, quase sempre, vivenciada como um espaço em que se é educado para “não ser você mesmo”.

Pouco a pouco, essas experiências direcionaram o nosso olhar para a noção de autenticidade. Percebemos que essa noção é vital para a tematização efetiva das questões que atravessam o campo pedagógico. Desde então, essa noção passou a ocupar nossas inquietações alimentadas pelos diversos questionamentos dos colegas de profissão que afirmavam não mais existir “bons alunos”, pelo fato destes não corresponderem, por exemplo, às suas expectativas. Embora essa constatação viesse também acompanhada de um significativo sofrimento<sup>1</sup>, era visível a ausência de uma reflexão mais sistemática em torno do próprio sentido de educar por parte dos professores. Uma das falas ilustra bem as consequências dessa situação: “não sei mais o que fazer na sala de aula com as crianças, não sei mais o que fazer como professora; não consigo achar explicações, eu saio de mim”<sup>2</sup>.

---

1 Nas reuniões de professores, por exemplo, anotava o mal estar dos professores na forma de queixas sistêmicas relativas ao não reconhecimento de si mesmos como educadores.

2 Fala expressa em forma de um desabafo por uma professora da Rede Municipal do Recife (PE).

Foi a partir de comentários como esse que, pouco a pouco, foi se delineando o foco do que viria ser a investigação que conduziu a elaboração da presente tese. Compartilhando as reflexões abordadas por Vasconcellos (2012, p. 18) sobre “o sentir-se falso, ou a experiência vivida como sendo falsa; o sentimento de superficialidade; e o sentimento de vazio, ou seja, de não existência ou de não ser real”, decidimos, finalmente, tematizar a noção de autenticidade e suas implicações para o campo pedagógico.

Na parca literatura encontrada sobre o tema, identificamos a princípio que as teorias educacionais tratam indiretamente da noção ao apontar a necessidade da educação constituir sujeitos livres e autônomos. No entanto, raramente há uma reflexão específica e aprofundada sobre a noção mesma de autenticidade<sup>3</sup>, o que ampliou o interesse em compreender a noção de autenticidade e sua importância para a educação apreendida enquanto processo de formação humana. Assumimos que a autenticidade precisava ser tomada não como um atributo do sujeito, como algo que se possui ou não, mas como um processo de construção contínua. Esse entendimento adveio das leituras em torno do pensamento do filósofo canadense Charles Taylor. As análises desenvolvidas por Taylor abordam a noção de autenticidade como um constructo que não se restringe a um enfoque psicológico.

Para Taylor, o tema da autenticidade tem sido abordado de modo superficial pelos sistemas filosóficos, o que explicita a pouca relevância que ela adquiriu nos debates relativos à construção da subjetividade moderna e contemporânea. Apesar disso, Taylor (2011, p. 12) defende a autenticidade como um ideal moral<sup>4</sup> constitutivo da formação do self. Esse ideal, ele afirma, acabou sendo distorcido no processo de modernização, alimentando as principais fontes do mal-estar contemporâneo: o individualismo<sup>5</sup> e a razão instrumental<sup>6</sup>. Segundo esse autor, tanto o individualismo quanto a primazia darazão instrumental estão relacionados com modificações patológicas no ideal moral de autenticidade.

Um dos pressupostos para o desencantamento do mundo moderno seria a dissipação da crença em uma ordem significativa do mundo, destituindo os horizontes normativos nos quais as pessoas se conduziam em sua vida espiri-

---

3 Uma rara exceção é a tese de doutorado defendida por Rogério Foschiera, denominado Autenticidade e educação em Charles Taylor, em 2008, do Instituto Ecumênico de Pós Graduação de São Leopoldo.

4 Ideal moral, para Taylor (2011, p. 25), é uma imagem da melhor e mais elevada forma de vida.

5 O que Taylor denomina de individualismo é a postura acentuada de autocentramento.

6 Razão instrumental refere-se, em Taylor, a uma determinada forma de relação distanciada com os outros quando comparada aos objetivos estritamente pessoais e autocentrados.

tual. Assim, o diagnóstico a respeito da degradação do ideal da autenticidade, elaborado pelo filósofo canadense, configurou-se como em um dos primeiro fio analítico de nossa investigação em torno das possibilidades de uma relação autêntica nas experiências educativas.

Mais diretamente: Quais as contribuições que esse pensamento, ancorado numa percepção singular de autenticidade contem para uma retomada da ideia de formação humana na atualidade? Os pressupostos assumidos para lidar com essa questão postulam que as teorias educativas hegemônicas manifestam um esgotamento nas análises sobre a formação humana. Isso se deve, de acordo com Jullien (2002, p.100), ao fato dessas teorias terem se afastado deliberadamente das chamadas artes de viver.

Com isso em mente, o objetivo mais amplo da pesquisa que orientou a construção dessa tese consistiu em analisar a compreensão do que denominamos uma experiência da autenticidade, tendo em vista extrair implicações para a formação humana. Nossas intenções específicas eram: primeiro, delinear o ideal de autenticidade em nossa própria cultura, apreendendo como a noção de autenticidade foi configurada em nosso sistema de pensamento, mobilizando nesse percurso as reflexões desenvolvidas pelo filósofo canadense Charles Taylor.

No decorrer das leituras sistemáticas e das reflexões construídas nesse processo, passamos a admitir, e essa é a tese defendida, que sem uma compreensão adequada da noção de autenticidade a ideia mesma de formar o humano, desde uma perspectiva espiritual, perde o sentido.

Assim, no horizonte mais amplo da tese está em jogo a reativação do ideal da *Bildung* enquanto elemento imprescindível para uma tematização adequada dos processos educativos. Obviamente, não se pretendeu nos limites desse trabalho abordar os paradoxos e antinomias relacionados a esse ideal. Mas, sem negar o diagnóstico da prevalência da pseudoformação (ADORNO, 1995), na concretude de nossa cultura, bem como o empobrecimento da capacidade de fazer experiências formativas, buscamos pistas para uma educação não completamente convertida às demandas da sociedade de consumo, destravando outras vias para refletir e praticar uma educação crítica dos sujeitos.

No conjunto, o trabalho busca expressar o que possibilita a justificativa deste trabalho: promover condições de movimentar nosso pensamento acerca da

educação em outro horizonte analítico que se descortina a partir de uma tradição cultural preocupada, simultaneamente, com questões de natureza formativa e espiritual, tendo em vista problematizar o sentido ou a crise de sentido que, crescentemente, tem afetado nossas práticas educacionais.

A cultura da autenticidade e as fontes do mal estar contemporâneo

Vivemos em uma sociedade complexa, recortada por múltiplos e conflitivos problemas das mais variadas ordens. Nesse contexto, alguns pensadores têm procurado extrair em um confronto direto com o projeto social e epistemológico da modernidade um diagnóstico crítico que permita escapar a certas parciais ou distorções desse mesmo projeto apreendido como responsável pelo mal estar que atinge os sujeitos nas diversas esferas da sociedade e da cultura. Na linguagem de Habermas (2003), trata-se de buscar os fundamentos de uma solidariedade pós-tradicional, a qual pretende fundamentar a ênfase excessiva na razão instrumental. Para Habermas, as distorções ou patologias sociais do projeto da modernidade estariam arraigadas em uma concepção unilateral de racionalidade, aplicada indistintamente às esferas da economia, da sociedade e da política <sup>7</sup>.

Por outro lado, na perspectiva da teoria crítica do reconhecimento desenvolvida por Axel Honneth (2003), os direitos humanos fundamentais dependem das interpretações que se tornam vinculantes no rastro de lutas por reconhecimento moralmente motivadas por experiências marcadas por sentimentos de desrespeito, humilhação e sofrimento. Segundo Honneth (2003, p. 181), a esfera da moralidade é fundamental para “o modo pelo qual os sujeitos se reconhecem em uma dada sociedade”. Para ele, a experiência de injustiça, por exemplo, não pode ser medida apenas por meio de critérios procedimentais formais, pois precisa levar em conta os horizontes de expectativa dos próprios sujeitos envolvidos. Assim, o núcleo motivacional das lutas por reconhecimento, afirma Honneth, seriam as experiências de dor e sofrimento vivenciados pelas pessoas implicadas, uma vez que as expectativas normativas de comportamento infringidas levariam a conflitos morais capazes de dar origem a um sentimento de indignação ética (HONNETH, 2003, p. 222) <sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Apesar disso, sua reconstrução teórica apoia-se quase que exclusivamente na garantia e ampliação dos resultados alcançados com a racionalização expressa pelo sistema jurídico moderno (HABERMAS, 2003, p. 266), ou seja, pelo Estado Democrático de Direito.

<sup>8</sup> Para Honneth (2003, p. 123), esse tipo de manifestação emocional funcionaria como uma força capaz de

As análises de Honneth têm contribuído para desencadear uma reflexão sobre o chamado mal-estar contemporâneo, inclusive os diferentes tipos de sofrimento cuja nomeação ainda é precária e incerta, ou seja, tanto os sofrimentos que não se enquadram nos discursos clínicos ou sociais constituídos, quanto os que escapam à lógica identitária.

Segundo Safatle (2012, p. 23), há formas de sofrimento que seriam configuradas “pelo sentimento de perda de um horizonte estável de referências, perda dos vínculos a modos tradicionais de julgamento e de definição de papéis sociais”. Sofreríamos também porque os próprios padrões de ordenamento de nossa identidade já não nos permitem lidar adequadamente com a indeterminação que vem do fato mesmo de existirmos.

Assim, a ideia de lutas sociais moralmente motivadas tem contribuído para constituir uma nova antropologia filosófica, a qual não pode ser compreendida sem uma remissão à noção de autenticidade. É nesse contexto que a obra do filósofo canadense Charles Taylor vem se destacando pelo esforço de recuperar uma reflexão profunda em torno das fontes do self moderno, admitindo que o atual refluxo psíquico e social para o domínio privado está associado a mudanças no ideal da autenticidade. Taylor argumenta que a proeminência das relações impessoais de mercado levou a uma privatização das relações inter-humanas.

O indivíduo passou a se refugiar em sua própria subjetividade que, como uma fortaleza, pretende protegê-lo da anomia e da instabilidade dos riscos abertos pela própria modernidade. Contudo, hoje, é a própria fortaleza que está em questão. O nosso apego à ideia de um eu substancial emerge como a principal fonte de nossos sofrimentos. Paradoxalmente, no entanto, segundo Taylor, essa mesma experiência de sofrimento pode estar conectada ao desejo de uma forma de vida mais autêntica e conseqüentemente a novas formas de relação consigo e com o mundo. Para estabelecer o potencial desse argumento a propósito do mal estar contemporâneo, discutiremos a seguir a crítica de Taylor ao self desengajado ou pontual, delimitando suas implicações para a formação ética do sujeito.

Charles Taylor é um pensador complexo cujo pensamento não é fácil de “etiquetar, pois articula, de forma especial, presente, passado e futuro e integra

---

mobilizar o poder transformativo das lutas por reconhecimento. Exemplificando: uma experiência prática de “frustração” produziria um saber moral acerca das próprias pretensões normativas do sujeito ofendido.

conhecimentos de diversas áreas” (FOSCHIERA, 2009, p. 365). Apesar disso, é possível destacar algumas linhas de sua reflexão: uma concepção hermenêutica das ciências humanas; e uma visão do ser humano como um ser de significados.

Além disso, Taylor sempre parte do princípio de que a ênfase atribuída à vida material, típica das sociedades modernas, teria adquirido um caráter quase místico, impactando nos processos de subjetivação e nas relações que estabelecemos com o mundo natural e social. Mais ainda: seu diagnóstico da modernidade destaca o efeito do autocentramento na dinâmica de instrumentalização racional do mundo. Uma postura que levaria o sujeito a conferir um fim utilitário a todas as associações a que pertence, “de modo que nenhuma demanda externa a seu self obtém o devido reconhecimento” (OLIVEIRA, 2006, p. 03).

Segundo as análises de Taylor, na modernidade, a escolha de um modo de vida efetiva-se a partir de um monólogo consigo mesmo, ou seja, o indivíduo é incitado a mergulhar até o “fundo” de si mesmo, a fim de encontrar algo que lhe seja original. Essa compreensão, no entanto, decorre de um antropocentrismo radical, o qual leva os sujeitos a espelharem o mundo como um “isto” que estaria à sua volta.

As consequências tanto psíquicas como sociais desse espelhamento são desastrosas e produziriam um empobrecimento crescente de nossas relações intersubjetivas. O indivíduo encontraria sua referência no próprio self, tornando-se independente das redes de interlocução que o formam. Daí o mal-estar prevalente nas relações inter-humanas. Em outras palavras, para Taylor (2000b, p. 17), a tensão ou mal-estar vivenciado em nossas relações deriva do conflito que a busca da autenticidade produz sobre a representação narcísica do eu.

Isso não significa que, para ele, toda busca por auto-realização seja distorcida ou patológica, mas, que, na modernidade essa busca passou a “se expressar no relativismo próprio ao cada um na sua” (OLIVEIRA, 2006, p. 04). De fato, o que Taylor critica é a base ética que sustenta o desejo moderno de auto-realização, sugerindo que ele é impulsionado pela perspectiva de uma identidade atômica e monológica movida quase que exclusivamente por interesses materiais. A pergunta decisiva formulada por Taylor (1995, p. 227), na esteira das teorias crítica do reconhecimento, é a seguinte: se o indivíduo autêntico é aquele que busca em si mesmo, em sua maneira particular de ser, a sua verdade, quem deverá ou poderá reconhecê-lo como tal? Na modernidade, o ponto de partida para a resposta é a presunção de um eu naturalmente dado. Mas, caminhando em uma direção

oposta, Taylor defende que toda construção identitária implica em um diálogo contínuo com um outro. Daí que, se a busca por autenticidade envolve autonomia e originalidade, ela não pode se esgotar nesse movimento. A autenticidade requer também abertura para um “horizonte de significados” compartilhado intersubjetivamente.

### Tornar-se humano entre a cultura e a ética da autenticidade

Como vimos, Taylor reconhece o mal estar como decorrente de uma representação equivocada de nós mesmos; o equívoco estaria atrelado ao relativismo ético e à negação de nossa condição como seres de transcendência. É por sermos seres capazes de transcendência que, segundo Taylor, reconhecemos determinados bens avaliados como irredutíveis às visões culturais particulares. É justamente esse argumento que desloca o pano de fundo ontológico em que historicamente a ideia de autenticidade foi pensada na modernidade.

De acordo com Taylor (2011, p. 12), o imaginário social da modernidade confundiu a busca da autenticidade com a representação narcísica do eu. Com isso, o individualismo passou a ser defendido como a maior conquista da civilização moderna, desdobrando um mundo no qual as pessoas são avaliadas pelo “direito de escolher por si mesmas o próprio modo de vida e de decidir conscientemente quais convicções abraçar”. Esse mundo configurou uma cultura da autenticidade demarcada por uma imagem dos seres humanos como indivíduos racionalmente centrados em projetos privados de auto-realização; indivíduos que canalizam todas as suas energias unicamente em benefício dos seus próprios interesses.

A ética da autenticidade defendida por Taylor, ao contrário, decorreria da ideia de que os seres humanos são dotados de um sentido moral, um sentimento intuitivo do que está bem e do que está mal – uma ideia enunciada de forma decisiva por Rousseau, que forneceu voz

[...] a um novo sentido para esse contato do indivíduo consigo mesmo, convertendo-o em algo que devemos alcançar com o fim de sermos verdadeiros e plenos seres humanos, registrando um pronunciado giro subjetivo da cultura moderna, em que terminamos por pensar em nós mesmos como seres investidos de uma profundidade interior, até então não reconhecida  
(FOSCHIERA, 2009, p. 366).

Assim, para Taylor, a ética da autenticidade seria herdeira do ethos romântico e sua crítica às formas de racionalidade não comprometidas. O problema, contudo, é que esse ethos “teria sua vocação emancipadora desvirtuada pelo seu componente individualista, em combinação perversa com as tendências atomizantes da sociedade” (FOSCHIERA, 2009, p. 366). A ética da autenticidade teria sido pervertida em formas culturais egocêntricas.

Essas formas egocêntricas engendraram um antropocentrismo radical. Mas existem também razões internas ao ideal de autenticidade que facilitaram o deslizamento. Na verdade dois tipos de deslizamento: o primeiro em direção a formas egocêntricas do ideal de auto-realização da cultura popular do nosso tempo; o segundo em direção a um movimento da alta cultura para uma espécie de niilismo, uma negação de todos os horizontes de significação. A noção de que cada um de nós tem sua forma original de ser humano obriga cada um a descobrir o que significa ser ele mesmo. O descobrimento não se dá consultando modelos pré-existentes, por hipóteses. Só é possível realizar-se articulando pessoalmente o significado. Descobre-se o que há em cada um ao converter-se nesse modo de vida, dando expressão nas palavras e na ação àquilo que é original em si (FOSCHIERA, 2009, p. 367).

A percepção autocentrada do ideal de autenticidade é o que Taylor chama expressivismo própria da noção moderna de indivíduo. O expressivismo representa um modelo de como as pessoas devem elaborar uma definição de si mesmas, incorporando e difundindo a ideia de liberdade como escolha autodeterminada.

A liberdade autodeterminada é em parte a solução da cultura da autenticidade, e, ao mesmo tempo, sua perdição, já que intensifica ainda mais o antropocentrismo. Este círculo vicioso perverte o ideal da autenticidade e a ética do reconhecimento da diferença. Taylor lembra que descreveu a cultura da autenticidade como algo impulsionado, por um ideal de autenticidade que, devidamente entendido, condena estas variantes. É portanto uma cultura que sofre de uma tensão constitutiva (FOSCHIERA, 2009, p. 368).

Contra o expressivismo Taylor defende uma ontologia ética capaz de articular intuições morais e espirituais. Para ele, esse é o único caminho capaz de fazer face à “supressão motivada da ontologia moral entre os contemporâneos” (FOSCHIERA, 2009, p. 370). Na sua ética da autenticidade, os seres humanos seriam dotados de um sentido moral, o que significa a capacidade de realizar avaliações fortes, ou seja, fazer discriminações acerca do certo ou errado, do melhor ou pior.

Essas avaliações são validadas pelos desejos, inclinações e escolhas dos indivíduos, mas existem independentemente destes e oferecem padrões intrínsecos pelos quais podem ser julgados. Isso é possível, afirma Taylor, porque autenticidade relaciona-se com um traço central da vida humana: o caráter dialógico do espírito humano. Os seres humanos existem apenas enquanto capazes de criar sentido para suas vidas na forma de uma história que conecta o passado do qual procedem com os futuros projetos que são capazes de imaginar.

Para Taylor, essa não é uma circunstância que comporte opção: simplesmente não temos como evitá-la. E só podemos realizá-la no interior de uma comunidade linguística – Taylor vale-se de Wittgenstein para insistir no caráter transcendental e não pessoal da linguagem – que é, simultaneamente, uma comunidade definitiva de nossa identidade. Se a interdependência inerente à linguagem é a condição ontogenética de nossa identidade, por outro lado esta só se oferece com plenitude ao concebermos nossa vida na forma de uma narrativa. A posse da identidade implica em dizer de que modo me tornei o que sou, recuperando o passado como uma sucessão de marcos identificados pela configuração de valores que construí, e com a qual também antecipo ações no futuro (BARBOZA FILHO, 2003, p. 16).

As configurações espirituais do nosso mundo tornaram-se problemáticas precisamente porque obstruíram os espaços institucionais em que era possível realizar essa articulação de sentido, o que acabou gerando o mal estar contemporâneo que atingem nossos selves.

Somos um self à medida que descobrimos nossa interioridade, que nos damos à condição de seres de profundidade e complexidade, e que nos movemos num espaço de indagações procurando a orientação para o bem. Em outras palavras, somos selves ao articularmos uma configuração de bens, construindo uma identidade. [...] Por esse ângulo, construção do self e internalização das configurações morais na interioridade humana tornam-se processos indissociáveis (BARBOZA FILHO, 2003, p. 16).

Assim, o ideal de autenticidade envolve a capacidade de articular o horizonte de sentido da própria vida. No entanto, articular modos defazer sentido implica também reconhecer uma dimensão detranscendência, o que, nas sociedades tradicionais, era uma tarefa assumida pelas religiões históricas. Tanto o Cristianismo como o Budismo, afirma Taylor, desenvolveram formas de mobilização da transcendência as quais contribuíam, ativamente, para a elaboração de sentido existencial pelos crentes <sup>9</sup>. Mas com o processo de secularização ocorreu um reducionismo ético das imagens religiosas de mundo, produzindo uma modernidade dominada por reações morais ambivalentes.

De um lado, há os humanistas seculares que sustentam uma ética da benevolência, mas que se afirmam fechados a toda forma de transcendência; de outro, há os neonietzschianos, anti-humanistas e seculares céticos quanto à esperança de renovação moral; por fim, há os defensores de uma abertura à transcendência que não se configure meramente como um retorno à imagem de mundo gerada pelas religiões tradicionais. Esses últimos se dividiriam entre os que “são opositores ferozes e implacáveis da modernidade e os que são admiradores com reserva” (COSTA, 2000, p. 616). Segundo os críticos, Taylor se localizaria dentre os que admiram com reservas o projeto de laicização moderno, situando-se junto àqueles para quem o processo de secularização não equivale a “jogo de soma zero”.

Do deísmo se passou rapidamente para uma perspectiva normativa em que Deus deixa de ser referência relevante. As fontes morais são agora a razão do mundo, apreendida por um “eu” desengajado, e/ou a competência subjetiva de discernir o justo do injusto. Ao comentá-las, Taylor argumentará que são fontes “inerentemente problemáticas” por poderem ser contestadas de um modo que a moral derivada da aceitação da existência de Deus jamais o será. [Assim] o relativismo ético baseia-se na proposição de que o julgamento de valor é sempre relativo ao contexto de seu enunciado. No entanto, [segundo Taylor] julgamos e chegamos a acordos acerca do que é certo e do que é errado quando nos confrontamos com práticas provenientes de contextos distintos do nosso. Como é possível isso? (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

De fato, Taylor insiste em afirmar a necessidade de um locus externo a qualquer cultura, fora, portanto, de um domínio contingente, de onde se possa afirmar que a cultura, por conter bens, é ela mesma um bem. Ele defende

---

<sup>9</sup> Embora, reconheça que, na atualidade, a distinção entre fé e saber seja um complicador para a atuação dessas religiões, Taylor insiste que não se pode simplesmente ignorar o panorama espiritual constituído pelas mesmas.

a existência de uma instância não social a partir da qual são avaliados socialmente os bens geradores de sentido às nossas vidas. Na sua monumental obra *Uma era secular*, Taylor afirma que uma genealogia da razão não pode deixar de se nutrir com as profundas intuições morais derivadas das tradições religiosas consideradas como espaços vitais de articulação de sentido.

Por isso, a noção de transcendência tornou-se central nos seus argumentos<sup>10</sup>. Segundo Dullo (2012, p. 381), essa noção envolve as “maneiras pelas quais nos esforçamos para achar sentido”, sendo uma instância espiritual expressa como a busca por sentido de plenitude. Para Taylor, todos nós enxergamos nossas vidas como tendo certa forma espiritual.

Em algum lugar, em alguma atividade ou condição, encontramos uma plenitude; neste lugar (ou atividade ou condição) a vida é mais completa e mais rica, mais profunda, mais digna de ser vivida. Pode acontecer que essa plenitude seja algo do qual podemos ter apenas, de longe, um vislumbre, algo de que temos apenas uma intuição sobre o que a plenitude deveria ser caso estivéssemos naquela condição. De toda forma, é a partir desta experiência de plenitude que os diversos projetos humanos adquirem significado.

É nessa perspectiva que reside o interesse de Taylor no problema da secularização. Seu foco é o que faz a vida humana melhor, mais digna de ser vivida, e como podemos alcançar este estado de plenitude. Para ele, antes do advento da modernidade, estas questões eram remetidas à esfera religiosa. Hoje, contudo, elas podem ser enviadas aos universos da arte, do amor ao próximo ou ao bem da comunidade. É a esta ampliação do horizonte de sentido que Taylor tem em mira com o termo secularização.

O ponto chave do seu debate não é: como e por que passamos a considerar que o mundo possui uma lógica própria, distinta dos valores religiosos? Nem: por que deixamos, nós ocidentais, de crer em Deus? Mas: por que este desejo humano universal de plenitude, de contato com uma realidade mais real que nós mesmos, desejo que antes era vazado em linguagem religiosa, passou a ser expresso em diversas outras linguagens? O termo secularização não se refere ao fato da política ter-se tornado secular, ou a fato dos indivíduos terem

---

10 Sem dúvidas, *Uma Era secular* é um livro de peso, literalmente, com suas quase 900 páginas, e metaforicamente, pois Taylor propõe retomar o tema da secularização, adotando-o como o ponto de partida para uma interpretação dos destinos do Ocidente nos últimos quinhentos anos. A maior virtude da obra é construir um painel explicativo para o que pode ser chamado de “ponto de vista do espírito” (a expressão usada por Taylor é sentido de plenitude). Por meio da secularização, Taylor desenha uma “história espiritual do Ocidente”.

deixado de frequentar a igreja, o que está em jogo, para Taylor, é algo mais profundo: os motivos pelos quais as pessoas e a sociedade aderem a projetos morais ou epistemológicos.

Para Taylor, quando refletimos o processo de secularização, estamos implicitamente teorizando sobre as fontes da espiritualidade dos seres humanos, não sendo possível entender a história do Ocidente se começarmos pela negação desta realidade. Nos seus termos, quer queira ou não, o ser humano encontra-se sempre solicitado por algo que está além de seu aqui e agora, pela possibilidade de uma transformação radical em sua realidade. Negar essa solicitação é apenas um dos muitos modos de vivenciá-la.

A transcendência é vivenciada, nessa ótica, a partir das avaliações que fazemos sobre aquilo que consideramos nosso bem. A maneira como se vivencia o sentido de um determinado bem como, por exemplo, a educação, antecede, ou melhor, estabelece a formação das identidades individuais, articulando a matriz de subjetivação na qual nos tornamos os seres humanos que somos. Os bens e o próprio modo de vida é uma escolha. Porém, o referencial dessa escolha não está posto, de forma solipsista, em nós mesmos. Com isso, ele defende que há bens humanos que expressam um sentido incondicional ou, para usar a terminologia de Taylor, são bens irreduzíveis. Mas o que é exatamente um bem irreduzível?

A especificação desse termo, por Taylor (1995, p. 129), distingue-se do seu uso na filosofia política. No âmbito da filosofia política moderna, o bem irreduzível ou comum confunde-se com o bem estatal ou o bem coletivamente produzido e que, por isso, não pode ser usufruído por um indivíduo sem beneficiar muitos ou mesmo todos. Melhor dizendo, é considerado público aquele bem que não sabemos ex ante a quem beneficiará. Mas o problema, segundo Taylor, é que tais bens são considerados bens apenas porque eles correspondem às preferências dos indivíduos. Nos bens comuns ou irreduzíveis, como Taylor os apreende, se é inegável que são os indivíduos que avaliam, preferem e buscam esses bens, todas essas manifestações expressam, para além da subjetividade individual, um contexto significativo de escolha compartilhado que é irreduzível aos desejos individuais.

Para explicá-la diferenciação, ele fornece um exemplo com o papel da linguagem em nosso pensamento. Taylor busca mostrar como a linguagem impõe restrições ao que pode ser pensado, pois a linguagem está organizada

por uma gramática que valida ou não uma dada proposição. Mas nem por isso, essa constrição gramatical elimina a possibilidade de transgressão. O indivíduo pode dizer algo nunca antes dito, conferindo novos significados a termos correntes ou tornar mais flexíveis determinadas regras gramaticais.

Ao nos referirmos ao pano de fundo de nossas práticas que forma o análogo da língua para nossa ação em determinada sociedade, como nossa “cultura” [...], então deve estar claro que a cultura pode ser o locus dos bens. [...]. Como indivíduos, valorizamos determinadas coisas; consideramos certas realizações boas, algumas experiências, satisfatórias. Mas essas coisas só podem ser boas de um certo modo, satisfatórias ou positivas em sua maneira particular, dado o entendimento de fundo desenvolvido em nossa cultura em torno do que consideramos um bem intrínseco (TAYLOR, 1995, p. 135).

Esse entendimento de fundo que permite considerar um bem como tendo um valor intrínseco, quer dizer, incondicional assenta no fato de que para existirmos enquanto sujeitos, precisamos recuperar uma forma de vida na qual nos sintamos comprometidos. Dizendo de outra forma, a avaliação de um bem como incondicional articula-se com o grau de compromisso gerado pelo mundo ou forma de vida na qual o indivíduo se insere existencialmente. Uma ação comprometida ou “entendimento de fundo” é justamente “aquilo que eu sou capaz de articular, isto é, o que eu posso retirar da condição de meramente implícito e posso tornar articulado” (TAYLOR, 1998, p. 347), quer dizer, significativo.

O que eu retiro para articulação é aquilo que eu ‘sempre soube’ como poderíamos dizer, ou aquilo que de que eu tinha uma ‘impressão’, mesmo que não o ‘soubesse’. [...] não se trata de uma relação psicofísica situada entre estados de coisas ou acontecimentos; nem é uma relação de tornar inteligível situada entre frases [...] é algo que possuímos no que é inseparável do nosso lidar existencial com as coisas [...]. Este modo de ser fornece o contexto no qual a experiência do agente é inteligível. A configuração do mundo é uma questão de fazer sentido [...] os agentes comprometidos são criaturas com um sentido de fundo das coisas (TAYLOR, 1998, p. 347-349).

Isso significa que a maneira como nós agimos como sujeitos comprometidos pressupõem a possibilidade de transcendência que, ao articular um sentido para a nossa forma de vida, gera a sensação de plenitude e bem viver. Essa sensação,

por sua vez, alimenta a imagem que temos de nosso próprio self, criando uma espécie de autoconfirmação existencial bastante diferenciada da imagem do sujeito epistêmico ou cognitivo herdado da modernidade.

A pergunta que devemos formular agora é: quais as implicações dessa perspectiva para a formação dos sujeitos? O desafio contido nesta questão está em tematizar o ato educativo não tanto nos seus aspectos técnicos ou institucionais quanto noethos que o anima. Dessa ótica, o problema começa quando o ato educativo e os sujeitos da educação não encontram um horizonte de sentido (FORSCHIERA, 2009, p.372). Pois, para que a educação cumpra suas metas-formativas ela precisa fazer sentido para os sujeitos, garantindo uma ação engajada capaz de propiciar a coerência das suas experiências e expectativas, ou seja, sua autenticidade.

### Formar-se para uma vida autêntica

A noção de autenticidade sempre denotou, de alguma maneira, um modo fundamental de ser dos seres humanos em estreita relação com a sua formação. Nessa direção, Jaeger (2001, p. 14) afirma que, na Antiguidade, a própria Paideia grega significou uma compreensão do homem de “acordo com a sua verdadeira forma, com o seu autêntico ser”, desvelando a relevância que o ideal de autenticidade carrega ao longo da história. Na modernidade, esse ideal permitiu “postular expectativas de expressão da individualidade” (SAFATLE, 2012, p. 224), ou seja, possibilitou aos sujeitos se reconhecerem como individualidades capazes de produzir e expressar estilos de vida singulares <sup>11</sup>.

---

11 É bastante conhecido o debate travado, por Adorno, nos anos de 1962 e 1964, contra o que ele denominou de O jargão da autenticidade, no qual ele criticou duramente o pensamento existencialista, em geral, e o pensamento heideggeriano, em particular. Está implícito nessa crítica o fato de Heidegger ter aderido ao nazismo. Nesse debate, Adorno desqualifica o discurso sobre o “ser-para-morte” de Heidegger, intitulado-o como mero jargão, um tipo de falatório encobridor de questões essenciais. Negando ao pensamento heideggeriano qualquer mérito, Adorno trata o tema da autenticidade como prestidigitação e falsa erudição, chegando a confessar sua hostilidade quando fala sobre o “asco ao jargão”. É impossível, para nós, dentro dos limites desse trabalho, seja contestar a crítica de Adorno, seja abdicar ou desconsiderar a importância da noção heideggeriana de autenticidade. Sobre a questão se devemos ou não pensar questões éticas e pedagógicas “[...] a partir do pensamento de um ex-nazista” remetemos o leitor para os trabalhos seminiais de Poggeler (2001), Caputo (1998) e Zarader (1999). Em nenhuma dessas obras se encontrará a postura, que também endossamos de forma enfática, de justificar seus atos culposos, não obstante seu pensamento não seja, a priori, desqualificado.

Nesse aspecto, a autenticidade foi percebida como um atributo que garante a existência de direito, de um princípio de expressibilidade entre a potencialidade de minha individualidade singular e a exterioridade intersubjetiva das dimensões da linguagem e do trabalho. Em Taylor, contudo, o ideal da autenticidade é percebido como a base para qualquer perspectiva de ação comprometida e engajada no mundo, incluindo a educação.

A compreensão da ideia de autenticidade, como formulada por Taylor, adquiriu visibilidade filosófica, no século XX, a partir das análises desenvolvidas nos primeiros trabalhos de Martin Heidegger. Suas reflexões são reconhecidas por Taylor como um caminho importante para a tematização da existência autêntica enquanto uma possibilidade mais própria do ser humano. Taylor (1998, p. 337) acolhe seletivamente a analítica heideggeriana dos-er-no-mundo, enfatizando, sobretudo, sua descrição do estado de queda ou decadência.

Esse estado comporta dois polos: um subjetivo e outro objetivo. O polo subjetivo é o que Heidegger chama de *das Man*, cujo correspondente em português seria dado pela expressão a gente enquanto exprime impessoalidade. O polo objetivo da decadência seria o mundo artificial construído pelo homem, ou seja, o mundo transformado pela tecnologia. Mas, ao se apropriar da descrição heideggeriana, o que Taylor pretende, de fato, enfatizar é a ideia de que o nosso acesso primário à realidade é através da nossa ação engajada ou comprometida; essa ideia remete também à crítica de Kierkegaard à maneira como as coisas surgem de forma parcial e distorcida para os pensadores descomprometidos com a existência.

Essa crítica aponta para uma ideia comum de que os seres humanos seriam possuidores de uma natureza humana dada previamente e que esta determinaria aquilo que somos ou podemos vir-a-ser. Para Kierkegaard, ao contrário, o self humano se define como uma relação que relaciona o eu consigo mesmo. Isso significa que quem eu sou depende da posição que eu assumo em ser um eu. No entanto, a forma como eu me interpreto a mim mesmo não é uma questão de como eu penso mas do que eu faço. Eu tenho de demarcar qual é a parte dada ou fática do meu eu e, atuando sobre ela, definir quem eu sou. Eu entendo-me como sendo um estudante, um professor, o amante de uma pessoa específica, ou o seguidor de uma causa específica (DREYFUS, 1998, p. 307).

Está em jogo, portanto, na noção de autenticidade uma reflexão sobre o lugar do “compromisso”, ou seja, da ação engajada. Questiona-se: como é que nós, seres humanos, conseguimos articular sentido e compromisso às nossas vidas?

Em outros termos: como nós conseguimos comprometer a nós mesmos incondicionalmente? Como nós somos chamados por uma preocupação concreta e como se configura a dedicação a essa preocupação? Para Taylor (1998, p. 338), uma das principais contribuições do ideal de autenticidade consiste em recuperar uma reflexão sistemática sobre o papel do compromisso em nossas formas de vidas, uma vez que não só há cada vez menos compromissos compartilhados, mas o compromisso mesmo aparece como uma loucura. De acordo Taylor, a analítica existencial heideggeriana permite abrir um confronto crítico com a debilitação do compromisso no mundo público ao introduzir a percepção de que as faculdades cotidianas partilhadas, as práticas nas quais somos socializados, podem fornecer as condições necessárias para as pessoas assumirem um sentido do mundo e das suas vidas, já que nós somos aquilo que fazemos de nós mesmos ao vivermos nossas vidas ativas.

É que isto que [Heidegger] quer dizer, ao afirmar que ‘a essência do ser humano reside na sua existência’. Podemos clarificar esta concepção dos humanos como seres que se formam a si próprios, através do seu contraste com o tipo de visão expressivista romântica [...]. Para os expressivistas, cada pessoa é dotada de sentimentos profundos e interiores, talentos e potencialidades marcantes no seu ‘verdadeiro ser’. As ações de uma pessoa são vistas, então, como uma apresentação ou expressão interna mais ou menos genuína desta semente interior. As ações são movimentos físicos que devem ser explicados em termos de crenças internas, desejos e sentimentos. Aqui encontra-se uma forte distinção entre mente e corpo: o domínio interior e mental distingue-se do mero movimento físico. No entanto, quando olhamos para a nossa ‘quotidianidade’ somos levados para aquilo que se pode chamar uma visão ‘manifestacionista’ da ação humana. Para o manifestacionista não existe qualquer forma de traçar uma distinção clara entre um ser central e interior e aquilo que é manifestado externamente. Em vez disso, dizer que somos aquilo que fazemos é dizer que a nossa identidade como agentes – o nosso self – se define e é percebida apenas através das nossas formas de nos tornarmos manifestos no mundo (TAYLOR, 1998, p. 346-347).

Em suma, as práticas cotidianas contém um entendimento daquilo que é ser um ser humano, fornecendo o pano de fundo do que é importante e do que faz sentido realizar. Uma consequência direta dessa compreensão do ser humano é que o sentido de tudo o que fazemos, o modo como nos comprometemos com nossas próprias ações, contribui decisivamente para fazer de nós pessoas de um tipo particular <sup>12</sup>.

O argumento de base é que o self, ou seja, o sentido de ser dos seres humanos se revela concretamente para a existência por meio das suas escolhas e ações, fazendo-os ir de encontro a si mesmos ou desviarem-se de seu caminho e se perderem. Nesses termos, entra em cena

[...] a cotidianidade, dimensão da existência sempre proscria pelos filósofos. É desde a cotidianidade que a analítica existencial deve iniciar sua elucidação fenomenológica da existência. É nela que o ser humano, enquanto abertura, relaciona-se com o seu ser, é nela que os modos de ser possíveis ou possibilidades de ser se dão e norteiam todo o existir (CABRAL, 2009, p. 56).

Por isso, não casualmente, a primeira definição do ser humano é ser-no-mundo. Mas dizer ser-no-mundo não significa que, geograficamente, o ser humano está contido dentro do mundo, antes aponta que um co-pertencimento entre ser humano e mundo. É nessa relação de copertença fundamental que se desdobra toda a práxis existencial dos seres humanos. No entanto, como estamos sempre situados em determinados contextos históricos, sociais, culturais, etc., a maioria de nós permanece no que Heidegger denomina de vida inautêntica. Essa é também uma dimensão inescapável de nossa vida como seres humanos. Nosso envolvimento com as formas instituídas de vida “pode ter um efeito pernicioso, ameaçando remeter todas as nossas decisões ao mínimo denominador comum do que é aceitável e ajustado” (GUIGNON, 1998, p. 246), trazendo como resultado uma redução das possibilidades de existência “enquanto tal” <sup>13</sup>.

---

12 Assim, por exemplo, a forma de entrar em relação “com os filhos envolve um compromisso em relação ao futuro: através das minhas ações, estou a tornar-me num pai ou mãe que pode ser negligente, apoiante ou ausente. Ainda que possa em qualquer altura mudar a identidade que desenvolvi até agora, através de uma viragem radical na minha forma de atuar, desde que eu continue a atuar da forma como atuo, estou a tornar-me nesta espécie de pai ou mãe” (GUIGNON, 1998, p. 245).

13 De fato, somos lançados em um universo previamente constituído. Quando nascemos já nos deparamos com outros seres e toda uma estruturação mundana. Essa inserção é mencionada por Heidegger como

A inautenticidade é caracterizada por ‘cair’ e ‘esquecer’. No modo ocupado usual de resolver os assuntos do cotidiano, tendemos a ficar presos nas preocupações imediatas. Escondemo-nos por detrás de papéis sociais, atuando em dramas familiares e seguindo as regras dos jogos aprovados socialmente. Esta tendência afasta-nos da possibilidade de tomar conta de nossa existência de uma forma coerente e integrada (GUIGNON, 1998, p. 247).

O paradoxo constituinte dessa situação é que o esquecimento contribui para agravar, ainda mais, nossa preocupação e o nosso autocentramento, pois avaliamos o nosso desempenho a partir de critérios externos, o que nos torna presos ao próprio eu. Como resultado, geramos um autoentendimento que resulta daquilo que é determinado social e culturalmente como sucesso ou fracasso, fragmentando mais ainda a vida cotidiana.

No limite, desenvolvemos uma série de estratégias para atingirmos ou nos conformarmos com as imagens públicas acerca do que se configura uma existência de sucesso. Essa seria a manifestação da vida inautêntica. O ser humano inautêntico é aquele que “luta com as coisas”, entrelaça seu próprio ser e “deixa-se arrastar pelas coisas” (GUIGNON, 1998, p. 247). A nossa experiência de existência ocorre por apropriação e desapropriação de si. Quem o ser humano é resulta de como ele apropria e é apropriado por uma possibilidade de ser. Logo, o self autêntico é uma existência que se apropria de si mesma, que vai de encontro a si mesma em seu modo próprio de ser. Mas se, de fato, a autenticidade e a inautenticidade são condições ontológicas do ser humano, a autenticidade é apreendida como uma meta a ser alcançada. Isso significa dizer que o ser humano é inautêntico por condição; por se encontrar imerso em um universo preconfigurado. Entretanto, a autenticidade pode alterar esse caráter contingente ou fático da vida. A autenticidade é a vida que se baseia em uma apreciação exata da própria condição humana. É por isso que, em *Ser e Tempo*, Heidegger distingue entre o que chama de dimensão ôntica e dimensão ontológica do ser humano: “estar-no-meio-do-mundo-do-homem” e “estar-no-mundo”. Segundo Hodge (1995, p. 190), o objetivo dessa distinção consiste em esclarecer que, embora o homem esteja necessariamente presente no mundo e não possa retirar-se dele, ele não está

---

facticidade ou contingência. Contudo, não é pelo fato de o mundo estar previamente organizado que haja qualquer tipo de pré-determinação, pois o ser humano é sempre um emaranhado de possibilidades sem fim (CABRAL, 2009, p. 89).

fadado a perder-se no mundo e baixar ao nível dos objetos. Portanto, o homem autêntico pode ser compreendido como aquele que reconhece a dualidade radical entre o humano e o não humano (animais, pedras, etc...), que reconhece que o homem deve viver no mundo e que “estar-no-mundo” não implica em “estar-no-meio-do-mundo”.

Mas como isso é possível? Por meio de uma drástica tomada de consciência do reconhecimento de nossa condição humana finita. Nos termos de Safatle (2012, p. 256), o ser humano autêntico vem à manifestação onde a existência alcança “um nada que é modo de presença, e não simplesmente modo de privação”. Enquanto imersos na vida inautêntica, os seres humanos tendem a fugir ou se esquivar da verdade essencial de sua existência: a condição de sermos seres temporalizados. A temporalidade é apreendida aqui como uma experiência reveladora da impermanência e da mortalidade inevitável dos entes. Uma condição intranponível na realidade da existência humana.

Daí que a problemática da finitude, na reflexão de Taylor, indica que o que deve morrer é o ser que determina sua identidade, através de uma identificação narcísica consigo mesmo. Nessa perspectiva, trata-se de introduzir um “mínimo de negatividade” na segurança dos discursos filosóficos dominantes, delineando uma teoria do sujeito liberada das amarras do pensamento da identidade e de uma antropologia dogmática.

Essa é uma maneira de evidenciar que as determinações formais que compõem o fundamento de nosso saber são dependentes (isso no sentido de ter uma gênese) em uma antropologia. Nessa antropologia encontra-se o cerne das normatividades que organizam nossa forma de vida [...]. Dessa forma, criticar a categoria sujeito pode equivaler a criticar uma antropologia que nem sempre expõe seu verdadeiro alcance, mas acaba por colonizar as formas do nosso pensar (SAFATLE, 2012, p. 02).

Para Taylor o sujeito seria um “nome” para o processo reflexivo entre modos de determinação socialmente reconhecidos e acontecimentos indeterminados ou, para falar como ele, acontecimentos marcados pela negatividade. Haveria um momento tenso na formação do sujeito: o reconhecimento da indeterminação e da negatividade, do qual é extraída uma figura do ser humano não redutível à sua entificação como um mero eu ou ego individual.

[...] ao despertarmos e termos ciência de que somos finitos, somos tomados por uma angústia dilacerante e reveladora, que nos mostra a dualidade radical entre o humano e o não humano e entre o “estar-no-mundo” e o “estar-no-meio-do-mundo”. Desse modo, o nível da consciência através do qual o homem tem acesso ao mundo é aquele que acolhe à finitude de sua própria existência e cuida das suas possibilidades de ser (HODGE, 1995, p. 287).

Por essa razão, o sofrimento e o mal estar não se encontram radicados apenas numa falha ou fracasso no processo de individualização e constituição do eu: “podemos também sofrer por sermos apenas um eu, por estarmos muito presos à entificação da estrutura identitária do indivíduo” (SAFATLE, 2012, p. 06). Esse tipo de sofrimento pode ganhar forma, por exemplo, quando da dificuldade de vivenciar experiências de indeterminação como a angústia provocada pelo acontecimento da finitude e da impermanência do existir.

Depreende-se, então, que o ideal de autenticidade não tem nada a ver com uma visão romantizada, como entrar em contato com uma dimensão oculta ou interior para elevar-se acima das dificuldades e dos problemas da vida. A ética da autenticidade envolve, na verdade, um corte radical com a absorção complacente na cotidianidade.

Aquilo de que fugimos no cotidiano é do nosso próprio ‘lançamento em direção à morte’: o fato de sermos seres finitos e de que estamos ‘entregues a nós próprios’ no sentido de sermos responsáveis pela tarefa de fazermos algo de nossas vidas. Com experiências como a angústia, o tédio e o desespero, somos forçados a nos confrontarmos com a nossa própria finitude. Confrontados com o nosso ser-para-a-morte, os papéis que desempenhamos parecem, de repente, anônimos, e deparamo-nos com a necessidade de tomarmos conta das nossas vidas (GUIGNON, 1998, p. 249).

Uma vida autêntica implica o que podemos chamar “concentração em nós próprios” (Idem, ibidem), ou seja, o reconhecimento de que nem tudo é possível, conduzindo o ser humano a se concentrar em um leque de possibilidades determinadas com as quais ele se vê efetivamente comprometido. Trata-se de uma dedicação decisiva àquilo que queremos obter para as nossas vidas. Somente ao destacar a finitude do ser humano, a noção de

autenticidade alcança sua máxima originalidade, evidenciando o sentido da existência. Eis porque, [...] sendo a morte a presença do fim do ser humano, este nada mais que o signo da finitude constitutiva da existência [...] a experiência da morte é a ‘hora’ em que a verdade da existência emerge. [por isso] A abertura realizada pelo ser humano para fazer a experiência da morte é chamada de decisão, que, aqui, significa o consentimento do ser humano realizado para assumir sua finitude; ou seja, decidir é o destrancar do ser mais próprio do ser humano. A decisão antecipadora da morte é ‘hora’ e o ‘lugar’ da aparição da autenticidade (CABRAL, 2009, p. 97-98).

É possível verificar, portanto, que o ser humano não é apreendido como um eu nos moldes do pensamento moderno. O ser autêntico aparece como modo de ser do ser humano que preserva sua finitude constitutiva, levando-o a ser livre para si mesmo, singularizando-o.

A experiência da autenticidade é o momento, o instante que o ser humano se singulariza, deixando vir a si o seu ser mais próprio. Mais ainda: autêntico, o ser humano assume também a importância do esforço para vir a ser ele mesmo. Por isso, enquanto o ser humano inautêntico anda literalmente à deriva, o sujeito autêntico vive sua existência como se estivesse em dívida para com as linhas mestras fornecidas pelas histórias de vida que circulam no seu próprio mundo cultural e histórico.

As histórias de pessoas como Martin Luther King, Madre Teresa, Malcom X, as vidas destes exemplos culturais apresentam algumas linhas de ação para a compreensão da história da vida de cada um. Tais histórias paradigmáticas mostram, geralmente, como as forças e as fraquezas, os bens e as responsabilidades podem ser integradas numa vida coerente e com sentido que consegue contribuir com algo para o mundo (GUIGNON, 1998, p. 249).

Por isso, a autenticidade carrega também um forte sentido de solidariedade para com os outros. A existência autêntica implica um reconhecimento de que a realidade humana não consiste em indivíduos que disputam entre si a realização de seus interesses particulares.

À medida que o ser humano é propriamente ele mesmo, ele é plenamente com o outro. Sintonizando-se com seu ser próprio, o ser humano atem-se adequadamente aos entes intramundanos e aos outros seres humanos, instaurando uma relação de real solicitude. Dito de outra maneira: o modo como o outro aparece ao ser humano depende do tipo de experiência que ele tem do real, isto é, do

interesse ou perspectiva que o conduz e do grau de intensidade que tal interesse ou modo possível de ser nele vigora, nele faz-se presente [...]. Por exemplo, o ser médico, apesar de ser um modo de ser aparentemente positivo, pode usar o outro como meio para o enriquecimento. Assim, o médico pode passar tratamentos, exames, fazer consultas desnecessárias tão somente para receber mais dinheiro e lucrar através da relação com o paciente (CABRAL, 2009, p. 86-87).

Ao contrário, a existência humana autêntica só é possível quando há um “nós”, ou seja, uma busca compartilhada de bens que manifestem uma comunidade viva; bens como a justiça, a dignidade, a benevolência e a realização, dentre outros. Por isso, mais que um simples projetar-se a si mesmo, a busca da autenticidade nos conduz ao universo da liberdade, mas uma liberdade que se efetiva nas escolhas que caracterizam o homem como um ser pleno de possibilidades. É por constituir-se exatamente como um ser de liberdade que o ser humano autêntico é capaz de dar à própria existência o sentido que lhe convém.

Ser livre, então, não é uma propriedade do sujeito humano; nada tem a ver com o ter a posse do destino da vontade; não se trata de algum tipo de livre-arbítrio. Liberdade aqui é a própria essência da verdade. O pressuposto de toda concepção de liberdade da tradição é a consideração do homem como algo simplesmente dado. É daí que advém a ideia de liberdade como propriedade do sujeito humano, seja nos moldes medievais ou modernos (CABRAL, 2009, p. 93).

Entende-se, portanto, porque logo no começo de *Ser e tempo*, Heidegger afirma que a questão do ser não se coloca senão ao ente privilegiado que é capaz de questionar o ser e que possui uma compreensão prévia do próprio ser. Este ente é o homem, que Heidegger chama de “ser-o-aí” [Dasein], o homem enquanto existe em um mundo <sup>14</sup>.

A analítica existencial tem de partir, portanto, do ser que é sempre do Dasein, que apenas pertence a ele, e não se acomodar previamente numa teoria que explique de fora o que é a existência humana. O ponto de partida, portanto, é duplo: tanto o ser-o-aí quanto a compreensão imediata que ele mesmo tem do ser em sua existência, a qual precede toda a atividade científica e de saber. Ao partir deste terreno, Heidegger é também forçado a recusar como

---

<sup>14</sup> Por meio do termo Dasein, que define o ponto de partida da analítica existencial, Heidegger pretende ultrapassar a separação entre sujeito e objeto, que ele considera uma herança prejudicial da filosofia moderna.

ponto de partida da filosofia a noção de sujeito ou de consciência – tal como ocorre na filosofia moderna, mas ainda em Husserl no conceito de cogito como instância irreduzível (WELER, 2003, p. 99).

Na medida em que compreende o ser, o ser humano se coloca no campo da possibilidade, da transcendência e elabora as possibilidades de sua existência. Por isso, [...] a abertura primeira e fundamental de mundo se dá para o Dasein por meio de uma estrutura tripla que envolve a disposição, a compreensão e a interpretação. Antes de mais nada, podemos dizer que o homem se encontra envolvido em um mundo, lançado em disposições anímicas que indicam a facticidade da responsabilidade de sua existência. O ser humano é assaltado por estados da alma (sentimentos) que abrem para ele irrefletidamente o mundo, geralmente por meio de certo desvio. Inserido numa disposição, o Dasein compreende o mundo, mas não conscientemente por meio de conceitos, e sim a compreensão ocorre porque o próprio Dasein está compreendido numa situação de mundo. Não é o homem que primeiramente compreende o mundo, e sim ele é compreendido pelo mundo, e isso de modo totalizante: o ser humano inteiro está compreendido em seu mais próprio poder-ser numa situação de mundo, o que remete ao conceito de projeto. A compreensão projeta o homem em possibilidades de existência, em que ele pode ou não assumir de modo pleno sua existência. Somente então dá-se a interpretação de mundo no discurso e na linguagem, tendo em vista, porém, que a proposição e o enunciado implicam um momento sempre posterior na existência do Dasein. A compreensão do mundo antecede a interpretação e não como usualmente se imagina, que é preciso primeiro interpretar para então compreender. Muitas vezes, por exemplo, compreendemos sem nada dizer: o silêncio fala muito mais do que muitas palavras (WELER, 2003, p. 104).

Contudo, as três possibilidades de abertura de mundo, a saber, a disposição, a compreensão e o discurso, embora constituintes, comumente não são assumidas, de fato, pelos seres humanos, de modo que levam novamente a um encobrimento da sua essência originária, ou seja, levam a uma queda nas tarefas automatizadas e rotineiras do dia-a-dia. A questão que se põe, mais uma vez, é a seguinte: haverá então uma possibilidade de o ser humano sair efetivamente da inautenticidade? A resposta é: sim. Isso é possível, nos termos heideggerianos, por meio da angústia e da cura (HEIDEGGER, 1986, §41), posto que:

[...] a angústia e o nada tomam o todo do ser do Dasein, fazendo com que o próprio ser-no-mundo seja abalado em suas bases e seja sentido em seu fundamento como angustiante. A angústia reside no puro fato de existir; o simples ser-no-mundo, o mundo como mundo, é a origem da angústia que nos toma por inteiro. A gente se sente estranho na angústia, uma estranheza que é ao mesmo tempo um não sentir-se em casa, e remete ao estado fundamental do homem no mundo (WELER, 2003, p. 109).

A angústia coloca a existência humana inteira diante de si mesma, fazendo com que o ser humano possa ultrapassar a si mesmo, alcançando uma situação concreta de transcendência. Diz Heidegger (1989a, §40, p. 255): “Só na angústia subsiste a possibilidade de uma abertura privilegiada na medida em que ela singulariza”.

Essa singularização retira o ser humano de sua decadência, revelando a autenticidade e a inautenticidade como possibilidades de seu ser. Cuidar deste “ter de ser o seu poder ser na imbricação ontológica com os entes que compõem o real é o que define a cura, como essência do ser humano” (CABRAL, 2009, p. 77). No conceito de angústia e, por conseguinte, no de cuidado, localiza-se a verdadeira possibilidade de virada na existência humana, a possibilidade de o homem sair da inautenticidade.

Sorge, isto é, cura ou cuidado. Este nada tem a ver com o mero ‘tomar conta’ de uma pluralidade de entes. O ser humano pode tomar conta dos entes porque sempre foi, é e será cura. Cura diz somente: o ser humano sempre vem a ser o que é num determinado ser possível, junto com os outros entes intramundanos e junto com os outros seres humanos. Dizer, então, cuidado de si, cuidado das coisas e dos outros é, num nível arcaico de abordagem do real, tautologia. Toda cura pressupõe o ter de responsabilizar-se por si, pelos outros e pelos demais entes do real (CABRAL, 2009, p. 77).

Esse tipo de análise permite não apenas esclarecer nossa condição humana no mundo, mas desvelar uma intuição preciosa para os propósitos de nossa própria pesquisa: a ideia de que a formação humana pode se dar para além de uma compreensão egológica do ser humano. Uma compreensão, como se sabe, presente

e bastante enfatizada nas tradições de pensamento orientais como o budismo. Como ressalta Zimmerman (1998, p. 260), tanto o budismo como o pensamento de autenticidade, derivados das teorias de Taylor e Heidegger, compartilham uma crítica ao antropocentrismo e aos dualismos, sustentando a percepção de que a “existência humana é uma abertura, uma clareira, onde as coisas se manifestam”. Esse entendimento postula que o ser é uma clareira na qual tanto coisas como pessoas podem aparecer como importantes e com sentido para nós. Apesar disso, nós não produzimos a clareira. Ela produz-nos a nós como o tipo de seres humanos que somos. Para além do que é, não longe disso mas anterior a isso, existe ainda algo que acontece. No centro dos seres como um todo ocorre um espaço aberto. Há uma clareira, uma iluminação. Este centro aberto é não rodeado pelo que é; em vez disso, o próprio centro de iluminação engloba tudo o que é. Apenas esta clareira garante e certifica aos seres humanos uma passagem para aqueles entes que não somos nós próprios, e acesso ao ser que nós próprios somos (DREYFUS, 1998, p. 314).

Assim, se o ser humano não é uma coisa ou um substrato da realidade, então somos levados também a redefinir nossa compreensão do conhecimento e dos processos educativos. O conhecimento, nessa ótica, não pode figurar como uma representação adequada entre a mente e os objetos, pois o entendimento não ocorreria no interior de uma mente fechada.

O entendimento se dá porque a temporalidade humana é receptiva a determinadas formas nas quais as coisas podem se manifestar. Por isso, nesse ponto [...] é importante realçar que o que por norma consideramos como os constituintes finais da mente – os pensamentos, as crenças, as proposições, etc. – são fenômenos que ocorrem numa clareira temporal que constitui o entendimento humano. Como tal, as mentes não tornam os pensamentos possíveis; ao invés, o entendimento humano a priori do ser torna possível que nos entendamos e concebamos como mentes com pensamentos separadas do mundo exterior (ZIMMERMAN, 1998, p. 263).

Aqui, o ser humano é desubstancializado e desentificado aparecendo como um “vazio infundado” e não como um “ego com identidade firme”. Do que decorre a ideia radical de que

[...] ser autêntico significa ser livre para fortalecer e transformar as práticas à luz da realização de sua total ausência de fundamento. Na qualidade de infundadas, as coisas poderiam ser de uma forma diferente daquela

que são no presente. Todavia, é importante ressaltar que, para Heidegger, a liberdade não significa uma permissão ilimitada do ego, mas a capacidade do ser humano para ‘deixar as coisas serem’ de um modo diferente de meros instrumentos do ego (ZIMMERMAN, 1998, p. 266).

O foco aqui não está meramente no que escolhemos fazer ou não fazer, mas aquilo que está na base daquilo que nós escolhemos. Segundo Dreyfus (1998, p. 314), tal como apresenta a tradição budista, “estar esclarecido”, enquanto modo de vida autêntica e comprometida, “significa cortar madeira e carregar água”, mas isso é feito “em harmonia com o presenciar das coisas” tal como ocorre fora do dualismo mente e corpo.

Desse modo, embora saibamos que não se tratam de posições redutíveis, sem dúvidas, a análise da vida humana autêntica de Taylor, configurada a partir dos insights da analítica existencial heideggeriana, guarda certa proximidade com algumas das proposições do pensamento budista. Pois, de acordo com essa tradição, enquanto o ser humano se conceber como um ego substancial, o sofrimento e o mal estão são inevitáveis: “sofremos porque tentamos tornar o nada ou vazio que ‘somos’ numa coisa sólida e durável (um ego) que necessita de ser defendida” (ZIMMERMAN, 1998, p. 273). De acordo com esta posição, todas as coisas, incluindo o ser humano, surgem de forma interdependente.

Assim, os “entes não são percebidos pela mente”, ao contrário, tanto a percepção quanto o ente são modos diferentes de “descrever um acontecimento unitário de luminosidade ou automanifestação”:

As tentativas para explicar como coisa, incluindo o eu ou o cosmos, ‘origina’, falham em compreender a radicalidade da co-produção dependente. [Assim, mais uma vez] o sofrimento humano surge porque o homem se posiciona e se identifica como um ego substancial e imutável no núcleo do fluxo das experiências. Ao nos identificarmos com este eu supostamente permanente entramos num estado de ignorância (ZIMMERMAN, 1998, p. 274).

A inautenticidade e o sofrimento surgiriam da concepção limitada de nós mesmos, ou seja, como egos isolados ansiando por segurança, evitando a dor do existir e procurando escapar dessa dor através de inúmeras distrações na esfera da cotidianidade. Na base do pensamento budista e do pensamento tayloriano, há uma forte e enfática crítica à visão dualista do ser como um ego pensante, independente do mundo exterior<sup>15</sup>.

---

15 A superação dessa identidade limitada do ego nos permitiria assumir a compaixão (budismo) ou o cuidado (Heidegger) que já somos. Nos dois casos, a autenticidade resulta no “assumir o nada que já somos”, de

As implicações dessa visão para a educação são enormes e precisam ser exploradas em maior profundidade. Primeiro, porque a própria ideia de educação deixa de fazer referência exclusiva a questões de ordem cognitiva, assumindo um caráter eminentemente ético. Segundo, porque as questões de ensino e aprendizagem parecem se localizar em um sentido muito amplo de transformação interior, inserindo-se, portanto, nas chamadas artes de viver.

Nessas duas situações, a educação articula-se diretamente com a problemática da transcendência, visando superar os vários automatismos da vida cotidiana. Como sinaliza o professor budista Padma Santem (2002, p. 02), toda a educação no budismo está baseada em tentar “nos liberar dos automatismos que produzem as experiências limitadas”. Por isso,

[...] existe uma classe de ensinamentos sobre que é permanente e o que é impermanente. [pois] Não importa o que obtenhamos no mundo da existência cíclica, neste mundo vamos estar sempre operando como equilibristas, às voltas com urgências, prioridades e ansiedades. Todos os seres ali dentro estão presos a uma atitude contínua e urgente. Assim, nesta primeira categoria de ensinamentos, somos levados a gerar uma motivação para ir além da impermanência, somos levados a desenvolver uma motivação para o que está além do espaço e do tempo, além do que chamamos de roda da vida.

A educação, nessa perspectiva, aborda diretamente o aspecto de inseparabilidade mente/mundo, gerando uma experiência de aprendizagem baseada na capacidade de compreendermos e atuarmos de forma mais ampla que a própria identidade egóica. Teríamos, aqui, uma primeira visão de transcendência enquanto capacidade de “percebemos que nossa experiência de ser transcende nossa identidade” (PADMA SANTEM, 2002, p. 4).

Os grandes mestres que ensinam sobre isto dizem que nossa natureza parece estreita devido a uma construção e chamam o processo de aprendizagem, a desconstrução, de remoção de obstáculos. Esta é uma abordagem geral. No treinamento budista, quando este aspecto é compreendido, quando é vivenciado, mesmo que parcialmente, há uma decorrência, um resultado. Este resultado é confiança, não propriamente cognitiva. Uma confiança nessa natureza que então se percebe está além de todas as histórias particulares que podem surgir para a identidade estreita construída. Mas isto não é teoria, é um aspecto vivenciado sensorial, cognitiva e emocionalmente (PADMA SANTEM, 2002, p. 4).

---

forma a sermos abertos e receptivos aos fenômenos.

## Considerações finais

A educação articula-se diretamente com a problemática da transcendência, visando superar os vários automatismos da vida cotidiana. Nessa perspectiva, aborda diretamente o aspecto de inseparabilidade mente/mundo, gerando uma experiência de aprendizagem baseada na capacidade de compreendermos e atuarmos de forma mais ampla que a própria identidade egóica. Como este tipo de perspectiva pode se manifestar na prática pedagógica concreta? Quais as implicações desse tipo de abordagem para a compreensão do que significa formar um ser humano autêntico? Como os educadores poderiam se beneficiar efetivamente desta visão e a partir disso contribuir para a formação ética dos seus alunos? Em que medida uma presença autêntica em sala de aula pode produzir uma experiência concreta de transcendência, ou seja, de liberdade e plenitude de que nos fala Charles Taylor?

Quando na relação pedagógica ficamos amedrontados diante das situações que emergem, principalmente em sala de aula, começamos a encolher o processo formativo e o deixamos preso em nossos próprios padrões de pensamento. Assim, passamos a desconfiar uns dos outros na relação pedagógica. Essa desconfiança começa a degenerar o processo formativo incorporando sofrimento, medo e outros modos de caos. E esse ciclo que começa a circundar a relação pedagógica é reverberado no humano apenas como um estado psicológico: tratar-se-á também de um afetamento espiritual, que expandirá ao nosso ambiente. Devido a uma insegurança de nos apresentarmos autenticamente nos processos formativos e de uma insegurança fundamental, começamos a destruir nosso próprio mundo.

A dor e o sofrimento que surgem no processo formativo geram o caos, o medo e o ressentimento. E quando ficamos ressentidos nossa tendência é transportamo-nos para outro lugar em que não possa caber o processo formativo, pois ficamos preocupados com outras coisas que não uma relação autêntica de formação do humano. Portanto, ser um guerreiro não é simplesmente superar ou dominar o medo, mas de estarmos nos relacionando sem distrações, sem dominações. É o relacionar-se com um outro diante de todos os obstáculos, todos os problemas, utilizando-os como meios possíveis para sermos autênticos e ousados. E que na existência de dúvidas, está a indicação de que algo precisa ser desvelado.

O trabalho educativo a ser desenvolvido não precisa de um título ou de um nome específico. Precisa ser, em última análise, um trabalho decente. Quando o educador tem confiança em si mesmo e desenvolve alguma maneira de superar o ego, desvelando o seu modo de existir autêntico e “descongelando” o pensamento, torna possível o afetamento e a expansão do que há de autêntico no outro.

E quando os seres humanos desvelam esse propósito genuíno, eles transformam-se em pessoas que não se pode limitar. Nesse sentido, as experiências educativas não ocorrem apenas em um contexto de discursividade, planos de aula, matrizes curriculares e raciocínios lógicos, mas também submetidos no esteio de práticas que, na superfície não fariam sentido ao pensamento, mas uma vez que emergem na relação pedagógica revelam que o próprio pensamento – inclusive sob as condições mais improváveis como no caos e na confusão. É pela descoberta do poder de nos engajarmos de modo autêntico na existência humana que nos autênticos professores.

## Referências

- ABRAHAM, T. *Vidas filosóficas: el seminario de los jueves*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- ADORNO, Th. W. HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento – fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Th. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, K. M. da C. V. *Formação discursiva da plenitude em educação: uma arqueogenealogia das novas sensibilidades eco-pedagógicas*. Tese de Doutorado. UFPE, 2010.
- ANDRADE, JR. A liberdade no pensamento de Heidegger e Gadamer. *Revista Eletrônica do Curso de Direito - Puc Minas Serro*. Nº. 1 (2010). Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/DireitoSerro/article/view/1108>
- ARAUJO, L. B. L. Apresentação à edição brasileira. In: HABERMAS, J. *Fé e saber*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- BARROS, M. T. da C. *O Despertar do Budismo no Ocidente no século XXI – Contribuição ao Debate*. Tese de Doutorado. UERJ, 2002.
- BEAUFRET, J. *Introdução às filosofias da existência*. Tradução e notas de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Duas Cidades, 1976. BARBOZA FILHO, Rubem. *Sentimento de democracia*. Lua Nova. São Paulo, n. 59, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452003000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 1 out. 2006. doi: 10.1590/S0102-64452003000200002.
- CABESTAN, P.; LAMELO, M. M. G. *Ser si-mesmo: abordagem fenomenológica da autenticidade e da inautenticidade*. Winnicott e-prints vol.5, n.1, São Paulo, 2010.
- CABRAL, A. M. *Heidegger e a destruição da ética*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Mauad Editora, 2009.
- CAPUTO, D. *Desmistificando Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- COSTA, Paolo. *Modernità e trascendenza. Paradigmi*. *Revista di critica filosofica*, Schena Editore, anno XVIII, n. 54, nuova serie, p. 601-617, set./dic. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Verso un'ontologia dell'umano. Antropologia filosofica e filosofia politica in Charles Taylor*. Milano: Edizioni Unicopli, 2001.

DESCOMBES, V. O complemento do sujeito: investigação sobre o fato de agir por si mesmo. Trad. Angelina Corrêa Renard, Cecília Lopes, Georges Kormikiaris. São Paulo: Radical Livros, 2009.

DUARTE, R. Esquematismo e Semiformação. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 441-457, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FOSCHIERA, R. Educar na autenticidade em Charles Taylor. Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 365-374, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. A ética da autenticidade em Charles Taylor. 2003, 143p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pósgraduação em Filosofia, UNISINOS, São Leopoldo.

\_\_\_\_\_. Autenticidade e educação em Charles Taylor. 2008, 277p. Tese (Doutorado) – Instituto Ecumênico de Pós graduação, EST, São Leopoldo.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica em retrospectiva – Heidegger em retrospectiva. Trad. Marco Antônio Casanova. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica em retrospectiva – a virada hermenêutica. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 a.

\_\_\_\_\_. Verdade e Método. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Elogio da teoria. Lisboa: Edições 70, 2001.

\_\_\_\_\_. Verdade e Método. Vol. I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GRONDIN, J. Introdução à Hermenêutica Filosófica. Porto Alegre: Unisinos, 2001.

GUIGNON, C. Poliedro Heidegger. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

\_\_\_\_\_. Autenticidade, valores morais e psicoterapia. In: GUIGNON, C. Poliedro Heidegger. Lisboa: Instituto Piaget, 1998a.

GULART, Roberta dos Santos. Reflexões em torno da questão da meta educacional no pensamento filosófico e pedagógico de Karl Jaspers. Dissertação de Mestrado. UFPE, 2010.

GUR-ZE'EV, ILAN. Bildung e a Teoria Crítica na Era da educação Pós-Moderna. Revista da Faculdade de Educação. Brasília, v. 12, n.22, p. 5-22, jun. 2006. Disponível em

<<http://www.inep.gov.br>

HABERMAS, J. Fé e saber. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

\_\_\_\_\_. Verdade e justificação: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. Theodor W. Adorno – Pré-história da subjetividade e auto-afirmação selvagem. Col. Pensadores Sociais. São Paulo: Ática, 2003.

HEGEL, G. W. F. Fenomenologia do espírito. Tradução de Henrique Cláudio de Lima Vaz, São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Sobre a essência da verdade. Trad. Enildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Os Pensadores).

HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1989a.

\_\_\_\_\_. Que é metafísica? Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1989b. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. Introdução à metafísica. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

HEKMAN, S. Hermenêutica e Sociologia do Conhecimento. Lisboa: Edições 70, 1986.

HERMANN, N In: CENCI, Angelo V; DALBOSCO, Claudio A; MÜHL, Eldon H. (org.) Sobre Filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

HODGE, J. Heidegger e a ética. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

JAEGER, W. Paideia. A formação do Homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAAR, W. L. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, B. (org.) Teoria crítica e educação – a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes.

MLLER, J. Vidas investigadas: de Sócrates a Nietzsche. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

OLIVEIRA, A. M. A constituição da verdade em Hans G. Gadamer e Michel Foucault. Revista Aulas:Dossiê Foucault n. 3. mar 2007.

OLIVEIRA, I. A. R. O mal-estar contemporâneo na perspectiva de Charles Taylor. Revista Brasileira de Ciências Sociais. vol.21 no. 60 suppl. 60 São Paulo Fev. 2006

POGGELER, O. A via do pensamento de Martin Heidegger. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

RODRIGUES, N. Glórias e Misérias da Razão: deuses e sábios na trajetória do mundo ocidental. São Paulo: Cortez, 2003.

RÖHR, F. Confiança – um conceito básico da educação numa era de desconfiança. IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <<http://www.filoeduc.org/ivcfb>.

\_\_\_\_\_. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. Pró-Posições. Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, v. 18, n. 52, p. 51-70, jan./abr. 2007.

ROUANET, S. P. Mal-estar da modernidade: ensaios. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAFATLE, W. Grande hotel abismo. Por uma reconstrução da teoria do reconhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set/dez. 2006.

SOUZA, S. J. Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

SUAREZ, R. Notas sobre o conceito de Bildung (formação cultural). Kriterion: Revista de Filosofia. Belo Horizonte, vol. 46, nº 112, p. 191-198, dez. 2005.

TAYLOR, C. A Ética da autenticidade. Trad. Talyta Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011b.

\_\_\_\_\_. As fontes do Self – a construção da identidade moderna. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011a.

\_\_\_\_\_. A secular age. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007.

- \_\_\_\_\_. Hegel e a sociedade moderna. São Paulo: Loyola, 2005.
- \_\_\_\_\_. Varieties of Religion Today: William James Revisited. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2003.
- \_\_\_\_\_. Argumentos filosóficos. São Paulo: Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. Philosophical arguments. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- \_\_\_\_\_. Acção comprometida e fundo em Heidegger. In: GUIGNON, C. Poliedro Heidegger. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- \_\_\_\_\_. La ética de la autenticidad. Barcelona: Paidós, 1994.
- \_\_\_\_\_. As fontes do self. A construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 1997. 670p.
- \_\_\_\_\_. Human agency and language: Philosophical papers I. Cambridge: Cambridge University Press, 1985a. 294p.
- \_\_\_\_\_. Philosophy and the human sciences: Philosophical papers II. Cambridge: Cambridge University Press, 1985b. 340p.
- \_\_\_\_\_. Hegel. Cambridge, EUA: Cambridge University Press, 1975. 580p.
- TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo – educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Trad.: Otacílio Nunes. São Paulo: Ed. Ática, 2002.
- TRILLING, L. Sincerity and authenticity. Nova York: Harcourt Brace Jovanovich, 1974.
- WERLER, M.A. A angústia, o nada e a morte em Heidegger. Revista Trans/Form/Ação vol. 26 n. 1 Marília, 2003.
- ZARADER, M. A dívida impensada: Heidegger e a herança judaica. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- ZIMMERMAN, D. Heidegger, Budismo e Ecologia profunda. In: GUIGNON, C. Poliedro Heidegger. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.



## II - O processo pedagógico da finitude: si-mesmidade e formação humana no pensamento de Martin Heidegger

**Gelson Antonio Lopes Junior**

Universidade Federal de Pernambuco

Gelson184@hotmail.com

**Alexandre Simão de Freitas**

Universidade Federal de Pernambuco

alexshiva@uol.com.br

### Resumo

O processo pedagógico da finitude: si-mesmidade e formação humana no pensamento de Martin Heidegger” tematiza uma possível contribuição do pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger para o campo pedagógico. Neste horizonte, assumimos como eixo de tematização o conceito da si-mesmidade (Selbstigkeit): noção fundamental para a compreensão do que significa ser um humano apreendido na indissociabilidade com o seu mundo. Nesse contexto, pretende-se discutir em que medida a noção de si-mesmidade permite abrir outro horizonte de problematização dos processos de fundamentação da formação humana e do sujeito da educação. Para tal desdobramento, incidimos em torno da interpretação da alegoria da caverna como indício pedagógico da finitude. Por esta razão, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a qual nomeamos de análise dos indícios formais: uma tarefa devedora de um processo fenomenológico ininterrupto de exploração, descrição e compreensão dos indícios da si-mesmidade na obra de Heidegger. As investigações sinalizaram com a noção da si-mesmidade pedagógica, que o ser humano está sempre em vias de acontecimento, nos possibilitando a abertura em direção aos sentidos velados do educar, exigindo, antes de tudo, assumir autenticamente e serenamente a tarefa de sua própria formação, levando em conta a contingência e a transitoriedade da vida.

**PALAVRAS-CHAVE: Homem e mundo. Processo pedagógico da finitude.**

**Si-mesmidade.**

## Introdução

Nestas linhas tematizamos uma possível contribuição da noção de si-mesmidade<sup>1</sup> para a elucidação de uma questão vital do campo pedagógico, em geral, e da Filosofia da educação, em particular: a questão da formação humana. Nessa mesma direção, como sinalizam Pedro Pagni e Cláudio Dalbosco (2007, p. 15), nos últimos dez anos, o campo educacional brasileiro tem retomado sistematicamente a reflexão em torno do conceito de formação humana, na esteira da tradição da Paideia grega, da Humanitas latina e da Bildung alemã, com vistas a “restabelecer a relação entre Filosofia e Educação, concebendo a primeira como uma prática que tem um sentido eminentemente formativo” e problematizando os fundamentos da educação em chave pós-metafísica<sup>2</sup>.

Nesse horizonte, destacam-se as análises recentes acerca da formação humana à luz da chamada ética do cuidado de si desdobrada nos trabalhos tardios do pensador francês Michel Foucault. Uma das conseqüências mais sugestivas desse debate é justamente a retomada da conceituação em torno do si mesmo no cenário pedagógico brasileiro (FREITAS, 2013). Do ponto de vista heideggeriano, parece haver, nas reflexões educacionais um consenso de que, de Platão à Hegel, a questão “como e para que educar?” permanece ancorada em uma noção de verdade-corretiva<sup>3</sup>, apontada como origem dos inúmeros fracassos da formação humana (RIBEIRO, 2004, p. 3). Fracassos que, da nossa ótica, decorreriam antes de uma tomada negativizante da experiência do erro tanto em relação ao conhecimento, como em relação à própria formação do sujeito humano.

---

1 Com a noção de si-mesmidade (Selbtheit) compreendemos, acompanhando compreensões de Sena (2012) que o humano ou a vida fática não possui o modo de ser da mera presentidade (Vorhandenheit) – do objeto, do sujeito, ou da substância –, esta noção indica que, “ser como humano (existir) significa ser-o-acontecer-do-meu-próprio-af-a-cada-vez determinado historicamente [...] E, como tal, não há rigorosamente nada atrás, no fundo ou acima do acontecimento de minhas concreções situacionais” (p.45), uma movimentação em direção ao seu próprio (Eigen). Tal noção, no decorrer destas páginas será exposto na sua forma reduzida si mesmo quando não tão próxima tecnicamente do pensar heideggeriano, e quando próxima usaremos com hífen os termos: si-mesmo, ou nós-mesmos.

2 Esse movimento de retomada da noção de formação pode ser observado concretamente nos trabalhos apresentados, desde 2005, no Grupo de Trabalho em Filosofia da Educação (GT 17) da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), no qual o problema da formação passou a ser objeto de uma análise sistemática, a partir de diferentes tendências da filosofia da educação, estando ainda longe de se esgotar ou de apresentar um “puro interesse exegético” (PAGNI; DALBOSCO, 2007, p. 19).

3 Seguimos a noção de verdade-corretiva como derivação da verdade enquanto desencobrimento, buscando com esta pensar o fenômeno do erro ou da finitude.

Dentre outros desdobramentos, assinalamos apenas a título de exemplo a ênfase crescente no processo de medicalização dos comportamentos considerados inadequados no ambiente escolar. Nesse diagnóstico, passa-se também a promover uma interlocução entre neurociências e educação, com vistas a interferir diretamente na formação docente (a fim de torná-lo mais responsável), mediante a premissa de que a “compreensão de como o cérebro funciona permite um melhor entendimento da aprendizagem e o conseqüente aprimoramento da transposição didática” (CARVALHO, 2010, p. 538) <sup>4</sup>.

Nesse contexto, tanto a medicalização dos problemas educacionais, quanto o argumento das neurociências visa exorcizar todas as formas de fracasso, nos processos de ensino e aprendizagem, apreendidas, quase sempre, como a negatividade do erro. No limite, essas abordagens contribuem para manter a educação no âmbito da verdade-corretiva. Pressupomos, então, que se a educação não se expõe à possibilidade do erro, também não será uma verdadeira educação, mas meramente uma comodidade e um ajuste utilitário, um treinamento ou uma doutrinação (HEIDEGGER, 1999b, p. 38).

Em outros termos, a educação expressa a capacidade humana de poder sentir suas próprias privações, suportando seus erros ou, de assumir sua finitude. Para isto é necessário recuperar a unidade entre a existencialidade, a facticidade e a decadência, que manifestam ao homem o *poder-ser si-mesmo* em sentido próprio. Além disso, a desconsideração da finitude afeta os modos de *encontro do ser-aí* professor com o *ser-aí* aluno<sup>5</sup>; encontro comumente substituído pelas múltiplas *maquinações* atualmente em voga e que visam direcionar todos os esforços da educação para o cultivo de habilidades e competências consideradas úteis ou funcionais.

Na percepção do próprio Heidegger (2003, p. 193), referência central desse trabalho, “o presente está cheio de problemas e questões pedagógicas. Entretanto, a força e poder nunca são passíveis de substituição por uma acumulação de

---

4 Esse, aliás, tem sido um dos focos de atenção priorizados pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), que, reconhecendo o impacto das ações educacionais sobre o desenvolvimento dos países, criou o Centro de Pesquisa Educacional e Inovação (Cedi) para financiar e divulgar pesquisas baseadas na interlocução entre educação e neurociências (OCED, 2003).

5 O termo é geralmente traduzido por presença, ser-aí, aí-ser ou mesmo mantido no original (Dasein; Da = aí, e sein = ser), indica o tipo de ente que nós mesmo somos, afim de afastar os preconceitos “homem”, “Homo sapiens”, “animal racional” e outros provenientes da filosofia, antropologia, teologia, biologia e outros campos do saber. Em nossas linhas nós preferimos a forma traduzida ser-aí, que por vezes surgirá associado ao campo pedagógico como ser-aí professor, ou ser-aí aluno.

capacidades: se algo é alcançado através de uma tal acumulação, este algo é o abafamento radical da força e do poder”. Assim, o processo formativo voltado à meta de sermos nós-mesmos sugere novas formas de compreensão do ato educativo e do ato de aprender.

Aprender, nesse caso, torna-se sempre um risco, nunca se confundindo com a acumulação estrita de recursos ou capacidades que, no limite, servem tão somente para evitar ou camuflar a experiência formativa da finitude. Diante disto, intencionamos tratar da formação humana à luz fenomenológica de Heidegger.

Para dar conta dessa tarefa, organizamos a presente dissertação em três seções, os quais seguem intencional e deliberadamente os estágios delineados, pelo próprio Heidegger, da interpretação da alegoria da caverna de Platão. Na primeira seção encontram-se os dois primeiros estágios da caverna, nos quais tomamos foco no mundo da educação; na seção seguinte tratamos do terceiro estágio, compreendendo nele o encontro pedagógico no poder aprender; e por fim, o quarto estágio, no qual buscamos elucidar a disposição afetiva do professor.

Esperamos com essa reflexão contribuir para abrir novos caminhos de leitura que façam resistência tanto à pedagogia voltada à aquisição de competências, quanto permitam afirmar ou mesmo reivindicar uma dimensão não instrumental (poética, meditante) para a arte de formar o humano em sua concretude existencial, oferecendo um contato com outras vozes e outros olhares imanentes à ação educativa.

A insistência trágica da educação do ser-aí: o processo pedagógico da finitude na alegoria da caverna

O tema aponta para uma insistência, uma trágica insistência. Tratamos da insistência e da educação. Mas o que vem a ser esta educação tragicamente insistida? A resposta, veremos, chama e apela para o próprio ser do homem, para seu si-mesmo, ou como preferimos, para sua si-mesmidade. Obviamente, o apelo não se dirige aqui ao homem classificado de acordo com as eras (o homem antigo, o homem medieval, o homem moderno, o homem hodierno).<sup>6</sup> Esse homem próprio dos manuais de história ou filosofia. Focamos o homem

---

6 Cf. HEIDEGGER, M. *Meditação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010b, p. 135-136.

enquanto ser-aí, situado facticamente, por exemplo, como estudante, como docente, nunca como o “exemplar do gênero homo sapiens das ciências naturais” (HEIDEGGER, 2010a, p. 16). Vejamos.

O ponto de vista heideggeriano acerca do homem como sinal indicador configura-se como uma posição singular no âmbito das concepções de homem na história do pensamento ocidental. Em sua Carta Sobre o Humanismo e na preleção Ontologia - Hermenêutica da Facticidade, fica claro que independente da forma de se conceber o homem ou as diferentes vias para alcançá-lo em uma definição, todas elas coincidem em conceber a humanitas do homo humanus mediante “o ponto de vista de uma interpretação fixa da natureza, da história, do mundo, do fundamento do mundo” (HEIDEGGER, 1985, p. 43). Como consequência, ele pontua que a cada diagnóstico elaborado deixa-se impensada uma meditação originária em torno da essência mesma do homem.

Ao perguntarmos pela essência do homem, topamos com um ente singularíssimo. A própria pergunta “o que é o homem?” já expressa uma tomada de “responsabilidade do homem pelo seu ser-aí. Esta responsabilidade é o índice da finitude que lhe é intrínseca.” (HEIDEGGER, 2003, 322-323). Em outras palavras, segundo Heidegger, o homem é o único ente capaz de fazer-se a pergunta sobre o ser. Logo, o ser do homem não pode consistir em uma simples presença no mundo, e sim num ser-aí (Dasein). Isso quer dizer que o homem, ao contrário de uma faca, uma cadeira ou uma casa, não tem essência, no sentido de um conjunto pré-definido de propriedades e atributos que ele deve adquirir ou conservar. O homem tem existência, no sentido de que está constantemente definindo que tipo de coisa ele é. E essa definição é sempre uma projeção. Trata-se antes do que se quer ser e como chegar até lá.

Mais: toda meta a ser alcançada configura-se como outros pontos de partida para novas projeções. Assim, o homem está condenado a ser uma espécie de “espaço vazio” que pode conter e buscar qualquer projeção, mas jamais pode se deixar aprisionar inteiramente. Essa projeção, por sua vez, está limitada por uma rede de crenças, valores e afetos compartilhados. Essa rede serve, ao mesmo tempo, de condição das projeções e de limite para elas. Por isso, o homem é um ser social, mas no sentido existencial de que enquanto ser-aí ele se alimenta (como continuidade, renovação ou oposição) de um conjunto de imagens e motivos que já existem antes dele e no qual cada homem já se encontra mergulhado. Ou seja, o ser-aí é um ser-no-mundo.

O ser humano enquanto ser-aí não significa nada senão ser-no-mundo. O mundo, portanto, não é o lugar onde nos encontramos, mas sim o modo como nos encontramos em um dado lugar. Essa distinção visa demarcar a “facticidade do existente” obtida pela introdução de um componente afetivo<sup>7</sup>. Pois são as disposições afetivas<sup>8</sup> que permitem discriminar “entre possibilidades que importam e aquelas que não [nos] afetam”, dirigindo nossos projetos para possibilidades determinadas de ação.

Isso significa que os seres humanos, através das disposições afetivas são postos frente a seu ser enquanto já sempre lançado em ocupações e modos de ser possíveis e enquanto cativado e afetado pelo curso das coisas em seu existir. As disposições afetivas constituem abertura de mundo, diferentemente dos estados de humor específicos que são apenas concretizações óticas da disposição que perpassam o mundo.

Assim, ao tematizarmos, por exemplo, o ser-aí professor, é preciso apontar para o mundo da educação, pois ele mesmo é este mundo disposto afetivamente. Perguntamos: Qual a relação entre mundo e educação? O que vemos quando olhamos o mundo da educação com olhos despojados de edificações teóricas das chamadas ciências da educação? Qual seria a disposição afetiva que abre o ser-aí professor ao mundo da educação?

Essa situação pode ser apreendida, de forma paradigmática, na interpretação singular que Heidegger realiza acerca da famosa alegoria da caverna de Platão. O que é próprio da educação ocidental, ele repete sempre, nasceu com os gregos, e deles parece que herdamos também uma alegoria. Resta-nos então apreciar o “homem das cavernas” platônico, sustentando, nesse percurso, o ser-aí professor como um ser-cavernoso.

A alegoria da caverna tornou-se um recurso exemplar no campo educacional, pensada como ilustração de um programa formativo capaz de tornar o homem virtuoso e disposto a participar ativamente em um Estado justo. Este

---

7 Assim, a analítica existencial dos afetos ou emoções lança uma luz original sobre a natureza mais fundamental da nossa relação a nós mesmos e, por esta via, sobre a natureza mesma do que somos. O ser-aí está sempre numa relação de compreensão consigo e esta compreensão tem o tom da afetividade, isto é, consiste em uma abertura a si do ser-aí em sua própria compreensão (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

8 A disposição afetiva (*die Befindlichkeit*) é um termo criado por Heidegger para designar o existencial ser-no-mundo pelo modo de ser em um estado de humor, ela indica uma situação ou tonalidade de afetiva (*Stimmung*) em que o ser-aí encontra-se afetivamente arremessado no mundo. Assumiremos nestas páginas ambos os termos: tonalidade afetiva ou disposição afetiva.

programa formativo ancora-se em uma ascense do conhecimento, ou seja, visa um processo de libertação pelo conhecimento, no qual a alma é efetivamente formada. Trata-se de um processo ascensional, pois a alma precisa elevar-se em direção às faculdades superiores.<sup>9</sup> Trata-se, no fundo, de uma pedagogia e de um governo da razão.

Segundo Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 58), a exegese heideggeriana da alegoria emergiria como um platonismo sem ideia, no qual a verdade não habita uma instância ulterior; nem está em questão a esfera do conhecimento em um processo ascensional, mas descensional. A interpretação de Heidegger operaria na alegoria um resgate do jogo entre obscuridade e claridade, e neste resgate a verdade não seria pensada como uma saída, mas como um trânsito.

De facto, os acontecimentos contados são passagens da caverna à luz do dia ou em sentido inverso, desta à caverna. O que se manifesta no decurso desta passagem? Por que é que estes acontecimentos são tornados possíveis? A estas perguntas vai Heidegger responder, ao tentar mostrar as relações entre a Paideia e a aletheia. Paideia, segundo Heidegger, é um termo dificilmente traduzível [...], mas ele irá notar também que a Paideia implica simultaneamente uma relação com a ignorância e um acto formador que vai imprimir ao 'sendo', um determinado carácter [...]. É assim que o oposto de Paideia é 'o não formado' (PENEDOS, s/d.,p. 172-173).

Para o espanto de alguns, a leitura de Heidegger enfatiza uma relação estreita entre a formação do homem e a verdade. A verdade, que em grego se diz aletheia, o “não-velado”, o descoberto, ou seja, o que foi arrancado a uma ocultação. Assim, a Paideia expressa nos quatro estágios da alegoria, segundo ele, não visa uma aquisição de faculdades, habilidades ou capacidades, estas expressariam apenas o “abafamento radical da força e do poder do ser-aí” (HEIDEGGER, 2003, p. 193).<sup>10</sup>

---

9 Conforme Pagni e Silva (2007, p. 48), a história da Filosofia da educação poderia ser recontada a partir das múltiplas interpretações oferecidas desse relato singular. A alegoria explícita as dificuldades de realização da verdadeira Paideia e fornece “uma imagem plástica daquilo que constitui os desafios éticos e políticos que devem ser enfrentados” pelos educadores através de uma reeducação do olhar.

10 Para Heidegger, portanto, a alegoria não expressa meramente uma pedagogia da razão. Em consequência, ele focaliza o ápice desta narrativa alegórica não na saída do liberado da caverna, mas no seu retorno. Ao

Na preleção Da essência da verdade proferida no semestre de inverno (1933/1934), Heidegger aborda essa situação, embora primeiramente alerte seus ouvintes/leitores sobre o modo de se aproximar desse retorno intempetivo do filósofo à caverna <sup>11</sup>. Para ele, é importante realizarmos uma leitura focada nas passagens entre os estágios, e não nos estágios por si mesmos, ou seja, de modo isolado e estanque (HEIDEGGER, 2007a, p. 138-139).

Logo, topamos com a primeira “pedra de toque” da leitura de Heidegger dessa alegoria: o homem está no desencoberto, por nascimento, mas não é capaz de se relacionar com o desencoberto. Uma forma curiosa de desencontro com o desencoberto: “os homens lá não possuem relação com o fogo e a luz [...]. O que eles vêem não é aparência de outra coisa, mas o próprio sendo, taonta, o que é e está sendo. Os prisioneiros consideram ser o que diante deles se desenrola” (p. 142).

Nada obstante, o primeiro estágio aborda um estado, no qual a relação dos homens com as coisas ocorre com a verdade como desencobrimento. O cotidiano seria justamente o desencoberto que se cristalizou, é a esfera do esquecimento\encobrimento (lethé). Daí a ambiguidade que se evidencia em nossa relação com o cotidiano, na qual aquilo mesmo que nos aproxima das coisas e que permite que nos relacionemos com elas, se retrai de uma possível compreensão acerca da sua natureza. Assim, o cotidiano, a nossa existência se faz o lugar da aparência e do esquecimento: o lugar da não verdade. Então, no segundo estágio, ocorre um acontecimento, o desencoberto coloca-se em movimento. Como se dá este movimento? Repentinamente. Isso é importante. Repentinamente o desencoberto se movimenta, soltam-se as amarras dos prisioneiros. Essa movimentação repentina abre um encontro imprevisível<sup>12</sup>:

[...] não basta apenas retirar as amarras, o homem deve se transformar. Aquele que é libertado nestas condições tranca-se

---

retornar à caverna e entrar em conflito com a resistência dos habitantes acomodados em seu cotidiano, inclusive conspirando para matá-lo, o libertado evidencia a preocupação vital com a aletheia, “com o desvelar perante aqueles que estão no mundo das sombras” (PENEDO, s/d., p. 174).

<sup>11</sup> Lembremos que essa preleção foi proferida na segunda metade do ano em que Heidegger atuou como reitor em uma atmosfera marcadamente nacional-socialista.

<sup>12</sup> É o aparecimento, a emergência da correção em ligação com o desencobrimento. A correção do ver e do pro-ver se funda cada vez no virar-se e na proximidade do ser, no modo como e na maneira em que o sendo se abre e descobre. A verdade como correção é impossível sem a verdade como desencobrimento (HEIDEGGER, 2007a, p. 148).

e o faz porque a libertação em causa, no sentido da retirada das amarras, deve-se dar e acontecer de repente. Uma retirada repentina das amarras não pode trazer nem proporcionar nenhuma cura. [...] ele vai tentar sair da confusão e voltar à tranquilidade (HEIDEGGER, 2007a, p. 149).

O fato da retirada das algemas não indicar uma libertação autêntica indica que a alegoria não aborda estritamente o campo formativo da razão, antes visa um recuo à abertura pedagógica da finitude. O gesto pedagógico oblíquo da ruptura das amarras, na verdade, conduz ao ofuscamento da finitude, ao desencontro vital com o próprio mundo. Isso porque, essa liberação que irrompe do seio do familiar, não é ainda condição suficiente para que o recém-liberto compreenda a dimensão radical da sua condição<sup>13</sup>.

Façamos uma pausa, tendo em vista que, ao longo de nossa exposição, estamos a operar com a imagem de um educador em sua atividade cotidiana, cercado por seus instrumentos de trabalho, como a mesa e os livros. Mas também com seus alunos em uma sala de aula. Admitamos que, no trato com essas coisas, este educador se ocupa (*Besorgen*), e no trato com os estudantes ele se preocupa (*Fürsorgen*).

Na atualidade, contudo, observamos que a educação parece insistir apenas como ocupação. O problema é que na ocupação há um ofuscamento do mundo que nos impede ser propriamente nós-mesmos. O ofuscamento implica a dificuldade de estabelecer “a diferença essencial entre a ocorrência indiferente de coisas quaisquer, e do não sentir-se tocado dos entes que convivem uns com os outros” (HEIDEGGER, 2006, p. 178). Conseqüentemente, a relação docente-discente aparece como desencontro. Este não é necessariamente sabido, quer dizer, consciente: nós mesmos não o sabemos, e mesmo este caráter de nós é desconhecido. Esta situação obstrui uma experiência efetiva com o mundo da

---

13 Segundo Ribeiro (2004), “é necessário que o sentido dessa perda e esvaziamento seja radicalizado. É preciso perder tudo, radicalmente tudo, até mesmo a crença de um possível apaziguamento trazido pelas explicações nascidas no interior da caverna [...]. Para isso é necessário que ele compreenda de fato a dinâmica desde a qual a luz se faz a possibilidade das sombras; é necessário que ele compreenda essa dinâmica como o modo de acontecimento da sua própria existência. Nesse saber estará em jogo a sua própria vida. Por isso, quando essa compreensão começa a se desnudar, o prisioneiro se retrai e se esquiva a qualquer solicitação e a toda exigência, porque não lhe foi dado experienciar a dimensão mais radical da sua existência, impedindo-o de compreender realmente a dinâmica que impera nas sombras” (p. 112).

educação, pois mesmo que o educador disponha dos mais refinados conceitos, ou de avançados aparatos técnicos, ele ainda está impedido de elucidar a essência da atividade educativa, a qual exige ultrapassar o estágio do conhecimento sobre (MARALDO, 2012, p. 41) que ofusca a compreensão do educar e mergulha o mundo da educação e os sujeitos que aí habitam em confusão e desespero.

O primeiro estágio da alegoria, ressignificado por Heidegger, aponta que o modo como fazemos uso, ou como entramos no mundo da educação, é primário e origem dosaber que acreditamos possuir sobre a educação. O segundo estágio, por sua vez, mostra o mundo da educação de modo mais penetrante, pois é exatamente quando, no decorrer das atividades de ensino-aprendizagem, algo não funciona ou não atinge as metas e expectativas planejadas, quando o ato mesmo de ensinar ou fazer aprender se torna inoperante, interrompendo as ações em curso e quebrando o encadeamento das intenções zelosamente almeçadas. Nesse momento,

[...] o mundo [da educação que], sempre esteve presente, naturalmente, contudo retraído como uma espécie de pano de fundo oculto; agora nos é revelado como a totalidade referencial que é. O mundo [da educação], horizonte que normalmente permite que as coisas sejam colocadas em relevo, é agora colocado em relevo (MARALDO, 2012, p. 40).

Repentinamente, o segundo estágio da alegoria da caverna nos faz ver/viver que o mundo da educação, o qual magnetiza as coisas e as ações didático-pedagógicas conduzidas pelo educador, agora é, ele mesmo, magnetizado, quer dizer, posto em evidência. Com isso, apreendemos com outros olhos, de outro modo, o mundo fático de nosso professor imaginado. Este aprendeu, na faculdade de educação, o que é o ensino, suas teorias, seus fundamentos, suas didáticas. Na escola, lecionando, ele aprendeu a tornar-se hábil no uso daqueles saberes e ferramentas metodológicas.

Mas eis que, de repente, este professor é surpreendido com uma tela azul em seu notebook, e não dispõe de outro meio para substituir a interrupção inoportuna de sua atividade. Talvez, mais grave, um dos seus estudantes joga uma cadeira na direção de outro aluno ou simplesmente insiste em não desligar seu aparelho celular durante as atividades. Enfim, sua aula foi obstruída, ela não tem como ser encaminhada e finalizada. Essa interrupção da atividade

docente, da sequência do ensino para..., permite evidenciar que o ensino não é meramente um servir-se de coisas disponíveis.

O problema, segundo Heidegger, é que não é possível uma passagem direta que conduza nosso educador de uma ontologia do simplesmente dado para uma ontologia do à mão, da serventia, do uso. Não há teoria sobre a educação que possa prepará-lo para essa experiência. Como mostra a leitura da alegoria da caverna é necessário um acontecimento repentino. Uma viragem, um salto que propicie o evento do desencobrimento da verdade. No exemplo evocado o educador precisa passar de um “servir no disponível” para um “servir no indisponível”, o qual emerge nos “modos da surpresa, da importunidade e da impertinência” (HEIDEGGER, 2006, p. 122-123).<sup>14</sup>

Estamos acostumbrados a pensar la experiencia del aprendizaje como actividad que se pone al servicio de lo que nos orienta y nos centra en la búsqueda de un objetivo o meta educativa nítidamente definida. Aprendemos según ese formato: como un sistema de señalizaciones que nos permite saber a cada momento dónde estamos y hacia dónde queremos dirigirnos [...]. Pero esta lógica es errónea. Pues es justamente lo nuevo que hay que aprender lo que debe protegerse: la capacidad de novedad y de sorpresa (BÁRCENA, 2000, p. 10).

Neste âmbito, o que aprendemos, antes de tudo, é uma disposição a ser receptivos, a estar preparados para responder pedagogicamente a situações em que somos convocados em nosso ser-aí professor. Essa disposição consiste também em negar a experiência que já se tinha acumulado previamente, seja o saber que acreditávamos dominar, as habilidades que nos permitam uma ação perita ou as expectativas de sucesso projetadas.

O primeiro e o segundo estágios da caverna esclarecem, portanto, um momento de viragem, de quebra dos referenciais. O fato de percebermos que nada sabemos de nossa situação como educadores é que nos faz insistir, mesmo

---

14 Assim, encontramos na leitura de Heidegger, a primeira indicação para uma pedagogia da finitude cuja característica principal é a de emergir como uma pedagogia da impertinência. Essa pedagogia nos convida a habitar um mundo da educação às avessas, o que, nos termos de Ser e Verdade implica a possibilidade do educador acolher a verdade como desencobrimento, ou seja, como alteração repentina. Acolher essa mudança que altera bruscamente a forma como o homem (educador) cotidianamente se comporta em relação ao próprio mundo (da educação).

que tragicamente, no mundo da educação. A viragem vem propiciar o encontro do educador com este mundo, desvelando um mundo às avessas, uma educação às avessas. Um mundo e uma educação que são retirados da absorção de um cotidiano indistinto, que em razão de um acontecimento repentino e inesperado, encontra-se agora na inoperância. Com isso, temos que, após o evento do “desconcerto” do mundo (educativo), “o decisivo no jogar é justamente o caráter específico de estado, o modo peculiar de encontrar-se-aí-disposto” (HEIDEGGER, 2008, p. 333, grifo nosso). Entramos em estado de movência.

A monstruosidade do encontro do ser-aí: o despertar para a si-mesmidade enquanto jogar com o poder aprender

Com a interpretação de Heidegger do primeiro e segundo estágios da alegoria da caverna de Platão, focalizando o momento de passagem, a transição repentina do desencoberto em repouso, decorrente de uma indistinção entre as sombras e o próprio desencoberto (ἀληθές), para a instauração de uma diferença, um virar e uma virada quando o desencoberto torna-se mais aberto (Offenbarere).

Agora perguntamos: o que acontece com o virar da abertura no homem? A resposta de Heidegger é enigmática, mas incisiva: o princípio de um retorno ao repouso da abertura. Em razão da libertação que “se dá e acontece de repente”, fazendo entrar perturbação e desconcerto, provocados pela claridade, é preciso uma vagarosa adaptação a esse novo estado (HEIDEGGER, 2007a, p. 150). Ressaltemos, logo de início, que esta adaptação não tem nada de funcional ou sistêmica.

A adaptação ao novo estado, fora da caverna, se trata propriamente de uma forma de encontro, um encontro lento e vagaroso com a essência do mundo. A exigência de lentidão mostra que não estamos falando de uma mera normalização.

Diante do acontecimento que toma de assalto o liberto, o que se pretende mostrar aqui é uma forma sui generis de encontro do educador com o mundo da educação, uma espécie de desarmar, quer dizer, de fazer uma experiência que implica deixar-se tomar pelo novo estado das coisas a fim de poder aprender. Esse poder aprender, por sua vez, não indica um processo de acumulação de novas informações, mas poder-ser si-mesmo – tocamos na nossa segunda “pedra de toque” da formação do ser-aí.

[Assim] quanto mais livres nos tornamos, quanto mais originariamente atrevermo-nos à lei essencial das coisas, quanto mais próximos chegarmos do que é e está sendo, tanto mais seremos o que já somos. Cada grau e cada envergadura da realidade do homem depende do grau e da grandeza de sua liberdade. Esta não está no descompromisso; é, ao contrário, tanto maior quanto mais originário e mais profundo for o comprometimento do homem, quanto, em sua atitude, o homem deslocar e reatar seu modo de ser, com às raízes de sua presença, aos níveis profundos, em que, como ser histórico, ele já está empenhado e lançado [...] urge uma transformação de toda nossa presença, que só pode acontecer passo a passo e não pode ser realizada apenas pelo saber (HEIDEGGER, 2007a, p. 170).

Nos termos do ser-aí professor ou do mundo da educação, isso significa que a aprendizagem de conteúdos escolares torna-se algo secundário, ela não é essencial. E assim há que se libertar o mais possível a palavra aprendizagem.<sup>15</sup> A aprendizagem é, antes de tudo, um tipo de queda. Mas caímos no mundo da educação sem qualquer meio hábil.

O educador precisa aprender a cair serenamente, precisa aprender a ter coragem para deixar que as coisas aconteçam. Este modo de proceder pode ser bastante perigoso ao desdobrar um saber doloroso para um mundo que articula uma relação estreita entre a aprendizagem e o êxito.<sup>16</sup>Do ponto de vista heideggeriano, podemos dizer que experimentar a contingência é fazer a experiência de um mundo sem referências, ou melhor, é viver na ausência de uma segurança absoluta, assumindo a responsabilidade pelo nosso destino. Em um sentido original, aprender é aprender a expor-se, a arriscar-se.

---

<sup>15</sup> Heidegger não trata da aprendizagem em algum domínio de conhecimento específico, nem mesmo como cultivo da civilidade, isto é, como “una forma del aprender es, por tanto, aquél que se orienta al incremento de nuestra civilidad, de miembros de la ciudad, de ciudadanos” (BARCENA, 2000, p. 18).

<sup>16</sup> Segundo Barcena (2000), “todos, padres y profesores, esperamos que el aprendizaje de nuestros hijos o alumnos tenga éxito [...].Nuestras modernas sociedades valoran mucho la idea del éxito. El éxito se suele asociar a una ganancia. Tiene éxito quien sale ganando algo en una pugna. Hoy se trata de una pugna que se define en términos de competitividad, incluso de una formación para la competitividad, para ser competitivos. Ésa es nuestra filosofía [...]. De acuerdo con esto, el reto de la educación es preparar a los jóvenes para que puedan ejercer un cierto dominio sobre la contingencia” (p. 22).

En este sentido, todo aprender, en tanto que experiencia, supone una cierta aventura. Y su mejor metáfora es la del viaje. Aprender es como viajar. Pero lo que aprendemos en este viaje de formación, como en las clásicas novelas de formación es, en primer lugar, una cierta decepción. Nuestro primer y más fundamental aprendizaje como seres humanos, y a partir del cual comienza ya a cuestionarsela estabilidad de las relaciones entre el proceso de aprendizaje como una actividad orientada siempre a tener éxito, es el aprendizaje de la decepción. En efecto, todo aprender comienza con un primer momento de inexperiencia. La inexperiencia, el no ser expertos, es fundamental para poder aprender algo  
(BARCENA, 2000, p. 22-23).

Como consequência, para poder aprender tem-se que partir da consciência de que ainda não sabemos, de que carecemos de experiência. Mas, curiosamente, nisto haveria também um componente infantil: a disposição para o jogar e para o brincar.

[...] se jogar e brincar é uma prerrogativa das crianças, então isso significa inicialmente apenas que o jogo de algum modo pertence ao homem. Talvez a criança só seja criança porque ela é algo em um sentido metafísico que nós adultos não mais concebemos de maneira alguma  
(HEIDEGGER, 2008, p. 330-331).

No entanto, prossegue Heidegger (2008, p. 332), o jogo como jogar não é mesmo que obediência a regras de um jogo determinado. Com tal determinação, não tocamos a essência do jogo. Há algo mais: a alegria. A alegria está relacionada ao próprio jogar. De acordo com seu “caráter fundamental”, jogar é “estar-em-uma-tonalidade-afetiva”. Em toda alegria, e não apenas nela, mas “em toda e qualquer tonalidade afetiva reside algo assim como um jogo”. Para ele, é preciso diferenciar jogo e jogar: “não jogamos porque há jogos, mas o inverso; há jogos porque jogamos, e em verdade, em um sentido amplo do jogar que não se manifesta necessariamente em um ocupar-se com jogos”.

[Jogar não implica:] 1. nenhuma mecânica de ocorrências, mas em um acontecimento livre, isto é, um acontecimento que está sempre ligado a regras. 2. Nesse acontecimento, o agir e o fazer não são essenciais. Antes de tudo, decisivo no jogar é justamente o caráter específico de estado, o modo peculiar de encontrar-se-aí-disposto. 3. Como o comportamento não é assim o essencial no jogar, o conjunto de regras também possui um outro caráter, a saber: as regras só se formam em meio ao jogar. A vinculação é uma vinculação livre em um sentido totalmente particular. O jogar se desenrola a cada vez em meio a um jogo, que pode então se desprender como um sistema de regras. É somente nesse seu desenrolar que o jogo surge pela primeira vez. No entanto, ele não precisa se converter em um sistema de regras, em prescrições. 4. as regras de jogo não são normas fixas, retiradas de um lugar qualquer, mas são variáveis no jogar e por meio do jogar. Esse jogar praticamente cria para si mesmo, a cada vez, o espaço no interior do qual ele pode se formar, o que significa, ao mesmo tempo, transforma-se (HEIDEGGER, 2008, p. 332-333).

Estas observações demarcam o jogar como um acontecimento livre, ou seja, que dispõe e faz uso dos mais diversos jogos. O jogar é o que permite criar um espaço para que o ser humano se forme a si mesmo. Um espaço côncavo, no qual o ser-aí tem a possibilidade de uma aprendizagem originária em meio aos múltiplos jogos vigentes no mundo da educação. Neste jogar está em questão uma verdade mais inicial.<sup>17</sup>Desse modo, para Heidegger, aprender não acontece apenas em uma situação determinada, por exemplo: na sala de aula ou na escola formal; nem depende de objetos qualificados, tais como: datashow, lousa, vídeos, etc. Esses espaços e objetos servem tão só para colocar um tipo de aprendizagem em jogo, aquele voltado ao êxito e à aquisição de conteúdos. Em vista disto, ele dirá, pensando a essência da matemática,

[...] com “matemático”, pensamos logo e exclusivamente em números e relações numéricas, em ponto, linha superfície, corpos (elementos, figuras do espaço). Todavia tudo isso se chama de

---

<sup>17</sup> Ela implica “[...] a verdade do olhar livre sobre as coisas, que as deixa ser. Deixar florescer a árvore ou encontrar o caminho para fora da caverna de Platão para que, sob o sol, na clareira aberta do ser, o ente possa se tornar mais ente. A hora do pânico, hora do meio-dia da verdade. É a expectativa de que a natureza pudesse dar uma resposta diferente se a interrogássemos de modo diferente” (SAFRANSKI, 2005, p. 465).

matemático num sentido derivado [...] pertence originariamente à essência [...] ensinar o que é pra ser ensinado, o que se pode aprender e ensinar. E o que é isso? O termo evocado acima é palavra de uso das coisas à mão, da produção, do que se tem diante de si; é uma palavra de apropriação e comunicação (tomar e dar) sem nenhuma característica de conteúdo. (HEIDEGGER, 2007a, p. 46, grifo nosso)

No âmbito da técnica, a aprendizagem visa “extrair, na medida em [que] explora e destaca” uma determinada competência, e, não obstante, ela “permanece previamente disposta a exigir outra coisa, isto é, conduzir adiante para o máximo de proveito, a partir do mínimo de despesas” (HEIDEGGER, 2007b, p. 382). Como resultado, o “progresso” na aprendizagem desdobra-se como uma gradação cumulativa. Assim como se passa do quadro verde para a lousa branca, e desta para o touchscreen, acredita-se que aprender é passar de um conteúdo mais simples para outro mais complexo, ou avançar nas séries.

Na perspectiva existencial, a aprendizagem é mais que acúmulo ou gradação. Ela é encontro com “outro aberto”, com outro modo de desocultação do ato pedagógico. A aprendizagem aqui se distingue da ideia de modelagem. Heidegger prefere a imagem do semear a semente, do camponês que “entrega a semente às forças do crescimento e protege seu desenvolvimento”, quer dizer, cuida e guarda (HEIDEGGER, 2007b, p. 381).<sup>18</sup> Coloca-se então a questão vital: o que se pode ensinar sem característica de conteúdo, e mais, sem nenhuma característica; que saber é este?

[Este] saber, porém, significa: poder manter-se na verdade. Essa é a manifestação do ente. O saber é, por conseguinte: poder estar na manifestação do ente, suportá-la. Possuir simples conhecimento, por amplos que sejam, não é saber. Mesmo em se tratando de conhecimentos ‘ligados à vida’, posto que modelados pela mais imperiosa necessidade, ainda assim sua posse não é saber. Quem traz consigo tais conhecimentos e ainda se exercitou em algumas técnicas de uso prático, ficará,

---

18 Na ótica de Heidegger, há um processo de descontextualização, do humano e da educação, toda vez que não há cuidado ou guarda. Sem essas atitudes, o aprender, e com ele todo o mundo da educação, se coloca à beira do abismo ameaçado de despencar na perversão de sua própria essência, podendo inclusive tornar o próprio ser humano mais um recurso disponível.

sem embargo, desarmado diante da realidade do real, que sempre difere do que o cidadão comum entende por proximidade da vida e da realidade, e será necessariamente um tabaréu. E por que? Porque não possui saber, pois saber significa: poder aprender (HEIDEGGER, 1999a, p. 51).

Poder manter-se na verdade, manter-se no desencobrimento de modo desarmado, significa poder aprender. Nesse caso, é importante assinalar: o encontro docente-discente depende de um desarmar. Pois, desarmados eles são, ao mesmo tempo, tomados e dados ao poder aprender. O des-ocultar (originário) da educação sugere uma atitude de principiante, pois des-ocultar, antes de tudo, é poder aprender. Paradoxalmente, o sentido dessa expressão é que “ensinar é mais difícil que aprender”. Ensinar é o mais difícil porque o professor ensinar, antes de tudo, uma relação. Isso quer dizer que ele ensina sua própria capacidade de abertura. E só podemos aprender a partir do compromisso com essa relação e abertura.

É preciso uma abertura para que, professor e alunos, se movam propriamente no aberto, des-armados. A aprendizagem depende de sermos tomados pelo que se aprende. Este ser tomado por advém de uma tonalidade afetiva, de um “empenhar-se-uns-com-os-outros em torno da coisa mesma”. A tonalidade afetiva que responde a uma tal aprendizagem é incontornável; ela é insistentemente “marcada pela experiência” (HEIDEGGER, 2013a, p.218); ela carrega para o ensinar as marcas da experiência.

Ao final desta abordagem do terceiro estágio do processo pedagógico da finitude, perguntamos: qual a disposição fundante dessa re-educação como experiência da cura? Assumimos, aqui, que seja o recato, pois “quem quiser ser professor justamente no âmbito do pensamento inicial, deve colocar-se no recato (Verhaltenheit) do poder renunciar ‘influências’ (Wirkung), não se deixando nunca iludir pelo aparente êxito de tornar-se conhecido e eloqüente” (HEIDEGGER, 2011, p.64, tradução nossa)<sup>19</sup>. Essa compreensão exige o recato como

---

<sup>19</sup> Seguimos o texto alemão em conjunto com as traduções em espanhol, português. Obras: HEIDEGGER, Martin. Aportes a la Filosofía Acerca del Evento. Traducido por: Dina Picotti; TRAWNY, Peter. Adyton: a filosofía Esotérica de Heidegger. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Fragmento em alemão: “Wer gar im Bereich des anfänglichen Denkens Lehrer sein will, der muss die Verhaltenheit des Verzichtens auf “Wirkung” besitzen, der darf sich nie täuschen lassen durch den Scheinerfolg des Genannt-und Beredetwerdens.” (GA 65, p. 60).

disposição fundamental para que o ser-aí professor deixe de fugir da sua finitude.

A senda pedagógica finita do ser-aí: o retorno ambivalente do homem originário

Para Heidegger, o término não significa o ser ou estar-no-fim, mas ser-para-o-fim, uma vez que o ser-aí, enquanto é, constantemente já é o seu ainda-não (HEIDEGGER, 2006, p. 320). Por isso, na constituição fundamental do ser-aí reside uma insistente inconclusão. Isso significa que a finitude configura-se como a indicação máxima da nossa si-mesmidade, desvelando o âmbito no qual cada ser humano vem a ser a si-mesmo de modo próprio. A finitude é o que nos faz retornar da distração com as coisas dentro do mundo (teorias, bens, status social), para o mundo ele mesmo, possibilitando o retorno a nós mesmos para a retomada da tarefa da própria existência.

[A finitude] não é nenhuma propriedade que se encontra apenas atrelada a nós. Ela é o modo fundamental de nosso ser. Se quisermos vir a ser o que somos, não podemos abandonar essa finitude ou nos iludirmos quanto a ela. Muito ao contrário, precisamos protegê-la. Esta guarda é o processo mais interior de nosso ser-finito; ou seja, nossa mais intrínseca finitização [...]. Nesta finitização, contudo, consome-se por fim uma singularização do homem em seu ser-aí. Singularização não diz, aqui, que o homem se calcifica em seu eu diminuto e ressequido, neste eu que se espalha junto a isto ou aquilo, que ele toma como sendo o mundo (HEIDEGGER, 2003, p. 7-8).

Desde uma perspectiva formativa a finitude é o que nos singulariza enquanto humanos. Essa singularização, nos termos Seibt, é um poder ficar só nas cercanias do que há de essencial, protegendo-nos de um “eu” calcificado que informa os modelos educativos voltados a produzir pessoas consideradas “bem sucedidas”; pessoas para as quais “o estar só causa a sensação de desamparo, de inutilidade” (SEIBT, 2013, p. 97).

Contudo, sabemos que o silêncio e a solidão perderam prestígio. Hoje em dia, o ser humano deve manter-se sempre ocupado. O silêncio, a solidão, o afastamento e a retirada são percebidos como desvios da normalidade efi-

ciente e produtiva. Ocupar-se! Esse talvez seja nosso novo imperativo pedagógico. Situação que explicita porque a “educação para o pensamento essencial deve ser ‘inaparente’, inteiramente ao contrário do ‘aparente sucesso’ na esfera pública” (TRAWNY, 2013, p. 77).

Nesse contexto, o pensamento de Heidegger retoma uma questão vital: para que propriamente educar? Sua resposta, entretanto, parece ser ainda inaudível no campo educacional. Pois, para Heidegger, o sentido do educar(-se) só pode ser educar-se para o recato. Apenas uma educação para o recato propiciaria um distanciar-se das ocupações públicas e dos seus supostos “modelos de sucesso”.

A educação enquanto formação humana exige que aprendamos a estar só; aprendamos esta solidão na qual “o homem sempre e a cada vez vem a ser único” (HEIDEGGER, 2003, p. 8), tomado por uma estranha inquietude que permite deixar algo (em nosso caso, a própria educação) ser em sua essência. Logo, a fim de alcançarmos os ecos pedagógicos dessa insólita inquietude, tematizamos a formação humana a partir da interpretação heideggeriana da alegoria da caverna de Platão, destacando os sinais indicadores de um mundo em ruínas, no qual passa a vigorar, de forma repentina, um poder aprender.

Agora, é o momento de fazer retornar o homem liberto ao interior da caverna. Sabemos que ele não mais é o mesmo, tornou-se um habitante situado entre o velamento e o desvelamento, um ser entre luz e sombras<sup>20</sup>. Assim, estamos próximos de alcançar o sentido pedagógico da finitude e da disposição afetiva do ser-aí professor.

No primeiro capítulo de *Os conceitos Fundamentais da Metafísica*: mundo, finitude e solidão, Heidegger elucida que somos todos impelidos, “puxados para trás por alguma coisa”, somos uma travessia, e, por isso, oscilamos (HEIDEGGER, 2003, p. 7). A finitude implica um oscilar. Isto que oscila “nesta busca, neste para cá e para lá, é a finitude do homem” (p. 11). A finitude guarda um saber excêntrico, situado entre a certeza e a incerteza, manifestando-se na ambivalência de velamento e desvelamento<sup>21</sup>.

---

20 Veremos que o ser humano está sempre em vias de retornar. Para Fernandes (2011, p. 330), o humano, de fato, é “uma travessia, uma passagem, pois, somos um ‘entre’, um oscilar para lá e para cá”.

21 O contato sistemático com os textos abordados ao longo de nossa investigação nos fez perceber a existência de duas compreensões de finitude: a finitude como oscilação e a finitude como negatividade. O próprio Heidegger (2003, p. 27) confirma nossa leitura, pois a dubiedade, o para lá e o para cá, essa oscilação é também própria da filosofia. Ideia que ele apresenta ao interpretar uma sentença de Novalis. Primeiramente, o filosofar seria uma “saúde da pátria”, ou seja, um impulso para estar por toda parte em casa. Em segundo lugar, a filosofia seria como “algo que repousa sobre si mesmo”.

Por isso, o ser-aí singularizado pela finitude encontra-se em uma espécie de situação-limite: o fato de que não é possível remeter o seu ser a algo dado objetivamente no mundo torna ineficazes quaisquer apelos às certezas prometidas pelas interpelações públicas. Heidegger insiste então em nos mostrar que dispersos e mergulhados nas evidências e preconceitos do senso comum e mesmo da ciência, não podemos encontrar nem a verdade nem a nós mesmos. É tomando por base essa compreensão que ele afirma que “o comportamento do ser-no-mundo na cotidianidade mediana é impróprio” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 89), pois essa nos retira a responsabilidade de nos colocarmos em questão em cada uma de nossas escolhas. Uma compreensão importante do ponto de vista pedagógico, uma vez que os temas da adaptação e do êxito passaram se configurar hoje em dia como exigências da referida dimensão pública.

Estamos acostumbrados a pensar la experiencia del aprendizaje como actividad que se pone al servicio de lo que nos orienta y nos centra en la búsqueda de un objetivo o meta educativa nítidamente definida. Aprendemos según ese formato: como un sistema de señalizaciones que nos permite saber a cada momento dónde estamos y hacia dónde queremos dirigirnos. Punto y final de partida claros. [...] cuando el aprender es una experiencia que en parte nos desorienta, una experiencia des-ordenada, una experiencia que nos pone a la deriva de un nuevo aprender. Un aprendizaje a la deriva, un poco naufrago, ciego, desorientado. Deseo referirme a la idea del aprender, además, como algo que nos es propio como seres humanos, como una experiencia humana cuyo propósito es un cierto ‘cultivo de nuestra humanidad’, un cultivo para el cual lo de menos es empezar teniendo muy claro el concepto de Hombre del que debe partirse, y lo importante es la atención que prestamos a los ‘hombres’, con minúsculas. Éstos son, al fin y al cabo, los que pueblan la Tierra (BARCENA, 2000, p. 10-11).

A desconsideração da finitude, não por acaso, faz com que o próprio erro seja negativizado em uma práxis educativa impulsionada pelos ideais de calculabilidade e eficácia. No jogo de velamento e desvelamento, entretanto, o erro pode ser concebido não apenas como experiência de fracasso, mas como germe de novas aprendizagens.

Com Heidegger é possível pensar o erro além da perspectiva da subjetiva-

vidade, inserindo-o em novas coordenadas. Isso porque, para ele, a errância encontra-se no cerne mesmo da história da verdade do Ser, isto é, de sua revelação e ocultamento. A errância ocupa no seu pensamento sobre a essência da verdade o lugar antitético da antiessência fundamental, o que significa que ela é ontológica e não epistemo-lógica.

[...] a errância participa da constituição íntima do Dasein à qual o homem historial está abandonado. A errância é o espaço de jogo deste vaivém no qual a ek-sistência insistente se movimenta constantemente, se esquece e se engana sempre novamente (HEIDEGGER, 1991, p. 132).

No dicionário, errância e desgarrar estão numa relação sinonímica, porém, elas são distintas. A errância domina o homem enquanto o leva a se desgarrar, uma vez que o homem não sucumbe ao desgarramento se for capaz de provar a errância enquanto tal. Sendo assim, há a errância enquanto tal, que possibilita o homem não decair no desgarramento, e, há a errância que possibilita o homem desgarrar. A errância não é um acontecimento transitório, resultado de um comportamento desviado.

A errância domina o homem enquanto o leva a se desgarrar. Mas, pelo desgarramento a errância contribui também para fazer nascer esta possibilidade que o homem pode tirar da ek-sistência e que consiste em não deixar se levar pelo desgarramento. O homem não sucumbe ao desgarramento se for capaz de provar a errância enquanto tal e não desconhecer o mistério do Dasein (HEIDEGGER, 1991, p. 132).

O caminhar historial do homem é essencialmente errante. Isto porque a não-verdade como velamento (originário da errância) pertence à própria essência da verdade enquanto desvelamento. Esquecer a errância, isto é, não levá-la a sério, é esquecer o esquecimento do mistério. Heidegger chama de mistério (Geheimnis) o velamento do ente como tal, o que possibilita a relação da dissimulação com o deixar-ser (Seinlassen).

Como mostramos acima, na vida cotidiana o homem agita-se inquietan-

temente de um objeto para o outro. Assim agindo, ele desvia-se do mistério. Isto é o errar. Mas, não há dúvidas, para Heidegger, o homem erra, movendo-se na errância.

Para os que não estão familiarizados com o pensamento de Heidegger, expressões como inautenticidade, decadência e errância podem sugerir algum tipo de juízo de valor acerca da conduta do ser-aí. Entretanto, todas essas indicações se referem “ao fato de o ser-no-mundo, na cotidianidade mediana, não se apropriar de si, ou seja, de não se apossar de seu traço mais autêntico que, como sabemos, é o poder-ser” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 89-90). Dessa ótica, o processo pedagógico da finitude articula-se com uma experiência radical: a apreensão de si mesmo. Mais radicalmente com a apreensão de si enquanto ser-para-morte. Essa é razão pela qual na cotidianidade e mesmo na tradição pedagógica a finitude acabou sendo exorcizada.<sup>22</sup>

A fuga da finitude omite do horizonte das reflexões educativas fenômenos fundamentais como a solidão e a morte. Salientamos: A morte aqui é o “viver solitário” (HEIDEGGER, 2007a, p. 191), viver-com e viver consigo mesmo. A morte, nesta perspectiva, é situada como uma experiência decisiva de singularização.<sup>23</sup>

Isto implica dizer que a finitude acompanha o educador, muito antes de ser reconhecido enquanto tal (qualificado e certificado por uma instituição, por exemplo). Todo seu ser e agir são já um índice da finitude. Isso é visível na interpretação do quarto estágio da caverna platônica, quando Heidegger analisa o retorno do libertado para o seu interior. Este estágio, como sabemos, é finalizado justo com a morte do libertador. Na interpretação heideggeriana, a morte reside em submergir de modo repentino numa linguagem cotidiana, por parte daquele que retorna à caverna. Trata-se do momento em que o educador assume a radicalidade da liberdade por ele conquistada.

Recordemos que, do lado de fora da caverna, havia sido dado a esse homem

---

22 Seibt (2012) analisa e compreende este abafamento da finitude na seguinte passagem: “O infinito exorciza a morte, afasta o seu poder. A partir do horizonte do infinito a morte é dominada e, com ela, a própria realidade. Mas a morte é inapreensível, não pode ser circunscrita, não pode ser medida, não permite ou se presta para nenhum domínio, a não ser que alguém ocupe o lugar do infinito e o faça a partir daí. Com isso estamos dizendo que a metafísica, para poder garantir o domínio dos entes e o funcionamento da realidade de forma controlável e estável, opta pela infinitude” (p.113, grifo nosso).

23 Para Heidegger (2007a), “não se pensa aqui na morte do corpo. Esta também não é a mais difícil, pode ocorrer durante o sono, em estado de coma biológico. O difícil na morte é, antes, o fato de a morte, em toda a sua inexorabilidade inevitável, estar presente aos olhos do homem durante toda a sua vida inteira” (p. 191).

(em nosso caso, um educador) ver com nitidez a luz da verdade. Contudo, agora se faz necessário faze-lo retornar à sua antiga habitação cavernosa. Mas ele retorna transformado e incumbido da tarefa de convencer os seus antigos companheiros da ilusão na qual se encontram assombrosamente mergulhados. Somos já sabedores que eles não lhe darão ouvidos. Por isso, nosso educador deverá se lançar numa disputa perigosa.

Nesse retorno se traduz a radicalidade da solidão do filósofo[-educador]. A experiência que lhe garante de fato a liberdade é a experiência da perda, a experiência do incumprimento. Continuamente, o prisioneiro, no exercício de sua liberdade, se encontra no processo de perda das certezas e verdades que lhe são dadas: sejam aquelas que se encontram no interior da caverna (a certeza das sombras), sejam aquelas que lhe são dadas no exterior da caverna (a verdade da pura luminosidade solar). O exercício da perda e do retorno; o exercício da radical solidão parece ser o elemento primeiro da educação, da formação da alma do filósofo[-educador]. Esse é o exercício da morte como morte, isto é, a dimensão desde a qual o homem conquista para si a dimensão mais própria da sua finitude (RIBEIRO, 2004, p. 120).

Nesse movimento de retorno, a morte é a experiência mais radical do ser-aí professor. Pois, essa experiência evidencia o limite do humano face ao ser enquanto ser; esse limite indica ainda que é na palavra e como palavra que o ser se mostra.<sup>24</sup> Ser livre implica abrir mão de toda vontade de apoderamento, de toda linguagem de poder e controle, uma vez que o poder aprender extravasa o simples domínio dos conceitos e habilidades, implicando antes uma despojar-se de si mesmo. Logo,

[o educador-liberto] deve descer a caverna, não, porém para entrar em debate com seus moradores, mas, apenas, para pegar um ou outro, que acredita ter reconhecido, e levá-lo para cima pelo caminho íngreme, não por meio de uma ação, e sim pelo

---

24 Compreendemos a partir de Ribeiro (2004): “Sendo assim, Platão, ao nos falar sobre a filosofia (que no diálogo Fédon, Platão afirma ser o exercício para a morte) e sobre a formação (educação) da alma daquele que a exerce, põe em questão a própria experiência da linguagem - experiência que se dispõe para poucos. Isto porque para que ela aconteça é necessário que o homem, ao mesmo tempo, se veja livre dos grilhões que o prendiam àquilo que se encontrava descoberto na caverna (e do tipo de discurso próprio dessa dimensão da realidade) e se veja como um ser livre para o próprio acontecimento da verdade, que se revela na e como linguagem” (p. 121).

acontecimento da própria história  
(HEIDEGGER, 2007a, p. 191).

Ao tentar compreender este trecho, precisamos destacar três movimentos, dois diretos e submetidos à linguagem, a saber, o seu retorno para a linguagem cotidiana, e, o uso desta linguagem com o risco de não ser compreendido. E o último movimento indireto, no reconhecimento, deveras uma crença, um acreditar, uma aceitação que não se caracteriza na ação, mas no próprio acontecimento. Pois no

[...] retorno à caverna, o libertado aprende, então, pela primeira vez, a compreender que juntamente com o desencobrimento acontece também e deve acontecer o encobrimento, a aparência, o engano. É somente agora, pois, que se percebe a necessidade da libertação; que a libertação não pode levar para um gozo tranquilo e para uma posse pacífica fora da caverna, mas que o desencobrimento se dá e acontece na história humana num debate ininterrupto e contínuo com a falsidade e aparência [...] (HEIDEGGER, 2007a, p. 192-193).

Abrem-se aqui duas indicações. De saída, vemos que aquele que retorna não se encontra no “estar-fora” ou “estar-dentro” da caverna, mas sim em um trânsito simultâneo, em uma disputa entre encobrimento e desencobrimento.

O retorno à caverna coloca nosso educador, mais uma vez, entre o interior e o exterior. Contudo, a verdade não pertence nem a um, nem a outro. A condição do educador face ao acontecimento da verdade é encontrar-se sempre a meio (do) caminho, transição, travessia, pobreza e solidão. Eis o educador em sua condição de ser finito. Topamos no cerne da alegoria. O difícil trajeto pedagógico da finitude está no fato de

[educador] ser nulo e impotente dentro da vida [da educação]. A este destino nenhum filósofo [-educador] escapou. Mesmo hoje seria um destino incontornável [...]. Matar consiste em um filósofo [-educador], e seu questionamento, se transferir, de repente, para linguagem dos habitantes da caverna, matar está no fato de o filósofo [-educador] se tornar ridículo na caverna e cair vítima da gozação pública (HEIDEGGER, 2007a, p. 191)

Paradoxalmente ao educador só é dado viver na iminência da morte, do

declínio repentino, justamente porque ele conquistou para si a verdade e a liberdade. E é justamente o sentido dessa liberdade que ele precisa despertar nos demais habitantes da caverna. Tarefa que envolve saltos, voltas e reviravoltas. Para enfrentá-las o educador precisa estar situado, ele mesmo, em uma posição singular, melhor dizendo, em uma disposição afetiva singular: o recato <sup>25</sup>. Para a compreensão efetiva desta afirmativa aparentemente inusitada, mesmo entre os leitores heideggerianos, é pertinente uma discussão na diferença instaurada entre ocupação e preocupação – nesse momento, aguardamos uma próxima oportunidade.

## Conclusão

---

25 No segundo capítulo, vimos como estamos sempre humorados de algum modo, “mas o essencial é que elas [as disposições] se instalem, se insinuem, nos rodem, nos assaltem. Não as dominamos. Na disposição descobrimos os limites de nossa autodeterminação” (SAFRANSKI, 2005, p. 199).

De modo abrangente, esse foi o percurso que vivenciamos no decorrer da investigação. Em meio à seleção e tratamento conferidos aos dados, nos empenhamos em localizar os indícios que contribuíssem para a compreensão do percurso do homem em formação à luz do conceito de si-mesmidade.

Assim, fomos tomando considerações de nosso objetivo, afim de pouco a pouco possibilitar um diálogo entre o campo educacional e o que pode o pensamento de Heidegger. Em um momento específico, a delimitação do sentido ontológico da si-mesmidade mediante a interpretação existencial da alegoria da caverna, razão pela qual não perquirimos uma história da si-mesmidade, nos colocou no encaixe de um trajeto pedagógico da finitude. Contudo, seguimos nesta compreensão a-guardando, – recepcionando como uma sugestão esmiuçada no próprio Heidegger – se a senda pedagógica da finitude reside numa negatividade, ambivalência ou nos dois; aqui permanecemos silenciando nossas linhas.

No decorrer das seções obtivemos como ponto chave o virar da serventia sobre o simplesmente dado e o seu colapso com o acontecimento repentino. O resultado deste ponto se mostrou com a relevância da correlação e não na unilateralidade nos modos da serventia e do simplesmente dado. Ao final colocamos em relevo saber qual a disposição (encontro) educativa que nos resta. Nestas seções decorridas trilhamos na noção de homem, à princípio o homem iluminado, das luzes, da razão. Essa imagem do sol, presente na alegoria da caverna, precede o pensamento platônico, residindo desde Parmênides, no qual o ser é verdadeiro na medida da transparência e identidade. (STEIN, 2001).

Nessa metafísica tradicional cheia de luz, a educação é tomada na justa medida daquilo que a excede. É posto que esta overdose, ou ausência de limite introduzida na educação conserva um panorama malgrado de qualquer questionabilidade meio a finitude. Desse modo, a inquietação por excelência de uma pedagogia da luz incidirá constantemente na ultrapassagem do estorvo da finitude, em exorcizá-la rumo ao infundável, e nisto compreender a formação ou conformação do humano. Nesta formação, um comportamento cético ou proibitivo sobrevém na finitude, inibindo a possibilidade de um pensamento apropriado em torno da disposição do pedagógico.

Em prol desta iluminação, o homem se conformará severamente em descer, e conservar livre as vias em direção ao outro mundo. Neste descerramento é ignorado ou postergado os motivos do homem se direcionar constantemente

para fora de si mesmo, e de requisitar sempre este espaço aberto; e no entanto, tal exigência impõe para si uma cegueira, na forma da miopia, do estrabismo, da catarata ou do eclipse total de que toda busca pelo infundável reporta justamente para o fim. Ou seja, que o imperativo da infinitude é uma pressão de seu contrário, a finitude. Com esta cegueira branca, na sua manutenção constante de uma abertura on-line, reside uma pressão ocular que só poderá vir à tona ao assumir um duplo estrabismo convergente na finitude.

Dessa maneira, com uma acuidade da finitude no homem poderemos determinar o sem-limites; de modo adverso tanto a finitude quanto a infinitude, o temporal e o atemporal serão ambos um a negação do outro. Nada obstante, uma pedagogia que busque a questionabilidade na finitude opera na contracorrente da tradição. Pensar um trajeto pedagógico da finitude implicará na renúncia de um modelo nunc stans (presente imutável).

Com isso, as verdades metafísicas, o seu fundamento ou as questões Kantianas Que sou capaz de saber? Que devo fazer? Que me é permitido esperar?, sinalizam a finitude humana; ou seja, as questões interrogam em torno de um poder, dever e permitir da razão humana. Desse modo, o interrogar em torno disto é basicamente aceitar uma privação de poder em apurada propriedade, a finitude deste poder. O questionamento acerca da possibilidade da razão humana sinaliza que ela não é toda poder. Anteriormente, e fundamental reside na finitude dessa razão humana, e, portanto do próprio homem. (STEIN, 2001).

Tomando agora certa distância do esforço realizado, esperamos que os resultados alcançados com esse procedimento possam encontrar alguma ressonância nas investigações em Educação. Entendemos que esse modo de pesquisar, aliado às outras modalidades de natureza qualitativa, ao enfatizar o processo vital subjacente aos conceitos fundamentais em jogo na ação e na teoria educativa, pode elucidar outros modos de compreensão da formação humana, superando tanto os enfoques redentoristas, como as tendências niilistas que obstruem os esforços de construção de sentidos para o ato formativo. Com Heidegger, aprendemos que educar e pesquisar são também um exercício para compreendermos existencialmente o mundo e a nós mesmos.

## Referências

BARCENA, Fernando. El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Revista Enrahonar, v. 31, p. 9-33, 2000.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. Revista Trabalho, educação e saúde (Online), vol.8, no.3, Rio de Janeiro, Nov. 2010, p. 537-550.

DALBOSCO, Claudio Almir. Pedagogia Filosófica: Cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Á clareira do ser : Da fenomenologia da Intencionalidade a Abertura da Existência. Teresópolis: Daimon Editora, 2011.

FREITAS, ALEXANDRE SIMÃO DE . A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 18, p. 325-338, 2013.

\_\_\_\_\_. Alétheia. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. Conferências e escritos filosóficos. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991

\_\_\_\_\_. Beiträge zur philisophie (Vom Ereignis). Gesamtausgabe Bd. 65. Hrsg. F. W. Von Herrmann. 2. Durchgesehene Auflage. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, 1994.

\_\_\_\_\_. Conferências e escritos filosóficos. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

\_\_\_\_\_. Introdução à metafísica. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999b.

\_\_\_\_\_. Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude e solidão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. Ser e Tempo. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Ser e verdade: a questão fundamental da filosofia: da essência da verdade. Petrópolis: Editora Vozes, 2007a.

\_\_\_\_\_. A questão da técnica. Traduzido do original em alemão por Marco Aurélio Werle. Revista Scientia eStudia, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007b.

\_\_\_\_\_. Introdução a Filosofia. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2008.

- \_\_\_\_\_. Fenomenologia da Vida Religiosa. Petrópolis: Editora Vozes, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Meditação. Petrópolis: Editora Vozes, 2010b.
- \_\_\_\_\_. Interpretações fenomenológicas sobre Aristóteles: introdução a pesquisa fenomenológica. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. O acontecimento Apropriativo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a
- KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S.. Heidegger & a educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- \_\_\_\_\_. 10 Lições sobre Heidegger. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. v. 1. 150p .
- MARALDO, J. C. Quatro coisas e duas práticas: algumas reflexões sobre Heidegger vindas do Oriente. In: Florentino Neto, A.; Gicoia Jr., O.. (Org.). Heidegger e o pensamento oriental. 1ed.Uberlândia: EDUFU, 2012, v. 1, p. 39-60.
- OLIVEIRA, Beatriz, A. S. Tonalidade afetiva e compreensão de si segundo a analítica existencial de Martin Heidegger. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2006. Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem. 118f.
- ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCED). Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência do aprendizado. São Paulo: Senac, 2003.
- PAGNI, Pedro Angelo. Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história. Pedro Angelo Pagni, Divino José da Silva (organizadores); Claudio Roberto Brocanelli... et al – São Paulo: Avercamp, 2007.
- PENEDOS, Álvaro dos. A interpretação heideggeriana da alegoria da caverna de Platão. Revista da Faculdade de Letras e Filosofia, p. 169-178, s/d
- RIBEIRO, Caroline Vasconcelos. Concepção de Verdade e Fracasso Escolar: Um Diálogo Possível entre a Filosofia de Martin Heidegger e a Educação. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE) n.3 (2004).
- SAFRANSKI, Rüdiger. Heidegger: um filósofo da Alemanha entre o bem e o mal. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. Educação, conhecimento e finitude. Revista Sul-Americana de Filosofia e

Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 109-123.

\_\_\_\_\_. Solidão como processo de educação e de apropriação de si. Revista: Acta Scientiarum. Education Maringá, v.35, n. 1, p. 97-103, Jan.-June, 2013.

SENA, S. M. M. Jogue a escada fora. Fenomenologia como terapêutica. Natureza Humana (Online), v. 14.2, p. 37-73, 2012.

\_\_\_\_\_. Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

TRAWNY, Peter. Adyton: A filosofia esotérica de Heidegger. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2013.

# III - Das práticas de si à oferenda de si: nas trilhas da formação humana

**Profª Dra. Maria Verónica Pascucci**

Universidade Federal de Maranhão

veronicapascucci@hotmail.com

**Dr. Alexandre Simão de Freitas**

Universidade Federal de Pernambuco

alexshiva@uol.com.br

## Resumo

Este trabalho se propõe ouvir uma melodia presente na vida de todos nós e traduzida frequentemente nas expressões “isso me canta” ou “isso nada me diz”. Seguimos a “trilha sonora” destas palavras, pondo-nos à escuta do que elas “cantam” no seu chamado e convocação ou guardam no seu silêncio. Tomamos como referência o pensamento de Martin Heidegger para quem aquilo que canta, chama e convoca está ligado à *Stimmung*, palavra traduzida como ‘tonalidade emotiva’ ou como ‘disposição afetiva’ ou ainda como ‘modo existencial fundamental’. Assim, este texto se sustenta na idéia de que todas as relações estão determinadas por um modo de ser afinado numa tonalidade determinada que dá o tom, o como e o modo de seu ser. Dentre todas as relações, a relação homem-ser é talvez a mais grandiosa e a mais ignorada nos tempos atuais. Quando postados no aberto da clareira, ser e homem ressoam, revelam-se, doam-se. Ao se amalgamarem em mútua oferenda, voz e apelo podem transformar-se em luz, revelação ou palavra-guia de vida. A instância em que o homem está à escuta do ser e na qual o ser se des-dobra presenteando-se em plenitude de mútuo pertencer, essa é a pátria, a casa do homem. Nessa morada desaparece a dualidade homem-ser, há tão somente o ato puro de amor supremo que se dá, revelando-se como Verbo iniciador, Palavra de fogo escutada no Silêncio, reconhecida no Encontro, pronunciada no Compromisso.

**PALAVRAS-CHAVE: Disposição afetiva. Apelo do ser. Oferenda.**

## Introdução

Com base nos trabalhos de Michel Foucault na obra “Hermenêutica do Sujeito”, aprofundamo-nos, no contexto da pesquisa de doutoramento, na temática das Práticas de Si da Antiguidade Clássica. Considerando que elas podem ser chave para a conquista da plenitude e da liberdade de ser, na medida em que permitem “um saber sobre o mundo como experiência espiritual do sujeito”, buscamos ampliar a temática no intuito de responder a algumas perguntas que ecoam em nós desde então: há algo além das práticas de si? Podem elas ser criação mediadora entre a racionalidade e a pulsão presente no afeto? Que outros aspectos deverão ser considerados no trabalho de transformação? Em se tratando de professores, é necessário algo a mais no processo do ensinar e do aprender para que ele seja frutífero para todos os envolvidos? Se quisermos abrir as trilhas pelas quais a humanidade irá caminhar, como devemos preparar esse caminho? Será que as tradições espirituais possuem o elo que prepara o futuro?

Para responder a essas perguntas, este trabalho objetiva percorrer o caminho que vai das práticas de si à oferenda de si. Sendo assim, buscamos aprofundar a experiência da oferenda como gesto em direção ao “outro”, seja ele nós mesmos, outro ser humano, o meio em que vivemos, os objetos que usufruímos, o planeta que habitamos.

O “tom de abertura” deste trabalho foi dado por um comentário de Michel Foucault na aula de 22 de Fevereiro de 1984 do Curso no Collège de France, onde aborda a etimologia da palavra epiméleia (cuidado e inquietude de si). O autor relata que, no intuito de se aprofundar no significado e na missão dessa palavra e visando estabelecer os nexos que a ligam a outros termos dela derivados, consultou seu amigo Georges Dumézil, renomado antropólogo e filólogo francês, o qual sugeriu prestar atenção às palavras mélos e melodia associando-as, de alguma maneira, à raiz mel encontrada também em epiméleia, méleimoi e outras.

Dumézil deixou em aberto a pergunta se mélos não estaria ligada a uma expressão que reza, no francês, “ça me chante” e que em espanhol versa “se me canta”, quando utilizada para justificar o porquê de alguma ação. Essa expressão pertence ao campo daquilo que dá prazer e está relacionada com a liberdade. Dumézil sugeriu também outro significado para a mesma expressão, relacionando-a com algo que, murmurando em nossa cabeça, atrai-nos, chama-nos e

inquieta-nos. Dumézil ainda associa o verbo *camere*, do latim, cujo significado é “estar quente” ao termo “*chaloir*” que em tempos passados era encontrado no vocabulário significando “ter interesse por alguma coisa”.

Desta forma, cantar, como algo que (me) soa na cabeça, pode ter evoluído para “preocupar-se com” alguma coisa. Em conversa com seu amigo Paul Marie Veyne arqueólogo e historiador contemporâneo, e consultando-o, este sugeriu, à luz dos comentários de Dumézil, que mélos bem poderia significar “o canto, um canto de chamamento”. Assim mélei moi teria o significado daquilo que “me canta”, apontando para algo que me chama e me convoca (Foucault, 2011, p. 104). Na mesma direção, o termo encanta, do latim *incantare*, traz consigo o prefixo *in* que significa movimento para dentro, guarnecer, prover, encher, transformar e transformação (Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa) ou estado, modo de ser, motivo pelo qual se pratica um ato (Enciclopédia Brasileira Mérito). Na polaridade destes conceitos surge outra expressão frequentemente utilizada e que reza “isso não me diz nada” quando algo, de fato, não nos interessa. Assim, temos por um lado aquilo que “me canta” e por outro, aquilo que “nada me diz”.

Indiscutivelmente, estas expressões fazem alusão a uma voz que de alguma forma nos pertence e que ora nos diz alguma coisa, ora silencia. Pretendemos portanto, ouvir a “trilha sonora” destas palavras, pondo-nos à escuta do que elas “cantam” no seu chamado e convocação ou guardam no seu silêncio. Iniciamos a marcha à luz do pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger para quem aquilo que chama e convoca está ligado à palavra *Stimmung*. Para compreender seu significado é preciso esclarecer outro conceito apontado pelo autor: o de *Dasein*, modo fundamental do homem, traduzido como ser-aí. *Dasein* é uma palavra composta formada pelo prefixo *Da*, que se refere ao aí, ao lugar, e *Sein*, que se refere ao ser. O aí do ser-aí é a possibilidade que permite ao homem compreender o mundo.

Desta forma, o *Dasein* implica duas instâncias: a do ser e a do ser-no-mundo<sup>1</sup> (*in-der-Welt-sein*), isto é, da relação consigo e com os outros. O que permite ao *Dasein* abrir-se a si mesmo e ao mundo é a *Stimmung*.

O termo alemão *Stimmung* possui significados que o ligam a fenômenos acústicos e ao universo da música. Assim, *Stimme* significa voz, *Stimmen*,

---

1 “Mundo, todavia, na expressão ser-no-mundo, não significa, de maneira alguma, o ente terreno em oposição ao celeste, nem mesmo o “mundano” em oposição ao “espiritual”. Mundo é a clareira do ser na qual o homem penetrou a partir da condição de ser projetado de sua essência” (Heidegger, 2005, ps. 63-64).

afinar, Stimmung, atmosfera, estado de ânimo. Segundo Agamben (2008) Stimmung também estaria ligada às palavras latinas *concentus* e *temperamentum* e à grega harmonia como entonação, acordo e harmonia. Para o citado autor, o que inicialmente ligava essa palavra à esfera acústico-musical e fundamentalmente à voz transferiu-se em algum momento do transcorrer histórico para a esfera psicológica, referindo-se a estados de ânimo.

Na obra de Heidegger, a palavra Stimmung foi traduzida como ‘tonalidade emotiva’ ou como ‘disposição afetiva’ ou ainda como ‘modo existencial fundamental’, porta que permite ao Dasein abrir-se a si mesmo e ao mundo. Precisamos esclarecer, no entanto, que a Stimmung não pertence nem ao interior nem ao exterior, não é o que vem de dentro ou o que vem de fora do ser. “O lugar da Stimmung, não está nem na interioridade, nem no mundo, mas em seu limite” (Agamben, 2008). Assim sendo, Stimmung no contexto heideggeriano, aponta para o lugar no ser da “revelação primária do mundo” (*die primare Entdeckung der Welt*). Dentre todos os entes, o homem é o único capaz de ser e de se relacionar com seu próprio ser. Há um lugar no ser a partir do qual ele se comunica consigo e com os outros, esse lugar é a própria abertura do ser, o *aí* do ser-*aí*, o *Da* do Dasein.

Para Agamben: A Stimmung é o lugar da abertura originária do mundo, no entanto, um lugar que não está ele mesmo num lugar, mas que coincide com o lugar próprio do ser do homem, com seu *Da*. O homem, o Dasein, é sua abertura (Agamben, 2008, p. 84)<sup>2</sup>. O Dasein como sua própria abertura está sempre numa Stimmung, numa tonalidade afetiva que é anterior a todo conhecimento e a todo saber.

Como lugar da “revelação primária do mundo” a Stimmung mostra ao Dasein sua abertura, o estar sempre destinado ao *aí*, ser lançado, jogado ao *aí* (*Geworfenheit*) e, conseqüentemente, isso implica uma negatividade essencial. Por este motivo, a angústia é apontada por Heidegger como uma Stimmung fundamental do ser. Embora exista uma afinação entre o Dasein e o mundo, essa Stimmung é uma dissonância, uma desafinação, um ser - alheio e arrojado (Agamben, 2008, p. 84) levando-se em conta que essa Stimmung mostra ao Dasein o fato de ser lançado, jogado ao *aí*, como apontado acima.

O nosso ser-no-mundo, lançado e jogado ao *aí*, aponta sempre para uma relação que está ‘matizada’ por uma determinada tonalidade afetiva, uma

---

<sup>2</sup> Tradução própria.

Stimmung particular. Tudo se dá, diz Heidegger, como se uma tonalidade afetiva sempre estivesse aí, como uma atmosfera, na qual sempre e a cada vez imergimos e desde a qual, então, seríamos transpassados por uma afinação (Heidegger, 2011, p. 87). Assim sendo, as relações estão determinadas por um modo de ser afinado numa tonalidade determinada que dá o tom, o como e o modo de seu ser: o jeito fundamental do ser-aí, enquanto ser-aí. Como consequência e por ser ela um modo fundamental de ser, dá ao ser-aí consistência e possibilidade desde o início.

Com base na citação de Heidegger apontada acima, acreditamos que a afinação é individual e coletiva, de um e de todos. Quando várias pessoas estão juntas há uma Stimmung que é soma e consequência das afinações individuais. Não podemos deixar de nos remeter aqui à sutileza da relação professor-aluno ou à Stimmung presente em sala de aula, única, particular e 'outra' a cada momento. Essas afinações impregnam com suas nuances o acontecer pedagógico e determinam também o como e o quanto aprendemos.

Uma Stimmung pode influenciar pessoas, mudar rumos, afetar vidas, daí que seja de vital importância a sensibilidade aguçada do professor para percebê-las em si e nos outros, e agir de acordo com as mesmas. Neste sentido, a responsabilidade de ser professor é enorme e até assustadora.

Há tonalidades afetivas que se manifestam de forma clara perante nós, por exemplo, a tristeza ou a alegria. Há outras difíceis de definir tais como a incerteza, a insegurança e o temor, e outras que estão adormecidas, veladas talvez e fazem pensar num não estar afinado. Mas, esse não estar afinado é também uma forma ou qualidade de afinação.

A não afinação não é possível tendo em vista que o ser-aí já está sempre afinado desde seu fundamento. O que acontece sempre é apenas uma mudança das tonalidades afetivas (Heidegger, 2011, p. 89). Segundo Heidegger, pelo fato das tonalidades afetivas remontarem mais originariamente à nossa essência, elas permitem que nos encontremos a nós mesmos enquanto ser-aí, enquanto ser-no-mundo. Isto porque o modo como o mundo se revela a nós implica nosso estar afinado com emoções fundamentais. Elas, as emoções, não são propriedade humana, mas um existencial, propriedade do mundo. A forma como habitamos o mundo é rítmica, possui nuances tonais e tons ora luminosos, ora opacos. As tonalidades afetivas estão sempre aí, nós apenas podemos constatá-las e, mais do que isso despertá-las, sendo o despertar um fazer-com-que-a-

corde, deixar o que dorme vir a despertar (Heidegger, 2011, p. 79). Despertar uma tonalidade afetiva não está relacionado com o fato de tornar consciente algo que permanecia inconsciente. Pelo contrário, é deixá-la vir-a-estar desperta, deixá-la ser.

As paixões também são tonalidades e algumas delas, quando deixadas ser, podem abrir a abertura, quer dizer, podem colocar o homem em relação com algo de si, ou melhor, podem viabilizar o alcançar-se a si, o alcançar seu ser-aí. Esse encontro consigo mesmo, com o ser do ser-aí é um processo que requer estar afinado com as emoções que possibilitam esse poder ser. Mas, algumas tonalidades afetivas revelam-se a nós como situações limite, beirando o campo de nossas possibilidades. Como afinações, elas podem dar voz a uma crise radical que nos lança ao abismo, o abismo do nada e da falta de sentido, e isto nem sempre pode ser suportado. Talvez seja esse “não suportar” a chave que mobiliza mudanças, sem as quais não poderíamos nos transformar. Dentre as afinações ou tonalidades afetivas, Heidegger indica o tédio profundo como a mais importante de todas elas, a tonalidade afetiva fundamental essencial.

O tédio poderia ser instrumento de encontro conosco mesmos, no entanto, nos distanciamos constantemente dele por não termos compreendido ainda sua essência e não a compreendemos, pois ele jamais se tornou essencial para nós. O tédio, assim como toda e qualquer tonalidade afetiva, é uma essência híbrida; uma essência em parte objetiva, em parte subjetiva (Heidegger, 2011, p. 117), portanto, não vêm só de dentro de nós, as coisas de fora também se tornaram entediadas, a vida tornou-se entediada, nós mesmos somos entediados em relação a nós. Por fim, tudo se passa conosco de um tal modo que um profundo tédio se arrasta para lá e para cá como uma nuvem silenciosa por sobre os abismos do ser-aí (Heidegger, 2011, p. 101).

Se nós nos tornamos entediados para nós mesmos, se estar conosco perdeu seu sentido, que podemos dizer então, do encontro com o outro, da qualidade e do sentido que damos aos encontros com os outros? O vazio provocado pelo tédio é muitas vezes insuportável e por isso nos aprofundamos em “barulhos” porta vozes de todos nossos sentidos. Prova disto são as invasões de imagens, sons e outros estímulos sensitivos, o aumento considerável de diversões organizadas, multidões que festejam juntas isto ou aquilo, toda sorte de eventos e espetáculos que concentram cada vez mais um maior número de pessoas, “agites” necessários para se manter para cima, para suportar o fluir das experiências

que a vida coloca a nossa frente. A cada dia crescem as atividades que desafiam nossa adrenalina, sem a qual muitos já não conseguem viver.

Agora sei, fora da aldeia, o quanto as pessoas são movidas pela ânsia de fazer, fazer, fazer. Lá o melhor fazer era não fazer nada. Deixar-se estar, apenas ser. Ênstase- livre das sutilezas da mente e dos fantasmas do espírito. Mergulho no vácuo interior. Aprofundência quântica, inobservação (FREI BETTO, 2013, p. 137).

Ao narrar sua experiência na Aldeia do Silêncio, Nemo<sup>3</sup>, destaca a importância do tédio como ponte em direção a si. Se deixássemos ressoar o tédio, afirma Heidegger, aproximar-nos-íamos dele que é o mesmo que nos aproximarmos de nós mesmos, enquanto ser-aí. No entanto ele, como tonalidade afetiva fundamental essencial, apresenta-se velado das interpretações filosófico-culturais da nossa situação atual (Heidegger, 2011, p. 108). Desta forma, a filosofia da cultura preponderante seria responsável por “ver, quando muito, o atual: o atual totalmente sem nós, o atual que nada mais é que o eterno “de ontem” (Idem, p. 98). Essa filosofia não nos apreende, não nos insere, muito pelo contrário, desconecta-nos de nós mesmos. “Precisamos nos encontrar de um tal modo que nos conectemos com o nosso ser-aí e que este (o ser-aí) se torne para nós o único laço obrigatório” (Heidegger, 2011, p. 101-102).

A proposta de Heidegger é encontrar um modo que nos devolva a nós, como se fosse uma forma de entrega a nós mesmos que viabilize sermos o que somos. Para analisar esse tema, o autor remete aos filósofos do crepúsculo, ao pensamento grego originário, aos poetas arcaicos pré-socráticos, dentre eles, Heráclito, Parmênides e Anaximandro. Para aqueles filósofos/poetas “Pensar e ser têm seu lugar no mesmo e a partir deste mesmo formam uma unidade” (Heidegger, 2009, p. 41). Essa unidade é a identidade genuína do ser humano. Cabe a pergunta então, será que essa identidade genuína é um elo de nós perdido no contexto que vivemos? Como podemos encontrar a nossa identidade genuína? Qual o caminho a ser percorrido ou qual o modo de reconhecimento dessa identidade?

---

<sup>3</sup> Nemo é o narrador na obra Aldeia do Silêncio, de Frei Betto. Consta no prólogo da mesma: “Nunca se soube seu nome. No hospital era apenas conhecido como Nemo – que significa, em latim, ninguém”.

## A identidade a partir da unidade

Ao abordar o Princípio de Identidade, Heidegger esclarece que o mesmo pressupõe a unidade do ser do ente, quer dizer, ele é consigo mesmo, o mesmo. Pressupõe também que sempre e a cada vez que estabelecermos uma relação com qualquer tipo de ente somos interpelados pela sua identidade. Podemos dizer que essa interpelação tem voz, fala desde a sua identidade. Em se tratando do homem, da sua identidade como ser, essa voz, a *Stimme* do ser, está ligada à tonalidade afetiva, à *Stimmung* como lugar na esfera do ser da “revelação primária do mundo”. Dito de outra maneira, é preciso estar numa determinada *Stimmung*, entrar numa atmosfera de sintonia afetiva determinada e particular para que essa voz possa ser ouvida. Talvez seja preciso alcançar determinadas dimensões de silêncio para poder ouvir, para poder ser interpelado. Ao se referir à interpelação, Dubois esclarece,

No apelo e na “resposta” a ele, está em causa um advir à propriedade de mim-mesmo. Esse vir a si não significa um isolamento egóico, retração na interioridade – mas apelo a ser propriamente como ser-no-mundo, a me interpretar a partir de mim mesmo, suportando minha finitude, de todos os meus possíveis (DUBOIS, 2004, p. 109).

Para compreender a referida interpelação, analisamos a palavra *Zusammengehörigkeit* da língua alemã que aponta, na obra de Heidegger, para o mútuopertencer do pensamento e do ser. Ela é formada pela conjunção de outras duas palavras: *Zusammen*, que quer dizer junto e *Gehörigkeit*, pertencer. Incluídas na palavra *Gehörigkeit* há palavras como *Gehören*: ser preciso, *Hören*: ouvir, escutar e *Hören (Gehorchen)*: obedecer. Assim, o termo *Zusammengehörigkeit* aponta para a amálgama do ser e do pensar, e relaciona essa pertinência a uma possível receptividade de escuta e a um obedecer.

Dependendo do acento dado à citada palavra, traduzida como comum-pertencer, Heidegger conduz seu pensamento a compreensões diferentes deste binômio, isto é, se a ênfase é colocada no comum-pertencer, “o sentido de pertencer é determinado a partir da comunidade, quer dizer, a partir de sua unidade”. Na filosofia, essa junção de ser e pensamento é representada pelas palavras *nexus* e *connexio* referidas ao integrado, ao que se instala na unidade da multiplicidade. Se a ênfase for colocada na segunda palavra, comum-pertencer,

há uma mudança de direção e a relação ser-pensar pode ser analisada a partir do pertencer, “a comunidade é agora determinada a partir do pertencer”. Levando-se em conta que o pensar é característico do homem, o comum-pertencer poderá ser refletido como a relação entre o homem e o ser que se pertencem no seio do mesmo. (Heidegger, 2009, os. 42-43).

Se o homem e o ser se pertencem no seio do mesmo, há uma comunhão entre eles que implica um algo de cada um em direção ao outro. Para entrar nessa relação comum-pertencer, Heidegger propõe o distanciamento da concepção de homem como animal racional e da concepção do ser como fundamento, suspendendo ambos num novo campo de compreensão. Para que isto seja possível, é necessário um salto ao abismo, ao desconhecido. Saltar no abismo, no entanto, denota abandono e entrega, saltar para lá, onde já fomos admitidos: ao pertencer ao ser. O ser mesmo porém, pertence a nós; pois somente junto a nós pode ele ser como ser, isto é, pre-sentear-se (Heidegger, 2009, p. 45). Assim, o homem enquanto ser pensante se abre ao ser, expõe-se a ele, coloca-se em face dele, aberto à escuta do ser. Por outro lado, o ser somente é ser enquanto se presenteia como apelo, como voz diamantina que ao se fazer ouvir torna-se clara perante o homem.

O apelo, entendido como um doar-se do ser, só é possível à presença do homem como ser pensante.

Ser somente é e permanece enquanto aborda o homem pelo apelo. Pois somente o homem, aberto para o ser, propicia-lhe o advento enquanto presentear. Tal presentear necessita o aberto de uma clareira e permanece assim, por esta necessidade, entregue ao ser humano, como propriedade. Isto não significa absolutamente que o ser é primeira e unicamente posto pelo homem.

Pelo contrário, torna-se claro (HEIDEGGER, 2009, p. 44).

Heidegger ainda esclarece: o “estar postado na clareira do ser é o que eu chamo de ex-sistência do homem. Este modo de ser só é próprio do homem” (Heidegger, 2005, p. 24). Somente estando nessa clareira nós podemos ouvir o apelo do ser, é aí que o ser se dá e deste modo entrega a sua verdade. A clareira é abertura revelada e o homem, o único capaz de ter a experiência do mundo como revelação.

O ser se revela ao homem como clareira, tornando-se claro ao dar-se no aberto e com o aberto. O dar-se é o destino do ser, “acontece como a clareira

do ser, forma sob a qual o destino é” (Heidegger, 2005, p. 44). Esta compreensão da verdade permanece oculta para o pensamento metafísico atual que não admite que “o homem somente desdobra o seu ser na sua essência, enquanto recebe o apelo do ser” (Idem, p. 23).

Encontramos nas palavras de Rubem Alves, em carta dirigida ao Sr. Roberto Marinho, uma simbologia interessante que ilustra a temática da escuta e do apelo manifestado como voz:

Perturbado pelas orgias natalinas, tratei de proteger-me contra a loucura ouvindo música sacra e revendo as obras de arte referentes ao nascimento do Menino Deus. Meus olhos se detiveram na tela “Anunciação”, de Filippo Lippi: o Anjo, ajoelhado, de perfil, lindo rosto juvenil, asas cor-de-abóbora com manchas negras, mansamente diante da Virgem Bendita, assentada, olhos castamente voltados para o chão, as Sagradas Escrituras na mão esquerda, enquanto um Pássaro, pomba, aproxima-se dela em voo, asas abertas, e está prestes a pousar no seu colo. O Anjo trouxera o Pássaro. O Pássaro era a semente engravidante. E, como é bem sabido, nos poemas sagrados o Pássaro é o Espírito. Maria foi engravidada pelo Pássaro Divino. Uma tradição teológica antiquíssima reza que Maria permaneceu ginecologicamente virgem porque foi pelo seu ouvido que o Pássaro entrou. Acredito: muitas gravidezes acontecem através do ouvido. Ora, o que entra no ouvido é a palavra: o Pássaro Divino cantou um canto tão lindo que a Virgem ficou grávida e dela nasceu o Filho de Deus (ALVES, 2005, os. 15-16 – grifos nossos).

Talvez neste exemplo, o Anjo represente o ser que se dá em seu apelo e o homem, neste caso Maria, aquele que, à escuta do apelo expresso na voz do Pássaro Divino, responde entregando-se ao mesmo. A experiência do ouvir o apelo do ser pertence a todos nós como seres pensantes. Na vida de todos e de cada um, ecoa uma voz, ora audível, ora inaudível, que em seu apelo sussurra o caminho a seguir. Parece-nos que o fio condutor da vida é sonoro, talvez ele comporte uma melodia somente audível na sua totalidade e, portanto, compreensível tão somente ao final do caminho.

Os tons dessa melodia são tão simples, tão singelos que nem sempre lhes damos vez nem voz embora, com certeza, a vida seria mais simples se afinada

permanentemente com eles. Para ouvi-los, precisamos tão somente escutar! Escuta que dispensa o ouvido, como aponta Foucault.

A relação homem-ser é talvez a mais grandiosa de todas as relações e a mais ignorada nos tempos atuais. Quando postados no aberto da clareira, ser e homem ressoam, revelam-se, doam-se. Ao se amalgamarem em mútua oferenda, voz e apelo podem transformar-se em luz ou revelação ou palavra-guia de vida. Heidegger denominou esse fenômeno Ereignis, termo alemão traduzido como acontecimento-apropriação, ou aquilo que acontece, palavra guia a serviço do pensamento. A sociedade atual, envolta no crescimento ininterrupto e perfeccionista da técnica, desperta em nós um tipo de pensamento calculista que caminha em direção oposta àquela necessária para o encontro do homem e do ser. Da mesma forma, acreditamos que algo aconteceu na atividade pedagógica e no contexto de sala de aula que nos fez valorizar um pensar carente de significado e a transmissão de conteúdos como o mais importante na tarefa do educar. A consequência é o vazio e a falta de sentido, tanto para o aluno quanto para o professor. Nas palavras de Heidegger, Quando o pensar chega ao fim, na medida em que sai de seu elemento, compensa essa perda valorizando-se como instrumento de formação e, por este motivo, como atividade acadêmica, e acabando como atividade cultural (Heidegger, 2005, p. 13).

O apelo da sociedade em que vivemos já não é o do ser pelo homem, mas o da técnica pelo homem. Desta forma o ser fica de fora, também o ser que “fala na essência da técnica”. Heidegger utiliza o termo Gestell, traduzido como arrazoamento<sup>4</sup>, para explicar o processo pelo qual homem e natureza são chamados a um tipo de pensamento em que a razão predomina, questionando um e outra. Pelo fato da presença do ser ficar de fora, o arrazoamento permanece estranho na medida em que não é algo íntimo, mas em que ele mesmo algo nos comunica que perpassa propriamente a constelação de ser e homem (Heidegger, 2009, p. 48).

Existe a possibilidade de que o arrazoamento penetre no acontecimento-apropriação, transformando-se num “acontecer mais originário” que “traria a redenção historial do universo técnico, da sua ditadura, para pô-lo a serviço no âmbito através do qual o homem encontra mais autenticamente o caminho

---

4 A palavra arrazoamento exprime o império da razão que tudo invade pela técnica, que caracteriza uma época em que o homem busca as razões, os fundamentos de tudo, calculando a natureza, e em que a natureza provoca a razão do homem a explorá-la como um fundo de reserva sobre a qual dispõe (N. do T. em Heidegger, 2009, p. 47).

para o acontecimento-*apropriação*” (Heidegger, 2009, p. 49). O *acontecer mais originário* concretiza-se quando colocados no recinto onde o homem está à escuta do ser e onde o ser se presenteia na forma de apelo, isto é, se faz ouvir e se torna claro. Assim recuperamos a unidade representativa da identidade genuína do ser humano, quer dizer, retornamos a nossa casa.

O dar-se no aberto na casa do ser

Como apontado acima, a instância em que o homem está à escuta do ser e na qual o ser se des-dobra presenteando-se em plenitude de mútuo pertencer, essa é a pátria, a casa do homem. Uma casa que foi sendo abandonada aos poucos, em resposta ao apelo da vida moderna. Ao deixar sua morada e abdicar de uma parte de si, o homem torna-se nômade, estrangeiro. No entanto e como afirma Mestre Eckhart (2004) Nenhuma saída pode ser tão nobre quanto a permanência em si mesmo. O retorno requer um salto de confiança e abandono “para lá, onde já fomos admitidos: ao pertencer ao ser”.

Salto entendido como “a súbita penetração no âmbito a partir do qual homem e ser desde sempre atingiram a sua essência, porque ambos foram reciprocamente entregues como propriedade, a partir de um gesto que dá” (Heidegger, 2009, p. 45). Somente nele se “dispõe e harmoniza a experiência do pensar”, pois é o pensar quem trabalha na edificação da casa do ser “é como tal casa que a juntura do ser dispõe, sempre de acordo com o destino, a essência do homem para morar na verdade do ser”(Heidegger, 2005, p. 76).

A voz que ressoa na casa do ser é o mélos que executa o canto de chamamento, aquilo que com seu canto nos convoca. Esse canto é a verdade do ser que se desvela, vela e volta a se desvelar e revelar num fluir permanente de velamento e desvendamento, jogo de luz e sombra, claridade e escuridão. Cabe a todos nós estar à presença, como aponta Fernandes (2011, p. 38), “Ser Dasein é cuidar para que vigore a irrupção e a iluminação do escondimento e da obscuridade do ser e assim, deixar que tudo seja a ressonância de seu apelo – um apelo que clama desde o abismo do nada”.

Estando à presença do ser e ouvindo a sua verdade, seja na sua manifestação, seja no seu ocultamento, retomamos nossa missão essencial, a de ser guardiões do ser, pastores da sua verdade. Aqui reside, talvez, o sentido primo e último da noção de cuidado de si. Para onde se dirige “o cuidado”, se-

não no sentido de reconduzir o homem novamente para sua essência? (Heidegger, 2005, p. 17).

Em se tratando da relação professor-aluno lembramos aqui das colocações de Foucault na obra *Hermenêutica do Sujeito* quando afirma que o mestre, ao cuidar de si, cuida do cuidado que o discípulo deverá ter consigo mesmo. Visto desta forma, o professor, pastor cuidadoso da verdade do ser, também poderá levar o aluno ao encontro com a mesma verdade, na medida em que se torna espelho onde o olhar do discípulo se reflete, levando-o a olhar-se a si mesmo. Quer dizer, quando o cuidado reconduz o homem para a essência, reconduz outros por similitude. A verdade do ser como re-velamento é o Ereignis, aquilo que acontece, definitivamente, a própria vida que, em seu incessante pendular, permite compreender o ser tal como ele é. Nesse pendular, já não há distinção entre sujeito e objeto, ou entre homem e ser, há somente o movimento da abertura que se dá. Estar à presença do ser que se apresenta e se ausenta é habitar a pátria do ser.

Como já apontado, ouvir o apelo requer silêncio, uma escuta singular e uma sintonia determinada, uma Stimmung que ressoa por similitude.

Silenciar a mente e o coração não consiste em suprimir os sons da subjetividade, e sim em harmonizá-los, fazê-los confluir na mesma direção, assim como os diferentes instrumentos de uma orquestra produzem suave melodia. Aos poucos, o som da melodia interior se reduz, a orquestra se dissipa no horizonte da nossa atenção e a luz se apaga, engolindo na escuridão todas as imagens. Então o silêncio povoa-nos por dentro. Como se o nosso universo pessoal, à semelhança do cósmico, se contraísse regressivamente, até voltar a ser a diminuta partícula que deu origem ao Big Bang. Tudo refluí em nós, ao ponto de o nosso corpo se tornar imperceptível à mente. Emigrados da confusão, mergulhamos na fusão. Tudo se torna um. Experimentamos, apaziguados, a ruptura dos limites entre o dentro e o fora, o imanente e o transcendente, o temporário e o eterno. É o silêncio condensado em infinitude (FREI BETTO, 2013, p. 122).

Esse recinto de silêncio é a pátria do ser e somente nela é possível realizar a presença ou a ausência de Deus ou dos deuses, pois Deus só pode dar-se no humano e é através do homem que o sagrado pode ou não vir a se manifestar. Heidegger traz à luz os elos que unem Deus, os deuses e o homem quando afirma:

Somente a partir da verdade do ser se deixa pensar a essência do sagrado. E somente a partir da essência do sagrado deve ser pensada a essência da divindade. E, finalmente, somente na luz da essência da divindade pode ser pensado e dito o que deve nomear a palavra de “Deus” (HEIDEGGER, 2005, p. 66).

O sagrado há de se manifestar no seu brilho quando for experimentado em sua verdade e isto permitirá a superação da apatricidade “na qual erram perdidos, não apenas os homens, mas também a essência do homem” (Heidegger, 2005, p. 46).

Como já apontado, o homem torna-se apátrida quando abandona a casa, a verdade do seu ser. No mundo em que vivemos, tudo conduz ao silenciar do ser e em troca o apelo que se faz ouvir é aquele que nos chama, distraindo-nos e conduzindo-nos ao abandono e esquecimento da nossa casa como identidade primeira. A apatricidade e errância do homem moderno podem ser superadas pelo sagrado no momento em que o ser se ilumina e é experimentado em sua verdade. Porém, o caminho de retorno à verdade do ser, estar pronto para tal encontro não é tarefa fácil. Neste desafio, o homem retomaria seu destino, o de zelar como “pastor cuidadoso” a verdade do ser. Recobriria a sua dignidade respondendo ao chamado do ser para guardar a sua verdade.

Retornar a nossa casa por um ato do pensamento à procura da verdade e ficar lá, à escuta do sagrado que se manifesta como dobra e oferenda, adentrar no recinto do ser onde se guardam, velam e revelam a verdade do ser, o sagrado e a deidade ou onde o ser na sua verdade vela e revela o sagrado e a deidade, este é talvez o maior desafio para nós na atualidade. Um desafio atrelado a certas condições, como afirma Heidegger (2007, p. 131), (...) mas a essência da verdade, nós só a conseguiremos, quando empenharmos nossa própria presença numa decisão, com toda e em toda a sua essência, isto é, na totalidade de seu enraizamento, de seu compromisso e da sua escolha.

Para retornar a nossa casa precisamos estar dispostos a uma viagem outra, viagem em que a nossa música, afinada com a música do ser, coloca-nos na clareira, ato de amor puro, oferenda incondicional, núcleo da vida em que ser e homem se unem. Aqui se revela a chave da liberdade: oferenda incondicional de si a si. Acreditamos que a máxima liberdade, a mais grandiosa de todas as liberdades é um ato de oferenda de si a si. Como apontamos no decurso do trabalho, o homem enquanto ser pensante se abre ao ser, expõe-se a ele,

coloca-se em face dele, aberto à escuta do ser. Por outro lado, o ser somente é ser enquanto se presenteia como apelo, como voz diamantina que, ao se fazer ouvir, torna-se claro perante o homem.

Sou autenticamente eu quando penso. Sou o meu pensar e preservo-o no invólucro do silêncio [...]. Então me abro à possibilidade de me transmutar em um Outro. Esse Outro; decifra-me, ajuíza-me, interpela-me. Talvez seja essa a razão pela qual, muitas vezes, receio ingressar no silêncio – o Outro me torna transparente a meus próprios olhos. E dói fitar a mim mesmo. Faz cair máscaras. E exige mudança de rota (FREI BETTO, 2013, p. 148).

Ouvir a voz nem sempre é experiência agradável pois, como fio que norteia nossas vidas, exige de nós às vezes abandonos, renúncias, decisões dolorosas, percorrer o deserto em profunda solidão. Como núcleo sagrado da vida, é o “outro” de nós que se revela, indicando-nos o caminho a seguir, experiência singular, individual, intransferível, ligada a nossa vida e a nossa existência. Aprender a percorrer esse caminho “outro” é uma experiência visceral que denota aprender a ouvir sinais, estar à escuta da própria vida e ser conseqüente com aquilo que foi ouvido. Não se lançar a esta aventura nos torna nômades, seres sem terra e sem raízes no que diz respeito a nós mesmos e a nosso caminho de vida. Paradoxalmente, é possível que o retorno a casa exija talvez, perder a pátria, abandonar a terra, cortar raízes e tornar-se nômade.

## Linguagem e silêncio

Agora sei que o apogeu da linguagem é a poesia. A linguagem viola abismos; a poesia provoca calafrios e dispensa verdade. Basta-lhe beleza (...). É o único gênero literário que ecoa como música. Toda poesia subverte a lógica e enlouquece a razão. Como um balé quântico, o verso observado nunca se encontra onde o observador julga identificá-lo. Onde o leitor localiza

verso, soa melodia; e onde descobre estrofes, ecoam cânticos.  
Toda palavra sonha em transubstanciar-se em poesia. Libertar-  
-se da prosa e bailar efusivamente na profusão da linguagem  
(FREI BETTO, 2013, ps. 144-145).

Para Heidegger é o pensamento quem ilumina o caminho entre o ser e Deus através do sagrado e da deidade e é a poesia que, adentrando-se no recinto do sagrado, prepara a disponibilidade para que Deus se manifeste ou oculte.

Ser poeta em tempo indigente significa: cantar, tendo em atenção o vestígio dos deuses foragidos. É por isso que, no tempo da noite do mundo, o poeta diz o sagrado. É por isso que a noite do mundo é, no idioma de Hölderling, a noite divina  
(HEIDEGGER apud Araújo, ps. 104-105).

O poeta seria, segundo Heidegger, aquele capaz de ouvir a voz dos deuses, interpretá-la e transmiti-la aos homens. Para que assim seja, o poeta deve estar exposto à abertura do ser e assumir os riscos de tal disposição. Somente estando exposto ele pode ouvir o apelo, a voz, a Stimme, que é linguagem no seu sentido puro, na sua expressão primeira: linguagem originária, velada e revelada, silente e dizente, aberta à abertura do mundo: essa é a linguagem presente na poesia. “A poesia é dádiva, é fundação causadora do que é permanente. O poeta é o fundador do ser” (Heidegger, 2004, p. 39).

É na linguagem poética que o homem pode apropriar-se do sagrado, pois ela abre espaço para um modo outro de linguagem que fala da verdade do ser. A linguagem poética seria então, o Ereignis, “o deixar acontecer da verdade do ser que abre espaço para a apropriação do fenômeno do sagrado por uma linguagem poética exposta à abertura do mundo” (Toledo, 2011, p. 210). Assim, no Ereignis, “no acontecimento-apropriação vibra a essência daquilo que a linguagem fala, a linguagem que certa vez designamos como a casa do ser” (Heidegger, 2009, p. 51).

Se a linguagem é a casa do ser, a voz do ser é um acontecimento linguístico na sua forma mais pura e a poesia, expressão genuína da sua abertura. A poesia, enquanto diálogo originário, é a origem da língua com a qual, sendo seu bem mais perigoso, o Homem se aventura em direção ao ser como tal, aí reside ou sucumbe e, na decadência do falatório, se envaidece e estiola (Heidegger, 2004, ps. 77-78).

Neste contexto, a linguagem está intrinsecamente ligada à essência do homem por um lado, pois é através dela que o homem se constitui testemunha do ser e por outro, está intrinsecamente ligada ao ser, pois este só pode se revelar na linguagem. Por obra da língua, o Homem testemunha o Ser. Responde por ele, resiste a ele e reverte para ele (Heidegger, 2004, p. 65). É a língua que diferencia o homem dos animais e as plantas, pois somente através da língua o ser pode ser revelado.

Na verdade, não sou eu quem fala: a linguagem fala em mim.  
Ao abrir a boca, apenas ecôo na minha fala o que a linguagem  
disse em mim. Escuto-a, e graças a essa escuta sou humano.  
Quando perco a capacidade de escutá-la, deixo de ser seu  
objeto para me tornar seu abjeto. Mergulho na turbulência.  
Enlouqueço. E só recupero a sanidade ao deixar a linguagem  
falar em mim (FREI BETTO, 2013, p. 154).

Esta fala de Nemo recoloca a linguagem no seu lugar de origem e coincide com o pensamento de Heidegger ao afirmar que a linguagem possui o homem, como veremos mais à frente.

Podemos afirmar então que o homem é a sua linguagem, primeira e essencial e que só há mundo onde há linguagem. Por outro lado ela, nos seus desdobramentos e quando utilizada como discurso isento de sentido poderá perder o homem.

Só onde houver mundo, isto é, onde há língua, há o perigo supremo, o perigo dos perigos, ou seja, a ameaça que o não-ser constitui para o Ser enquanto tal. A língua não só é perigosa por colocar o Homem em perigo, mas é o que há de mais perigoso, o perigo dos perigos, porque só ela cria a possibilidade da ameaça ao Ser e é só ela que a mantém em aberto (HEIDEGGER, 2004, p. 65).

O perigo reside no fato da língua trazer consigo a possibilidade de levar o homem a atingir zonas de “supremas realizações” ou levá-lo à “área de uma derrocada de consequências insondáveis”. Ressaltamos aqui que, para Heidegger, não é o homem quem possui a linguagem, mas é a linguagem que possui o homem, “organiza e define, desde a raiz, desta ou daquela forma, o seu ser-aí

enquanto tal” (idem, p. 69). Frei Betto deixa seu personagem Nemo afirmar na sua narrativa: A linguagem não está em mim. Toda ela me envolve. Ela me possui e escreve o meu escrito (FREI BETTO, 2013, p. 67).

Entender a linguagem no seu caráter de abertura no âmbito do sagrado implica compreender o ser do homem como diálogo “em cujo acontecer os deuses nos interpelam, reivindicam-nos, trazem-nos à linguagem, perguntam-nos se e como somos, como respondemos, como lhes dedicamos ou recusamos o nosso Ser” (FREI BETTO, 2013, p. 72). Nesse Ereignis, nesse acontecimento mais originário, está em jogo a revelação e o ocultamento, o ser e o não-ser que nos constitui. Ser um diálogo significa “ao mesmo tempo e pelas mesmas razões que somos um silêncio”. Assim sendo, somente podemos apreender a essência da linguagem quando tivermos compreendido o silêncio como “a origem e o solo da linguagem”. Silêncio entendido como “abertura para o sendo que está recolhido e concentrado em si” (Heidegger, 2007, p. 123).

Silêncio é concentração e recolhimento de todo o comportamento, de maneira que este se atenha a si mesmo e, com isso, fique ligado em si e, sobretudo, exposto ao sendo, com o qual se relaciona e comporta. Silêncio é a abertura concentrada para a pressão e afluência soberana do sendo em sua totalidade (HEIDEGGER, 2007, p. 123).

O silêncio é aqui abordado como uma retração, uma volta a si, que permite estar à presença de si para consigo. Assim como a linguagem possui o homem organizando e definindo seu ser-aí enquanto tal, não é o homem quem faz silêncio, mas é o silêncio que constitui (ou possui?) o homem como “abertura concentrada para a afluência soberana do sendo em sua totalidade”.

O silêncio se torna o acontecimento daquele calar-se originário da presença humana, a partir do qual o silêncio, isto é, a totalidade do sendo, em cujo seio está a presença humana, vem à linguagem. E, assim, a palavra não é uma cópia ou decalque das coisas, mas justamente a elaboração que contém e retém em si a abertura recolhida e tudo o que nela se oferece e patenteia (HEIDEGGER, 2007, p. 123).

A disposição de permanecer à presença deixa ouvir a voz do silêncio que canta, entoa sua melodia. Eis o paradoxo: o meu silêncio desperta em mim o silêncio e me permite escutar o que só posso silenciar (Frei Betto, 2013, p. 167). O silêncio se quebra ao se manifestar na linguagem da poesia. A poesia dá palavra ao silêncio e dá silêncio à palavra na abertura “que se transmite e comunica, quer haja ou não ouvinte” (Heidegger, 2007, p. 125). Como apontamos mais acima, ao se adentrar no recinto sagrado, a poesia é possibilidade para que Deus e ou deuses se manifestem ou ocultem, e o poeta, aquele que traz o sagrado à palavra e o transmite aos homens.

Toda poesia aspira a alçar voo e fazer ninho lá, onde habita e se esconde o silêncio (Frei Betto, 2013, p. 125). Nesse recinto de silêncio, se é que podemos falar de recinto como lugar, mas diríamos como estado de presença, o sagrado atinge seus limites ao ser apelado em sua abertura e revela sua essência, do-brando-se sobre si. O sagrado revelado apela, deixando-se ouvir: Voz, Escuta, Ereignis! Tudo é unidade, identidade genuína do ser humano onde não há distinção entre quem fala e quem escuta, entre ser e homem, entre ser e deus ou entre sujeito e objeto, há tão somente “o movimento da abertura que se dá”. Este pendular é doação, é oferenda na qual os deuses e os homens se entregam mutuamente. Na realidade, trata-se de uma doação em muitos aspectos necessária. Em si e por si, nem os deuses nem os homens são capazes de sustentar o caráter imediato do sagrado. Sua única possibilidade é entregarem-se uns aos outros (HEIDEGGER, apud Araújo, 2012, p. 113) <sup>5</sup>.

A vivência do sagrado, diz Heidegger, quebra a tranquilidade do silêncio. O poeta, tocado pelos deuses, re-acende o sagrado: o estado essencial próprio do poeta, com efeito, não se funda na concepção (Empfängnis) do Deus, mas no abraço (Umfängnis) do sagrado (Heidegger apud Araújo, p. 113) <sup>6</sup>. A palavra trazida pelo poeta é testemunha da ligação dos deuses e dos homens, é testemunha do sagrado.

O sagrado assemelha-se a uma fonte que ora jorra água cristalina, ora re-têm em si a mesma, ocultando-a. O sagrado se revela e se oculta, abre-se e se

---

<sup>5</sup> Weil weder die Menschen noch die Götter je von sich her den unmittelbaren Bezug zum Heiligen vollbringen können, dürfen die Menschen der Götter und die Himmlischen bedürfen der Sterblichen (Heidegger, 1981, p. 68).

<sup>6</sup> Denn der Wesensstand des Dichters gründet nicht in der Empfängnis des Gottes, sondern in der Umfängnis durch das Heilige (Heidegger, 1981, p. 69).

retrai, ele não se dá de imediato, manifesta-se no seu velamento, daí que Heidegger afirme que o sagrado é DasUm-nahbare, o in-aproximável revelado no seu ocultamento. É a linguagem originária que o revela quando expressa na sua abertura, na casa do homem. Ao se referir a sua estada na cidade, tendo deixado para trás a aldeia do silêncio, Nemo diz:

Aqui sim sou exilado. Por isso me recuso a falar. Podem entender meus gestos, como entendo os deles, mas não minha linguagem feita do dizível e do indizível. O silêncio não é o limite da linguagem, é a sua matéria prima, como o barro é do tijolo. A linguagem atinge a perfeição quando culmina na realidade intraduzível (FREI BETTO, 2013, p. 176-177).

Será que esta experiência do in-aproximável ou da realidade intraduzível só é possível aos poetas? Acreditamos que é possível a todos nós enquanto poetas e enquanto seres pensantes, pois é tarefa do pensar trazer à linguagem esse advento do ser que permanece e em seu permanecer espera pelo homem (Heidegger, 2005, p. 84). É possível a todos aqueles que queiram se adentrar no mistério da existência e que estejam dispostos a ouvir a própria voz.

Colocado a caminho da escuta de si, o homem abraça a transcendência, o sagrado e se abre à espiritualidade como fenômeno religioso originário, doação primordial do ser.

### Modo de conclusão

A pesquisa teórica realizada nos permitiu vislumbrar um modo de estar à presença da abertura ser-homem. Seguindo o arrulho de uma melodia in-audível, queríamos compreender a oferenda como aquilo que, indo além das práticas de si, expressa-se como gesto em direção ao “outro”, entendendo por “outro”, nós mesmos, outro ser humano, o meio em que vivemos, os objetos que usufruímos, o planeta que habitamos, como apontado no início deste texto.

Foi na obra de Heidegger que encontramos, fundamentalmente, a trilha aberta na direção que buscávamos, uma trilha que não é percurso nem caminho linear no tempo tal como o conhecemos. É antes, um “estado estático”, imóvel, na morada na qual ficamos à presença do ser que nos apela com canto de chamamento e encantamento. Sua voz é revelação, presença indizível que

envolve o mistério do homem. Nessa morada desaparece a dualidade homem-ser, há tão somente o ato puro de amor supremo que se dá. Para Muñoz Soler (2011), essa voz é o Verbo iniciador, a Palavra de fogo,

*é escutado no Silêncio,  
é reconhecido no Encontro,  
é pronunciado no Compromisso.*

Se pensarmos na Voz à qual nos referimos ao longo do texto uma e outra vez, podemos afirmar que ela é o canto de chamamento, como sugeriu Veyne e o “ça me chante” que em seu apelo nos convoca, segundo a interpretação de Dumézil. Para Muñoz Soler (2011, ps. 35-36), aquilo que “me” convoca é a nota chave (som in-audível) de uma nova função antropológica que me permite pronunciar-me a mim mesmo. O meio que faz possível esse acontecimento é o Silêncio e se viabiliza através da escuta. Daí que Muñoz Soler aponte que o Verbo é escutado no Silêncio.

A função, segundo Soler, é a “Egoência do Ser”, isto é, “o “ponto infinitesimal” onde o som e a luz se encontram. É uma “função” cósmica in-corporada à vida humana, que faz possível reverter o tempo dimensional em tempo expansivo (um “transistor”) (Muñoz Soler, 2011, p. 36). No contexto deste trabalho, entendemos a Egoência como a disponibilidade de estarmos à presença de nós, na clareira do ser. É aí que a luz da verdade reverte em som-palavra e o som da palavra em luz que aponta o caminho.

Ao nos referirmos ao tédio, perguntávamos como seria o encontro com os outros, qual a qualidade desses encontros se evitamos o encontro conosco por termos perdido o sentido e o elo que nos une a nós mesmos. Na sociedade em que vivemos, o encontro nem sempre é possível e quando ele acontece, dá-se sob condições superficiais, que não “me envolvam” nem comprometam demasiadamente. Para Muñoz Soler recuperar o mistério criador do encontro denota padecer de uma aridez ainda maior de “des-encontro”, fronteira perigosa “onde o ser humano pode perder o rastro de seus companheiros de caminho” (idem, p. 37). Para restabelecer essa linguagem primária através da qual o homem dá testemunho do ser, é necessária a “ressonância por similitude”. “Ressonância por similitude é ‘encontro significativo’, divino e humano ao mesmo tempo, co-moção inicial da alma, sublime mistério de Amor”. Ao se referir ao olhar do encontro Muñoz Soler (2011, p. 37) afirma,

O encontro significativo com outro ser humano não só “humaniza” a Palavra primordial [...] senão que lhe dá “corpo”, isto é, polariza a essência do espírito na substância da vida. Da ressonância por similitude entre o arquétipo ideal que se sonha por dentro e o encontro real que acontece por fora, “nasce” a ideia-força que põe asas à roda da vida.

Muñoz Soler dá uma dimensão ao encontro que vai além do conceito que normalmente temos dele e resgata o sentido da relação com os outros, pois é no olhar do encontro que o Verbo, a Voz pode ser reconhecida. Se pensarmos na forma de nos relacionarmos na atualidade, fica claro que a “virtualidade” na qual estamos submersos pode ocultar o rosto do outro e apagar o olhar que poderia iluminar nossa jornada. O resgate destas faculdades adormecidas se traduz no compromisso que assumimos para conosco, para com os homens e para com o planeta que habitamos.

A “palavra de honra” estende uma ponte entre os valores da alma e a química da vida (geometria molecular analógica, ainda pouco conhecida). É o “poder de plasmação” da palavra viva (Muñoz Soler, 2011, p. 39). Essa palavra viva - a verdade do ser, o sagrado e a deidade - que se manifesta como dobra e oferenda, pre-anuncia-se como Voz de Silêncio, reconhece-se no Olhar do Encontro e pro-nuncia-se como Palavra de Compromisso (idem, p. 40). Ou como afirma Frei Betto (2013, p. 127), Existir é pronunciar-se, bem sei (...). Por isso, pauto toda a minha existência em um pacto de silêncio.

Para finalizar, a narrativa de Frei Betto na obra *Aldeia do Silêncio*,

Foi ali, imóvel sobre a pedra, que me veio a revelação (...). Senti-me inundado pelo paradoxo – emaranhado de paralelas que se encontram no infinito. Soava em mim uma música silenciosa. Descobri que o tudo é o nada, o escuro é o claro, o eu é o outro, o vazio é o pleno, e a dor é o amor. Operou-se em meu ser a síntese. Puro dom. Não resultava de uma elaboração do meu raciocínio nem de uma construção do meu espírito. A pedra, a luz diáfana do dia, o agasalhar da vegetação circundante, e eu ali imóvel, silente, interiormente despojado, subitamente tomado por aquela fonte de água viva que jorrava do mais profundo de mim mesmo. Ali permaneci em alerta espiritual. Tudo em volta se deixou tomar por um silêncio en-

surdecedor, silêncio a brotar de dentro para fora, a pronunciar indefinível Presença. Não há como definir essa Presença, senão atribuindo-lhe todos os predicados do amor (FREI BETTO, 2013, p. 64-65).

Pensamos neste momento na realidade de muitas salas de aula onde a comunicação ostensiva, sustentada na lógica racional como o caminho de mão única em direção a verdade, ganha espaço em detrimento de experiências que levem à compreensão da verdade da própria vida, seja ela a do aluno, seja ela a do professor. Esse tipo de comunicação e essa forma de linguagem nada têm a ver com a linguagem do ser expressa na sua verdade. Não há palavra gratuita, afirma Nemo. Todas têm um preço – o valor de uma vida (Frei Betto, 2013, p. 141).

Perguntávamos no início do texto se é necessário algo a mais no processo do ensinar e o aprender para que ele seja frutífero para todos os envolvidos. Acreditamos que é preciso resgatar o sentido profundo de ser professor e re-encontrar o ponto primo de sustentação da atividade pedagógica, identificar-nos como professores, enquanto seres capazes de nos aprofundarmos no nosso próprio silêncio à procura do 'outro' de nós e, ouvindo-nos, reconhecermo-nos no outro/aluno reafirmando então o nosso compromisso como mensageiros da verdade. Devolvemos assim à tarefa pedagógica seu sentido último, ato supremo de amor que prepara as trilhas pelas quais a humanidade irá caminhar.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *La potencia Del pensamiento: Ensayos y conferencias*. Tradução de Flávia Costa y Edgardo Castro. Barcelona, Editorial Anagrama, 2008.
- ARAÚJO, Paulo Afonso de. *Traços do sagrado na época da fuga dos deuses, segundo Martin Heidegger*. Sofia- versão eletrônica. Vitória (ES) vol. 1, nº1. Ago/Dez 2012. Disponível em [www.periodicos.ufes.br](http://www.periodicos.ufes.br). Acesso em Ago. 2013.
- BATISTA, João Bosco. *Geviert: o sentido do sagrado no pensamento de Heidegger*. Disponível em: [www.ufsj.edu.br/portal-repositorio](http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio). Acesso em Maio de 2013.
- BETTO, Frei. *A Aldeia do Silêncio*. Rio de Janeiro, Rocco, 2013.
- DUBOIS, Christian. *Heidegger: introdução a uma leitura*. Trad. Bernardo Barros Coelho de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2004.
- FERNANDES, Marcos Aurélio. *À Clareira do Ser. Da Fenomenologia da Intencionalidade à Abertura da Existência*. Teresópolis, RJ. 1ª Edição. Daimon Editora Ltda., 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade. O Governo de Si e dos Outros II*. São Paulo, Martins Fontes, 2011.
- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o Humanismo*. Trad. Rubens E. Frias. São Paulo, Centauro Editora, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Construir, habitar, pensar*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Disponível em [www.prourb.fau.ufrj.br/](http://www.prourb.fau.ufrj.br/). Acesso em Maio de 2013.
- \_\_\_\_\_. *El origen de la obra de arte*. Versión española de Helena Cortés y Arturo Leyte en: Heidegger, Martin, *Caminos de bosque*, Madrid, Alianza, 1996. Disponível em [www.heideggeriana.com.ar](http://www.heideggeriana.com.ar). Acesso em Maio de 2013.
- \_\_\_\_\_. *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung. Gesamtausgabe 1. Abteilung: Veröffentlichungen 1910-1976. Band 4*. Vittorio Klostermann. Frankfurt am Main, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Hinos de Hölderlin*. Trad. Lumir Nahodil. Lisboa, Piaget, 2004 (Col. Pensamento e Filosofia: vol. 99).
- \_\_\_\_\_. *La situación del presente y la tarea futura de La filosofía alemana*. Disponível em [www.heideggeriana.com.ar](http://www.heideggeriana.com.ar). Acesso em Maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Os conceitos fundamentais da metafísica: Mundo-Finitude-Solidão. Trad. Marco Antônio Casanova. 2ª Edição. Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária, 2011.

\_\_\_\_\_. Que é isto – A Filosofia? Identidade e Diferença. Trad. de Ernildo Stein. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo, Livraria Duas Cidades, 2009.

\_\_\_\_\_. Ser e verdade: a questão fundamental da filosofia: da essência da verdade. Trad. Emanuel Carneiro Leão. Petrópolis, Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007. Coleção Pensamento Humano.

\_\_\_\_\_. Serenidad. Gelassenheit. Trad. De Yves Zimmermann. Publicada por Edições Del Serbal. Barcelona, 1994. Disponível em [www.heideggeriana.com.ar](http://www.heideggeriana.com.ar). Acesso em Maio de 2013.

JARDIM, Luis. Articulação da afinação e a arte para Martin Heidegger. “Existência e Arte” – Revista eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Arte da UFSJ. Disponível em: [www.ufsj.edu.br/portal-repositorio](http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio). Acesso em Maio de 2013.

MARÇAL, J. C: Existência e verdade em Martin Heidegger. Disponível em

<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>. ISSN 1984-3879, Saberes, Natal – RN, v. 1, n. 6, fev. 2011. Acesso em Maio de 2013.

MUÑOZ SOLER, Ramón P. Tríada. Revelación Re-velada (O de la Reconstrucción Del Templo). De Profundis. Egoencia. Buenos Aires, Arcana, 2008.

\_\_\_\_\_. Reversibilidade de Valores. Onde a Luz e o Som se encontram. São Paulo, ECE, 2011.

TOLEDO, Daniel S. Traços hermenêuticos para a compreensão do Fenômeno do sagrado em Heidegger. Revista Kínesis, Vol. III nº 05, Julho-2011, p. 198-224. Disponível em [www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas). Acesso em Maio de 2013.

ZANELLO, Valeska: A linguagem poética em Heidegger. Educação e Filosofia-v. 18 – nº 35-36. Jan/Dez. 2004, PP 279-310. Disponível em [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br) Acesso em Agosto de 2013.



# IV - Psicologia transpessoal: uma abordagem integral do ser

**Djailton Pereira da Cunha**

Universidade Federal de Pernambuco

djailtoncunha@uol.com.br

**Nadja Maria Acioly-Regnier**

ESPE Université Lyon 1. EAM-SIS-HCL 4128.

acioly.regnier@wanadoo.fr

**Aurino Lima Ferreira**

Universidade Federal de Pernambuco

aurinolima@gmail.com

## Resumo

Este trabalho é o recorte de um estudo mais amplo de doutorado em educação e espiritualidade. Buscamos mapear aspectos da psicologia transpessoal, (re)construindo o percurso histórico-conceitual bem como, introduzindo as contribuições da dimensão espiritual para este constructo. Trata-se de uma investigação teórica, cujo o aporte metodológico visa refletir como uma abordagem integral do ser pode influenciar o processo de formação humana, que contemple uma visão multidimensional, capaz de incluir a dimensão espiritual nas relações inter-intra-ecopessoais. Indicamos que os conteúdos teórico-experienciais da transpessoalidade são fundamentais, por um lado, para uma compreensão intercultural da formação humana, e, por outro, para o desenvolvimento integral das potencialidades humanas. Nesse sentido, a visão e as experiências transpessoais, ao resgatarem a espiritualidade como dimensão básica dos processos formativos, permite-nos criticar e superar a visão de sujeito da modernidade, encapsulado no dualismo entre as dimensões física e mental, ao mesmo tempo em que liberam as práticas pedagógicas do imaginário técnico-utilitarista.

**PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Transpessoal, Espiritualidade, Formação Humana, Educação.**

## Introdução

Este trabalho é o recorte de um estudo mais amplo de doutorado em educação e espiritualidade. Buscamos mapear aspectos da psicologia transpessoal, (re)construindo o percurso histórico-conceitual bem como, introduzindo as contribuições da dimensão espiritual para este constructo. Trata-se de uma investigação teórica, cujo o aporte metodológico visa refletir como uma abordagem integral do ser pode influenciar o processo de formação humana, que contemple uma visão multidimensional, capaz de incluir a dimensão espiritual nas relações inter-intra-ecopessoais.

Nosso interesse em realizar esta pesquisa foi motivado pelos conhecimentos e experiências adquiridos frente aos campos de investigação da psicologia transpessoal e da educação. Outro elemento motivador foi a necessidade de aprofundar tais construtos a partir de um estudo intercultural, envolvendo a realidade educacional franco-brasileira e com isso refletir a educação e o sujeito contemporâneo.

Tal inquietação surge porque estamos diante de um contexto socio-econômico-cultural que por vezes privilegia a fragmentação do ser, destacando o racionalismo no aspecto educacional e social. Isso implica em compreendermos o “lugar-modelo” da formação humana do educador-educando e a sua prática educacional frente a um pensamento reducionista utilitarista, mas que aponta para outros modos mais avançados de civilidade (FREITAS, 2005).

Corroborando essa ideia, concordamos com Brandão (2010) quando indica a crise de paradigmas e a educação na atualidade, o que implica em buscar continuamente uma atitude investigativa, reflexiva e porque não dizer “amorosa” do educador-pesquisador com sua prática educacional. Tal concepção de crise de paradigmas, frente ao debate educacional, é reforçada pela posição do sujeito educando-educador, no campo institucional-escolar, frente ao modelo utilitarista vigente. Essa visão pode ser constatada porque a dimensão egóica do sujeito atingiu índices extremos, que impele a cada vez mais vencer e ter, caracterizando aquilo que foi denominado por Lasch (1983) como “Cultura do Narcisismo” e por Debord (1997) como “Sociedade do Espetáculo”.

Nesse aspecto, percebemos que o sujeito centrado, ponderado, unificado da modernidade, transmuta e vive atualmente o conflito da fragmentação em

diversas esferas da vida. Isso é crucial para entender que o projeto de subjetividade da modernidade produziu um distanciamento no entendimento sobre a formação humana e o próprio ser.

Remetemos a visão de mundo que emerge num cenário cientificista, com formas específicas e bem delimitadas de compreender a vida, instaurando com isso uma nova configuração de realidade. Esse entendimento, quando relacionado ao processo de desenvolvimento do ser, pode trazer implicações e efeitos distintos. Isso porque a concepção de educação e de formação são aspectos distintos conforme a visão de mundo, homem e realidade adotados em cada momento.

Caracterizamos como problemática desse estudo, o fato dos atuais modelos institucionais de formação humana não contemplarem as experiências transpessoais no âmbito da educação formal, ou seja, não abordarem uma maior expansividade da consciência do ser frente às dimensões corporais, emocionais, mentais, sócio-culturais e espirituais. Acreditamos que quando tais experiências são vivenciadas no campo educacional, podem contribuir para a ampliação da visão integral de ser.

Por outro lado, esse entendimento multidimensional da formação humana exige uma imersão em conteúdos teóricos e experienciais da transpessoalidade para garantir o desenvolvimento contínuo e integral de possibilidades e de mudanças no pensar, sentir e agir do ser. Isso porque tal abordagem vai contrapor diretamente a visão de sujeito fragmentado da modernidade, situado em uma realidade físico-mental, envolto numa proposta pedagógica que privilegia o conteúdo, a técnica e o resultado.

Paramelhor elucidação dessa problemática, apresentamos os seguintes questionamentos norteadores desse estudo:

(1) As diferentes concepções da psicologia transpessoal, ao longo do tempo, influenciam ou são indiferentes ao processo de formação humana?

(2) O percurso histórico-contemporâneo da psicologia transpessoal pode contribuir para ampliar as respostas às necessidades e críticas atuais do debate educacional, na pós-modernidade, frente a uma crise de paradigmas?

(3) A dimensão espiritual pode contribuir para a investigação da transpessoalidade aplicada à formação humana?

(4) As experiências transpessoais possibilitam a ampliação da visão de mundo e de ser integral?

Tais indagações reforçam o que nas últimas décadas tem sido alvo de estudos nas universidades brasileiras. Podemos destacar os trabalhos e grupos de pesquisa existentes em universidades como a UNICAMP, conduzidos pelo professor Dr. Carlos Alberto Vidal França; na UFRN, acompanhados pela profa. Dra. Fátima Tavares e na UFPE, orientados pelo professor Dr. Aurino Lima Ferreira. Tais estudos têm abordado essa temática central da psicologia transpessoal, no entanto, apontam limitações que sugerem outras investigações para aprofundamento teórico e empírico de elementos não contemplados nas pesquisas realizadas, principalmente quando se propõe a fazer um estudo intercultural voltado para aplicação dessa perspectiva teórica da transpessoalidade à educação, ampliando o olhar e o escopo pesquisado.

Desse modo, entendemos que este estudo contribuirá para a educação, no tocante ao desenvolvimento de aspectos histórico-conceituais do movimento transpessoal que podem ser voltados para a formação humana integral do ser, suprimindo parte da lacuna apontada nos trabalhos recentes que envolvem essa temática. Isso vai assegurar a compreensão sobre a relação entre a concepção multidimensional de ser e a epistemológica da educação, enquanto um processo de formação humana, tendo como fator de promoção desse entendimento os aportes da psicologia transpessoal.

A relação entre a psicologia e a educação surge no início do século XX. Sabe-se que o conhecimento da psicologia contribuiu para ações pedagógicas e para a teoria da educação. No Brasil, a psicologia surge a partir da educação, estabelecendo na psicologia da educação uma “ponte” entre esses dois campos do saber. A relação entre essas duas ciências fica mais explícita com a abordagem integral da psicologia transpessoal (FERREIRA, 2010).

Delinear o(s) conceito(s) da psicologia transpessoal é um dos propósitos desse estudo. Isso porque “A Psicologia Transpessoal também apresenta uma visão antropológica que nos remete a visão multidimensional do ser humano trazida pelos antigos terapeutas” (SALDANHA, 2012, p.14). Se de um lado existe uma (r)evolução no campo da práxis da psicologia com a introdução da abordagem transpessoal, por outro lado, no que diz respeito ao universo acadêmico, os paradigmas científicos também mudam a concepção de pesquisa.

A interface entre a psicologia transpessoal e a educação em busca de uma Formação Humana é algo que pode ser observado, refletido e aprofundado a partir dos trabalhos desenvolvidos por Ferreira (2007) e outros pesquisadores

que atuam e investigam sua prática no Núcleo Educacional Irmão Menores de Francisco de Assis (NEIMFA). Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma experiência de Educação integral, a partir de uma abordagem transpessoal, dentro de uma concepção de Formação Humana, que privilegia o sujeito enquanto fator que promove “a construção de uma espiritualidade integral na Educação” (FERREIRA, 2010, p.134).

A partir dessa concepção transpessoal, em um contexto de formação humana integral, podemos compreender as reflexões e contribuições de Freitas (2010, p. 223), quando afirma que “[...] a formação humana configura-se como um campo de experiências marcado pela multidimensionalidade”. Esse pensamento encontra ressonância nas palavras de Santiago (2010, p.173) quando aponta que “O sentido da formação humana emerge em cada época com suas exigências próprias”.

Os desafios enfrentados pela sociedade contemporânea exigem um movimento contínuo de observações e ações realizadas pelas pessoas, grupos e instituições, com o propósito do desenvolvimento do ser, a partir de um modelo multidimensional de formação humana. Nesse cenário, buscamos apresentar os conceitos, o histórico do movimento transpessoal, e a inserção da dimensão espiritual junto à psicologia, com o intuito de contribuir para a reflexão do atual momento de transição e de mudanças no Brasil e no mundo.

Nesse cenário de amplas possibilidades de compreensão e aplicação dos conceitos da transpessoalidade, com lacunas de estudos que discutam a interface entre esse constructo e a educação, visamos mapear aspectos da psicologia transpessoal que impulsionem trabalhos futuros frente a formação humana, na perspectiva de uma abordagem integral do ser.

Desse modo, com a finalidade de sistematizar a estrutura desse trabalho, apresentaremos em seguida a base teórica das principais categorias estudadas, as considerações finais e as referências. Começaremos a próxima seção, apresentando a psicologia transpessoal: uma abordagem integral do ser.

## Psicologia transpessoal: uma abordagem integral do ser

Abordaremos nessa seção, a contextualização da psicologia transpessoal, a partir dos conceitos e origem desse constructo, bem como, de sua interface com a dimensão espiritual. Isso implica em desenvolvermos os seguintes tó-

picos: 1-Novos “olhares” para antigas concepções da psicologia transpessoal: Um (re?)encontro de saberes teóricos e experienciais; 2- O percurso histórico-contemporâneo da psicologia transpessoal: revisitando o passado-presente desse movimento; 3- Contribuições da dimensão espiritual para a psicologia transpessoal: diferentes compreensões para uma visão multidimensional do ser e 4- As experiências transpessoais face a visão de mundo e de ser integral.

Novos “olhares” para antigas concepções da psicologia transpessoal: um (re?)Encontro de saberes teóricos e experienciais

Nessa seção temos a intenção de apresentar e refletir sobre as principais definições relacionadas à psicologia transpessoal. Além disso, pretendemos explorar conceitos relativos ao movimento transpessoal com a finalidade de visitar as principais ideias que nortearam e ainda hoje fazem sentido no âmbito da transpessoalidade. Isso nos ajudará a compreender esse construto a partir de novos “olhares”, na perspectiva de efetivar um (re?)encontro de saberes teóricos e experienciais.

Iniciamos nossa trajetória rumo à base conceitual da psicologia transpessoal, tomando como referência o handbook - *A Primer of Transpersonal Psychology*, desenvolvido por Cunningham (2011). Percebemos nesse trabalho, o grande esforço do autor para elencar as principais temáticas que envolvem a transpessoalidade com destaque especial para as definições que foram publicadas na literatura americana entre 1967 a 2003. Nesse contexto, o entendimento do referido autor sobre a psicologia transpessoal está relacionado com o reconhecimento, compreensão e estudo das experiências e comportamentos humanos criativos, capacidades humanas transformadoras associadas a uma ampla faixa de estados normais e incomuns, estruturas, funções, e desenvolvimentos de consciência em que a ação da personalidade se expanda para além dos limites usuais da consciência dirigida do ego, da identidade pessoal e até mesmo transcenda as limitações convencionais de espaço e tempo; daí o termo “transpessoal”.

Seguindo os argumentos do autor acima citado, uma forma de promover a compreensão de um construto, de modo mais eficaz, é examinar as suas definições. Nesse sentido, destaca o trabalho de Lajoie; Shapiro (1992), que no período de 1968 a 1991 desenvolveram uma análise temática de mais de 200 defini-

ções publicadas, identificando os principais temas que se sobressaíram: estados de consciência, maior ou último potencial, além do ego ou self, transcendência e espiritual. Fundamentados nesses cinco grandes temas, os referidos autores chegaram a seguinte definição: “A Psicologia Transpessoal está preocupada com o estudo do maior potencial da humanidade e com o reconhecimento, compreensão e realização da unicidade, dimensão espiritual e transcendência dos estados de consciência” (LAJOIE; SHAPIRO, 1992, p.91).

Nesse período (1968-1991), tais autores defenderam aspectos específicos em suas definições de-sobre a psicologia transpessoal. Por exemplo: Abraham Maslow (1969), faz referência a uma psicologia transhumanística; Anthony Sutich (1969), atribui à quarta força da psicologia; Elmer Verdes e Alyce Verde (1971), aplicam às categorias de valores e sentido último; Edgar Mitchell(1974), remete ao contexto da parapsicologia; Charles Tart (1975), relaciona às tradições espirituais; Roger Walsh e Frances Vaughn (1980), preocupam-se com a expansão do campo de investigação; Fritjof Capra (1982), associa a mudança de paradigma científico, social e cultural; Leonard Zusne e Warren Jones (1982), envolvem a conceitos tradicionais do ocultismo; Richard Mann(1984), delinea o potencial da abordagem; Michael Washburn (1988), caracteriza como uma teoria transpessoal do desenvolvimento humano; Robert Frager (1989), foca nos três domínios de estudo - psicologia do desenvolvimento pessoal, da psicologia da consciência e psicologia espiritual; Ronald Valle (1989), atém-se ao campo de estudos da consciência emergente e da Filosofia Perene de Aldous Huxley.

Nesse contexto, dez anos depois, Shapiro, Lee e Gross realizaram outro estudo das definições publicadas no intervalo entre 1991 a 2001. Foram analisadas cerca de 80 publicações, de diversas fontes da literatura transpessoal, incluindo livros, artigos de revistas, websites, folhetos, boletins informativos, dicionários, enciclopédias, catálogos escolares e documentos na língua inglesa. A análise temática dessas definições revelou que duas categorias eram mais frequentes: (1) Indo além ou transcender o indivíduo, ego, self, o pessoal, personalidade, identidade pessoal; existência mais profunda, verdadeiro, ou autêntico self; e (2) Espiritualidade, psicoespiritual, desenvolvimento psicoespiritual, o espiritual, o espírito. Constataram também outras categorias, menos frequentes, como: estados especiais de consciência; interconectividade/unidade; indo além de outras escolas de psicologia; ênfase em uma abordagem científica; misticismo; faixa completa de consciência; maior potencial; inclusão das psicologias não-ocidentais; meditação; e existência de uma realidade mais ampla. (SHAPIRO; LEE; GROSS, 2002)

Nesse intervalo, as principais concepções associadas às definições estudadas remetem ao grau de maturação dos fundamentos, procedimentos e experiências obtidos no campo da transpessoalidade. Por exemplo: Edward Bynum (1992), entende como o estudo dos estados não-ordinários de consciência; Roger Walsh e França Walsh (1993), compreendem como o estudo psicológico das experiências transpessoais e seus correlatos; Ken Wilber (1994), associa à Filosofia Perene e à Grande Cadeia do Ser; Charles Tart (1997), defende a inclusão do estudo do funcionamento psi como tema de domínio da Psicologia Transpessoal; Brant Cortright (1997), relaciona a integração dos aspectos espirituais e psicológicos da psique humana; William Braud (1998), destaca os métodos de investigação para explorar as dimensões transpessoais no contexto da pesquisa científica; Stanislav Grof (2000), remete ao contexto da pesquisa da consciência moderna; Associação Nacional de Psicologia Transpessoal (2001), atém-se a uma perspectiva de sistemas mais abrangente da natureza humana, visando a promoção de bem-estar; James Fadiman e Robert Frager (2002), fornecem uma descrição contemporânea; Jorge Ferrer (2002), apresenta uma visão participativa da espiritualidade humana, caracterizando uma das primeiras críticas pós-modernas da teoria transpessoal convencional, revelando com isso um caráter mais multidimensional; Richard Tarnas (2002), enfatiza a mudança de paradigma iniciado pelo surgimento do campo transpessoal no final dos anos 60; Departamento de Psicologia Transpessoal da Pós-Graduação de Estudos holísticos no John F. Kennedy University, promove uma visão dentro de um contexto holístico; John Davis (2003), assume como interface entre a psicologia e a experiência espiritual.

Nas palavras de Ferreira e Silva (2012, p.22), “A Psicologia Transpessoal tenta reintroduzir o espiritual como uma categoria fundamental para compreendermos o humano para além do reducionismo biológico dominante no cientificismo”. Nessa perspectiva, “a Psicologia Transpessoal, outra ciência emergente, pode ser definida como o estudo científico de experiências e comportamentos ao qual foi atribuído um valor superordenado por aqueles que a descrevem” (KRIPPNER, 1991, p.19). Desse modo, entendemos que a Psicologia Transpessoal é um campo do saber que investiga diferentes níveis de consciência do ser, numa perspectiva de integralidade do homem consigo mesmo, com o outro e com o universo. Em outras palavras, podemos dizer que:

A Psicologia Transpessoal é uma ciência que estuda o ser humano em sua totalidade. Aqui o homem e a mulher não são vistos simplesmente como um indivíduo na sociedade, mas as suas relações ecológicas e cósmicas são de grande importância. Desta maneira a Psicologia Transpessoal abrange outros enfoques científicos, tais como, medicina, antropologia, sociologia, física, química, matemática, astronomia e metafísica. Esta “nova” ciência é basicamente intercultural e dessa maneira outras culturas de todos os tempos, com seus vários enfoques para a vida (psicológico, religioso, médico, etc.), são estudadas (MATOS, 1990, p. 1).

Nesse contexto, encontramos em Saldanha (2008) a compreensão da psicologia transpessoal como abordagem integrativa, abrangendo um conhecimento emergente em psicologia e educação. Para tanto, a autora inspira-se em teóricos como Pierre Weil, quando destaca a transpessoalidade como: “Um ramo da Psicologia especializada no estudo de consciência, lida mais especificamente com a ‘Experiência Cósmica’ ou estados ditos ‘Superiores’ ou ‘Ampliados’ da consciência” (WEIL, 1999, p.9).

Nessa linha de pensamento, Tabone (1988, p.163) destaca que “A Psicologia Transpessoal pode ser entendida como a união da moderna pesquisa científica da consciência com a tradição esotérica ‘viva’ tanto do mundo ocidental como do oriental”. Em relação ao propósito dessa abordagem, a autora afirma, baseada em Pierre Weil (1982), que “A Psicologia Transpessoal tem por finalidade o estudo dos vários estados de consciência que passa o homem, assim como das suas relações com a realidade, com o comportamento e com os valores humanos” (TABONE, 1988, p.11)

Desse modo, podemos afirmar que outra forma de compreender a Psicologia Transpessoal é voltarmos para o movimento e as disciplinas transpessoais. Isso implica em (re)encontrar as ideias que mobiliza(ra)m os autores e dão sentido a esse campo do saber.

As disciplinas transpessoais dedicam-se ao estudo das experiências transpessoais e fenômenos correlatos. Seus adeptos buscam a expansão do âmbito dessas disciplinas através da

inclusão do estudo de fenômenos transpessoais e da aplicação de sua perícia nesse estudo. [...] O movimento transpessoal é o movimento interdisciplinar que inclui e integra as diversas disciplinas transpessoais. (VAUGHAN; WALSH, 1993, p.17-18)

O movimento transpessoal surgido no final da década de 60 marca a história e o rumo da psicologia ocidental. Mais do que isso, esse movimento também influenciou as demais disciplinas do conhecimento com essa abordagem integral, multidimensional e transcendente do ser. Ao mesmo tempo, esse marco conceitual apresenta desafios e impasses. Nas palavras de Datti (1997, p.9) “O movimento transpessoal traz contudo em sua história de pesquisas e em seu fazer teórico, uma outra dificuldade – tanto para ser freneticamente defendida, quanto para ser veemente repudiado: ele é, inicialmente, um movimento de busca, um estar alerta, um querer aprender”.

Essa tentativa de ampliar as abordagens e intervenções na perspectiva transpessoal, que caracteriza o movimento, permite outra expressão-atuação em pesquisa e práxis profissional. Tal compreensão se estende para os grupos, instituições, organizações, meio-ambiente, sociedade e cosmos. Nesse contexto, comungamos com Tabone (1988, p.160), quando afirma que “[...] podemos entender o ‘movimento transpessoal’ como resultado de esforços para ajustar a Psicologia ocidental ao paradigma emergente, contribuindo para a assimilação das novas premissas em seu campo de pensamento”.

Percebemos nessas principais definições apresentadas, relativas à psicologia transpessoal, ao movimento e às disciplinas transpessoais, três momentos/aspectos bem característicos, apesar da inserção da dimensão espiritual perpassar a todos. O primeiro momento, de 1968 a 1991, temos um conjunto de definições sobre a psicologia transpessoal voltado para “além da noção de pessoa”; o segundo momento, de 1991 a 2001, encontramos definições que reforçam os estados alterados de consciência e a emergência da 4ª força em psicologia, e o terceiro momento, de 2001 aos dias atuais, identificamos o princípio da transcendência, a visão de transpessoalidade.

Novos “olhares” para essas concepções da psicologia transpessoal possibilitam um (re?)encontro de saberes teóricos e experienciais, e sugerem que, ao longo do tempo, elas podem influenciar o processo de formação humana, já que as compreensões desse construto foram ampliadas nessa evolução conceitual. Na próxima seção apresentaremos o percurso histórico, contextualizando-o no cenário contemporâneo.

O percurso histórico-contemporâneo da psicologia transpessoal: revisitando o passado-presente desse movimento

Nessa seção temos a intenção de apresentar e refletir sobre o percurso histórico da psicologia transpessoal. Além disso, pretendemos explorar os “marcos” desse movimento fundante com a finalidade de visitar o passado para entender o presente que rege a transpessoalidade. Faremos essa exposição caracterizando dois momentos: 1- Cenário Mundial e 2- Contexto Brasileiro.

## Cenário Mundial

Iniciamos nossa caminhada rumo à base histórica, tomando como referência, estudos que abordem essa revisão crítica do momento histórico da psicologia transpessoal, desde a discussão do surgimento e emprego em público da palavra transpessoal até a atribuição desse movimento-abordagem transpessoal como uma das forças da psicologia.

Conforme Krippner (1991, p.17), “A palavra ‘transpessoal’ 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” No entanto, Ferreira (2011, p.3) aponta que “de acordo com Vich (1988) e mais recentemente Taylor (1996, p. 26), o termo ‘transpessoal’ foi utilizado pela primeira vez por William James em uma palestra realizada em 1905 na universidade de Harvard, colocando-o segundo Scotton et al. (1996) como o pai da Psicologia Transpessoal”.

Essa expressão “transpessoal” foi muito pertinente ao denominar o novo campo de estudo que surgia. Isto porque, tal termo, no sentido literal, significa “além do pessoal”, “além da personalidade”, o que promove uma ampla possibilidade de pesquisas que indicavam a dimensão de transcendência humana ou o “princípio da transcendência”, aqui caracterizado pelo que envolve a natureza psicológica, descrita por Freud, ampliada por Maslow e por Weil (SALDANHA, 2006; FERREIRA, 2012). Nessa perspectiva, concordamos com Vaughan e Walsh (1993, p.18), quando afirmam que “[...] uma das interpretações do termo ‘transpessoal’ é que o transcendente se expressa através (trans) do pessoal”.

A psicologia transpessoal despontou no cenário acadêmico-científico, no final da década de 60, nos Estados Unidos, a partir de um movimento conheci-

do como a “quarta força” em psicologia, precedida do behaviorismo (1ª força), psicanálise (2ª força) e psicologia humanista (3ª força) (TABONE, 1988; SALDANHA, 2006; FERREIRA, 2011). Nesse contexto, a gênese do movimento transpessoal atravessa as correntes filosóficas e científicas do Ocidente, acenando para uma construção epistêmica do novo paradigma de ciência e de intervenção psicossocial e educacional.

A Psicologia Transpessoal é resultado de um processo cujos primeiros alicerces de sua construção foram assentados por antecessores como Freud, Jung e James. Ela não surgiu simplesmente, mas foi ganhando feições próprias a partir de olhares observadores atentos como Abraham Maslow, Anthony Sutich e outros nomes que existiram, mas que são anônimos (SALDANHA; OLIVEIRA, 2012, p.68).

Nessa perspectiva, podemos entender que a psicologia transpessoal aparece com um propósito integrador e multidimensional, ampliando o escopo das teorias e abordagens psicológicas vigentes e resgatando a dimensão espiritual para compreender o ser e o mundo, de forma integral. Esse início do movimento transpessoal pode ser melhor compreendido, a partir do breve relato sobre a psicologia transpessoal, apresentado por Grof, na abertura da 16ª Conferência da ITA Palm Springs.

Em 1967, um pequeno grupo de trabalho, que incluía Abraham Maslow, Anthony Sutich, Stanislav Grof, James Fadiman, Miles Vich e Sonya Margulies se encontraram em Menlo Park, Califórnia, com o propósito de criar uma nova psicologia que pudesse honrar o espectro inteiro da experiência humana, incluindo os vários estados incomuns de consciência. Durante essas discussões, Maslow e Sutich aceitaram a sugestão de Grof e deram, à nova disciplina, o nome de “Psicologia Transpessoal”. Esse termo substituiu o nome original “trans-humanístico”, dado por eles próprios, ou “estender além da preocupação humana”. Posteriormente, logo em seguida, eles fundaram a Association of Transpersonal Psychology (ATP), e lançaram o Journal of Transpersonal Psychology. Vários anos mais tarde, em 1975, Robert Frager fundou o (California) Institute of

Transpersonal Psychology, em Palo Alto, que tem permanecido o mais avançado estágio da Educação, pesquisa e terapia transpessoal, por quase três décadas (GROF, 2008, p.47)

Para o referido autor, essa situação teve muitas mudanças nas primeiras duas décadas da existência da psicologia transpessoal. Isso ocorreu devido à contribuição de outras concepções e achados revolucionários em várias áreas científicas, desafiando e refutando, por vezes, aspectos da ciência tradicional do Ocidente, seus pressupostos e o paradigma clássico newtoniano-cartesiano.

Para Grof (2008), os estudos de Albert Einstein, Werner Heisenberg, Erwin Schrodinger ganham “vida” no trabalho de Fritjof Capra, ampliado pelas pesquisas de Fred Alan Wolf, Nick Herbert, Amit Goswami e muitos outros cientistas. Grande também foi a contribuição de David Bohm com o seu conceito de ordem implicada e explicada, bem como, sua teoria do holomovimento que ficou popular no universo da transpessoalidade, tal qual o modelo holográfico do cérebro desenvolvido por Karl Pribram. Destacamos ainda para o avanço do campo transpessoal, nas últimas décadas, a teoria da ressonância mórfica e dos campos morfogenéticos de Rupert Sheldrake, a abordagem da cibernética elaborada por Gregory Bateson, as pesquisas no âmbito das estruturas dissipativas, bem como, os estudos sobre a ordem fora do caos de Ilya Prigogine, a teoria do caos em si de Gleick, o princípio antrópico em astrofísica de Barrow e Tipler, e muitas outras investigações e descobertas que revolucionaram o século XX, promovendo assim a convergência entre a visão de mundo da física moderna do Ocidente e a da filosofia espiritual Oriental.

Nesse contexto, os estudos científicos da consciência foram decisivos para o “nascimento” da Psicologia Transpessoal. Estes estudos possibilitaram uma forma de trabalhar as práticas espirituais, confirmando alguns dos seus benefícios, e permitiram que um novo campo da psicologia surgisse, distinto das abordagens até então existentes, buscando a integração da sabedoria das religiões pré-modernas, das ciências psicológicas modernas e das filosofias construtivas pós-modernas (WULFE, 1991 apud CUNNINGHAM, 2011).

## Contexto Brasil

Prosseguimos agora nossa trajetória rumo aos marcos da transpessoalidade no Brasil, tomando como referência os estudos de Ferreira (2007, 2010, 2011) e Ferreira et al. (2012). Percebemos nesses trabalhos, o grande esforço dos auto-

res para elencar e sistematizar as principais temáticas que envolvem a abordagem transpessoal, que apresentamos a seguir.

A psicologia transpessoal surge no Brasil na década de 70, período marcado pela ditadura militar, em que as lutas por liberdade, humanização nas instituições e mudanças sócio-econômico-culturais eram esperadas. Nesse contexto, a história da transpessoalidade no Brasil tem início mais preciso em 1978 com as contribuições de Pierre Weil e Leo Matos. O pesquisador Pierre Weil é precursor na sistematização, publicação, práxis e divulgação do enfoque transpessoal; criador de grupos de estudos, centros de formação e da Universidade Holística da Paz; considerado como o “pai” da psicologia transpessoal no Brasil. O outro expoente é Léo Matos que impulsionou a formação de psicoterapeutas transpessoais, ampliando tais estudos com a introdução da sabedoria oriental relativa a psicologia budista tibetana, decorrente dos cursos realizados em parceria com os monges budistas na Índia. Esses dois baluartes da transpessoalidade no Brasil implantam na faculdade de psicologia da UFMG, a disciplina de psicologiatranspessoal, um marco histórico-acadêmico para o movimentotranspessoal brasileiro.

Esse movimento da transpessoalidade no Brasil sofre às influências das pesquisas parapsicológicas conduzidas por Rhine, disseminadas pelos adeptos do catolicismo e do espiritismo. No meio acadêmico, nesse período, a psicanálise começou a ser adotada na grade curricular das universidades de vanguarda. Já no campo filosófico, as ideias de William James no Ocidente e do Budismo Tibetano no Oriente contribuíram para a origem da Psicologia Transpessoal no Brasil (SALDANHA; OLIVEIRA, 2012).

Com o avanço mundial das pesquisas e descobertas relativas ao novo paradigma científico, nos anos 90, a Psicologia Transpessoal no Brasil começou a despontar uma inserção no contexto acadêmico, legitimando seus pressupostos. Com efeito, cresceu o número de eventos científicos, cujo propósito era assegurar o reconhecimento da abordagem transpessoal por meio de uma ampla troca de conhecimentos e experiências, resignificando o papel e a formação dos profissionais de psicologia e demais áreas, cuja atuação envolvesse uma compreensão transpessoal do “saber-fazer”.

O século XXI inaugura uma nova etapa da Psicologia Transpessoal no Brasil. Há um incremento significativo da produção acadêmica acerca dessa temática, bem como, um aumento considerável das estratégias para legitimação,

dessa que é, a força da psicologia. Nesse contexto, várias “redes transpessoais” foram criadas, visando alinhar as concepções e atuações entre as lideranças nacional e regional, ampliar o conhecimento e promover os diálogos entre agências formadoras, profissionais e Conselhos de Psicologia.

A tese de doutorado de Ferreira (2007), além de indicar a via de acesso da psicologia transpessoal no Brasil (1- Ação individual ou via dos pioneiros, 2 Movimento Popular e comunidades terapêuticas ou via alternativa e 3- Oficial ou via acadêmica), retrata a relação prática da abordagem transpessoal na educação, enquanto processo de formação do educador, abordando a dimensão espiritual como eixo norteador da visão de mundo e de ser nesse estudo.

Nessa configuração, outros profissionais têm buscado os cursos de formação com o intuito de ampliar seus conhecimentos (inclusive de si mesmo), e com isso colaboram para a divulgação do movimento transpessoal no Brasil. Cada vez mais cresce o arcabouço teórico-prático e a consequente exposição do enfoque transpessoal nos diversos círculos acadêmico-científico, clínico, organizacional, literário e artístico.

Constatamos que o percurso histórico-contemporâneo da psicologia transpessoal pode contribuir para ampliar as respostas às necessidades e críticas atuais do debate social, cultural, e educacional da atualidade. No entanto, isso implica em um maior aprofundamento desse estudo inicial, visando uma melhor articulação entre essas perspectivas epistêmicas.

Contribuições da dimensão espiritual para a psicologia transpessoal: diferentes compreensões para uma visão integral do ser

A psicologia transpessoal surge como uma nova perspectiva epistemológica, ontológica e metodológica, dialogando com as teorias psicológicas vigentes e ampliando a abrangência de atuação e compreensão de mundo e de ser. A inserção da transcendência, do espiritual, do além do ego junto a essa nova visão de mundo e de ser no âmbito da ciência psicológica, foi o grande elemento diferenciador e impactante do movimento transpessoal. Isso se deve, ao que Ferreira (2012, p. 17), afirma que “A resistência à introdução da dimensão espiritual no campo acadêmico da psicologia deve-se, em parte, ao ranço adquirido em nossa cultura contra a religião, desde o iluminismo”.

Desse modo, concordamos com Descamps, Alfillé e Nicolescu, (1997, p.1) quando defende que o “Transpessoal é uma das formas mais diretas para alcançar a espiritualidade, sem a obrigação de passar necessariamente pela religião”. Para esses autores, é impossível definir o transpessoal, desconsiderando a história da espiritualidade no Ocidente, assim como, não se pode ficar na velha concepção de espiritualidade sem compreender aspectos das dimensões, experiências e visão transpessoal.

Nesse sentido, podemos entender que a psicologia transpessoal por reconhecer a complexidade do ser, incluindo a dimensão espiritual em sua forma de abordagem, resume e unifica argumentos teóricos e práticos, das ciências ocidentais e das filosofias orientais. Nessa configuração, encontramos fortes argumentos em Wilber (1993, p.248-249) para reforçar essa ideia.

Os estudos transpessoais são atualmente os únicos estudos verdadeiramente globais – estudos que perscrutam todo o espectro do crescimento e da aspiração humana. Não tenho dúvidas de que a próxima década testemunhará a ascensão do transpersonalismo como a única área que abarca tudo o que diz respeito aos esforços humanos. E apesar de não acreditar que o mundo esteja vivendo nada parecido com uma “nova era” nem com uma “transformação transpessoal”, efetivamente creio que os estudos transpessoais serão a partir de agora o farol que guiará os homens e as mulheres que vêem o Espírito no mundo e o mundo no Espírito (WILBER, 1993, p. 248-249)

Como instrumento de pesquisa e formação dos modos de ser e viver, a Psicologia Transpessoal foi mediada pela visão moderna de mundo e de ser. Isto significa dizer que “Os fenômenos psi e transpessoais no mundo holístico, pós-moderno, podem ser considerados mais amplos, mais elegantes e mais parcimoniosos do que qualquer outra coisa que possa ser imaginada atualmente” (KRIPPNER, 1991, p. 19).

Nessa perspectiva, podemos entender a psicologia transpessoal como uma psicologia integral. Para Wilber (2007), uma psicologia integral deveria envolver o Grande Ninho da pré-modernidade (corpo, mente, alma e espírito), a diferenciação das esferas de valor na modernidade e a integração

dessa diferenciação, por meio de todos os níveis e quadrantes, com o Grande Ninho na pós-modernidade. Entendemos, nesse caso, uma concepção multidimensional do ser, contemplando a dimensão espiritual.

Uma abordagem integral da espiritualidade, para Wilber (2006), destaca sua aplicação, revela o papel novo da religião e os estágios de desenvolvimento da espiritualidade. Nesse sentido, “o novo ser humano é integrado, e assim o é a espiritualidade” (p.11). Com o Pluralismo Metodológico Integral, o referido autor envolve pelo menos oito metodologias, injunções ou paradigmas para obter conhecimentos ou experiências reproduzíveis. Esse esquema “pode reconstruir as verdades relevantes das tradições contemplativas, mas sem os sistemas metafísicos que não sobreviveram às críticas modernista e pós-modernista; elementos que de qualquer maneira, como fica claro, são desnecessários para elas” (WILBER, 2006, p. 72).

Nesse sentido, concordamos com Ferreira (2010), quando afirma que Wilber (2006, 2007) e Rohr (2010) entendem que as multidimensões estabelecidas em seus respectivos esquemas não são estágios lineares e monolíticos que se sucedem hierarquicamente. Podemos ir mais além, para defender a ideia de visões e concepções de espiritualidade(s). Isso porque, “a espiritualidade não é um compartimento, nem algo que esteja separado de nós mesmos. Nós estamos nela e ver isso só depende do modo como nós mesmos resolvemos viver. [...] A experiência da espiritualidade nos convida a cuidar de todas as dimensões do nosso ser” (POLICARPO JUNIOR, 2010, p. 82-84).

Com esse debate instalado, ganhamos mais espaço para investigar as possíveis contribuições da dimensão espiritual para a psicologia transpessoal e nesse sentido, encontrarmos diferentes compreensões para uma visão integral do ser. Com essa abordagem, a partir de esquemas integrais e multidimensionais, somos convocados diante o cenário da pós-modernidade a incluir a dimensão espiritual sob outros ângulos, na tentativa de aumentar e diversificar a percepção dos fenômenos humanos.

Nesse contexto, as pesquisas no campo da psicologia transpessoal contribuem para uma ampliação das experiências e visão transpessoal como possibilidade de desenvolvimento humano. A inclusão da dimensão espiritual nessa abordagem pode, em última a instância, ser um fator de promoção de uma educação como processo de formação humana integral do ser.

As experiências transpessoais face a visão de mundo e de ser integral

O movimento transpessoal reforça a necessidade da contínua investigação científica desse constructo, visando compreender as experiências transpessoais e ampliar a visão transpessoal. Mas afinal, o que são experiências transpessoais? Como elas podem ser caracterizadas? Quais as suas principais diferenças frente às experiências e a visão transpessoal? Até que ponto, tais experiências possibilitam a ampliação da visão de mundo e de ser integral?

Para Vaughan e Walsh (1993, p. 17), “As experiências transpessoais podem definir-se como aquelas em que o senso de identidade ou de eu ultrapassa (trans+passar=ir além), o individual e o pessoal a fim de abarcar aspectos mais amplos da humanidade, da vida, da psique e do cosmo”. Já no entendimento de Grof (1993, p. 109), “As experiências transpessoais são explicadas em termos de paradigmas gastos e amplamente aceitos. Na maioria dos casos, essas experiências são reduzidas a fenômenos psicodinâmicos biograficamente determinados”.

Corroborando essa configuração acima, entendemos que as experiências transpessoais são significativas tanto do ponto de vista subjetivo quanto na perspectiva transcultural, pois favorece a compreensão de aspectos psicológicos, culturais, religiosos, artísticos, filosóficos e individuais, articulando tais aspectos, dentro de uma concepção histórica e transpessoal. Essa compreensão encontra eco nas palavras de Vaughan e Walsh (1993, p. 22), quando afirmam que:

As experiências transpessoais se apontam na direção de miríades de possibilidades humanas. Elas dão a entender que certas emoções, motivações, capacidades cognitivas e estados de consciência podem ser cultivados e depurados a um grau muito além da norma. [...] As experiências transpessoais se dão em estados alterados de consciência, e o estudo de ambos deixou bem claro o quanto subestimamos a plasticidade da consciência humana e sua gama de estados potenciais [...] Quase sempre, as pessoas que passam por experiências transpessoais profundas adotam uma visão mais ampla do cosmo e da natureza humana. Elas descobrem um universo interior tão vasto e insondável quanto o exterior, além de esferas de experiências inacessíveis aos instrumentos físicos: as esferas da mente e da consciência (VAUGHAN; WALSH, 1993, p. 22).

Nas palavras de Grof (2008, p. 49) “O cuidadoso estudo sistemático das experiências transpessoais mostra que elas são ontologicamente reais e contêm informações sobre importantes dimensões da existência ordinariamente ocultas, que podem ser consensualmente validadas”. Nesse cenário, o que fundamenta essas experiências, o movimento e as definições relacionadas à psicologia transpessoal é a visão transpessoal.

No entendimento de Vaughan e Walsh (1993, p. 9), “De acordo com a visão transpessoal, o universo físico e todas as suas leis representam apenas uma realidade de um número indeterminável de realidades possíveis, cujas características somente poderemos apreender com a evolução de nossa consciência”. A visão transpessoal expressa o “vir-a-ser” da transpessoalidade. Isso porque anuncia outro paradigma de mundo e de ser, mapeando elementos das dimensões físicas, emocionais, mentais, culturais e espirituais que serão considerados, de modo integral e plural, ultrapassando assim o conhecimento clássico da modernidade.

A visão transpessoal acena com a possibilidade de um futuro diferente para a humanidade e os demais seres vivos. Através de uma exploração mais profunda de quem somos e dos mundos em que participamos, a Psicologia Transpessoal nos permite descobrir o quanto somos inseparáveis de todas as formas de vida e qual o nosso devido lugar na cadeia da existência (VAUGHAN; WALSH, 1993, p. 10).

As concepções abordadas suscitam que as experiências transpessoais possibilitam a ampliação da visão de mundo e de ser integral, já que elas provocam reflexões e compreensões distintas de quem se é, do que/como se faz, e para que/quem se faz. Por outro lado, isso nos leva a admitir a importância do aspecto intercultural frente ao entendimento e caracterização da visão e das experiências transpessoais, no intuito de ampliar, ainda mais, a visão de mundo e de ser integral.

## Considerações finais

Diversas são as possíveis contribuições da transpessoalidade. Nesse estudo, buscamos mapear aspectos da psicologia transpessoal, (re)construindo o percurso histórico-conceitual, bem como, introduzindo os aportes da dimensão espiritual para este constructo. Isso nos permitiu pensar em um caminho de-para a formação humana integral do ser, que esteja ancorado nessa visão de mundo, de realidade e de ser transpessoal.

Constatamos que a psicologia transpessoal destaca a concepção de “além do ego” como um instrumento de libertação dos grilhões identitários do ser, reintroduz a dimensão espiritual para ampliar a visão de mundo e de ser, e convoca o cuidar de si, permitindo com isso uma investigação do processo de formação humana. Essas reflexões-compreensões sobre os aspectos teóricos apresentados nesse estudo podem ser associadas a vários estudos e/ou intervenções. Escolhemos o trabalho publicado pela UNESCO, no relatório de Jaques Delors (2003), por apontar as quatro dimensões básicas da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nesse caso, podemos pensar e sugerir que estamos defendendo um mesmo modelo de educação multidimensional, transpessoal, que leva à formação humana integral do ser, a partir de nomenclaturas e premissas distintas.

Corroboramos Ferreira (2007, 2010), quando admite que uma educação no âmbito de uma visão integral tem o propósito de retomar os motivos últimos do educar: a humanização. Nesse sentido, podemos entender a educação transpessoal como aquela que vai despertar no ser aquilo que ele é de mais belo e profundo: sua condição de humano, que pode conhecer, fazer, conviver e ser por inteiro, integralmente, indo além de uma dimensão única e isolada.

Para reforçar esse entendimento, apresentamos como aspectos das considerações finais, quiçá iniciais, os pressupostos do estudo macro que esse trabalho faz menção e a tese que postulamos nessa pesquisa em andamento de doutorado. Como pressupostos, temos:

1. O resgate da dimensão espiritual configura-se como um elemento constitutivo do escopo da psicologia transpessoal, ou seja, como elemento chave dos seus esforços de se legitimar como uma autêntica psicologia integral;
2. A reintrodução da dimensão espiritual, sem necessariamente vinculá-las às religiões tradicionais, amplia nossa compreensão do humano e convoca no-

vas práticas de cuidado capazes de contribuir para a ideia da educação como formação humana;

3. A psicologia transpessoal desdobra uma visão antropológica para fundamentar uma visão multidimensional do ser humano que pode ser estendida para além da práxis terapêutica da Psicologia, contribuindo efetivamente para uma reconfiguração das práticas educativas na atualidade;

4. Assim, a interface entre a psicologia transpessoal e a educação constitui-se simultaneamente como um passo importante para a crítica contemporânea do sujeito da educação e desdobra uma concepção integral de formação que incorpora a espiritualidade como dimensão básica dos processos educativos;

5. As implicações da visão e das experiências transpessoais são, portanto, fundamentais tanto de um ponto de vista subjetivo quanto de uma perspectiva intercultural complexa e abrangente das teorias e práticas educativas.

Nesse sentido, postulamos como tese que: os conteúdos teórico-experienciais da transpessoalidade são fundamentais, por um lado, para uma compreensão intercultural da formação humana, e, por outro, para o desenvolvimento integral das potencialidades humanas. Nesse sentido, a visão e as experiências transpessoais, ao resgatarem a espiritualidade como dimensão básica dos processos formativos, permite-nos criticar e superar a visão de sujeito da modernidade, encapsulado no dualismo entre as dimensões física e mental, ao mesmo tempo em que liberam as práticas pedagógicas do imaginário técnico-utilitarista.

Desse modo, pressupostos e tese de doutorado estão alicerçados nesse arcabouço teórico da psicologia transpessoal, como uma abordagem integral do ser. Para tanto, o aprofundamento e a articulação das contribuições dessa perspectiva teórica para a educação, como formação humana multidimensional do ser, serão desenvolvidos e apresentados nos próximos trabalhos.

## Referências

- BRANDÃO, Z. (Org.). A crise dos paradigmas e a educação. 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2010
- CUNNINGHAM, P. F. A Primer of Transpersonal Psychology: Bridging Psychological Science and transpersonal Spirit. Department of Psychology. Rivier College, Nashua, 2011
- DATTI, D. J. A Psicologia Transpessoal: uma contribuição ao entendimento do Movimento Transpessoal e de suas implicações para a Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP. Campinas, 1997
- DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELORS, J. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.
- DESCAMPS, M.A.; ALFILLÉ, L.; NICOLESCU, B. O que é o transpessoal? Lisboa: Temática, 1997
- FERREIRA, A. L. Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção/consciência do budismo e da abordagem transpessoal: a busca de uma pedagogia direcionada para integralidade da formação. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE. Recife, 2007.
- \_\_\_\_\_. Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In: RÖHR, F. (Org.). Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 109-159.
- \_\_\_\_\_. Psicologia Transpessoal no Brasil: história, conquistas e desafios. Recife, 2011.
- \_\_\_\_\_. Matrizes conceituais: transcendência, espiritualidade e tradições de Sabedoria do Oriente. In: TAVARES, M. F. A.; AZEVEDO, C. R. F.; BEZERRA, M. A. (Org) Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia? Volume 1. Natal, RN, EDUFURN, 2012, p. 13-66.
- FERREIRA, A. L.; et al. (Org.); Psicologia Transpessoal: reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro. 1. ed. Recife: TOP produções, 2012

FERREIRA, A. L.; SILVA, M. C. O. A inserção da psicologia transpessoal no espaço acadêmico brasileiro: desafios e conquistas. In: FERREIRA, A. L. et al (Org.); *Psicologia Transpessoal: reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro*. 1. ed. Recife: TOP produções, 2012, p. 21-38.

FREITAS, A. S. *Fundamentos para uma Sociologia Crítica da Formação Humana*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UFPE. Recife, 2005

\_\_\_\_\_. A relação subjetividade e liberdade como matriz da noção de espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p.223-265.

GROF, S. Os domínios do inconsciente humano: observações acerca da pesquisa com o LSD. In: VAUGHAN, F.; WALSH, R.(Org) *Caminhos além do ego: visão transpessoal*. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993, p.99-109.

\_\_\_\_\_. The brief history of Transpersonal Psychology. In: *The International Journal of Transpersonal Studies*, Volume 27, 2008, p.46-54. Disponível em: < <http://www.transpersonalstudies.org/ImagesRepository/ijts/Downloads/The%20International%20Journal%20of%20Transpersonal%20Studies,%202008,%20Volume%2027.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015

JOB, F. P. *Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações*. Tese (Doutorado em Administração) – FGV/EAESP. São Paulo, 2003.

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. H.; SHAPIRO, S. I. Definitions of transpersonal psychology: The first twenty-three years. In: *The Journal of Transpersonal Psychology*, 1992. Vol. 24, No. 1. 79

LASCH, C. *A cultura do narcisismo: A vida Americana numa era de esperanças em declínio*. Tradução E. Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago, 1983

MATOS, L. *Psicologia Transpessoal: Explorando os vários Estados de consciência*. Publicação da Associação Brasileira de Psicologia Transpessoal (ABPT). Trabalho apresentado no V. Congresso Internacional de Psicologia Transpessoal em Boston, USA, Novembro 9-14, 1979. Traduzido e atualizado pelo autor na Primavera de 1990.

POLICARPO JÚNIOR, J. Sobre espiritualidade e educação. In: RÖHR, F. (Org.) *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p.81-107.

RÖHR, F. (Org). Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SALDANHA, V. P. Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. Psicologia Transpessoal: Abordagem Integrativa – Um conhecimento Emergente em Psicologia da Consciência. Ijuí: Ed Unijuí, 2008

\_\_\_\_\_. Antigos e novos terapeutas: reflexões para a clínica contemporânea. In: FERREIRA, A. L. et al (Org.); Psicologia Transpessoal: reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro. 1. ed. Recife: TOP produções, 2012, p. 11-20.

\_\_\_\_\_. ; OLIVEIRA, E. C. Histórico. In: TAVARES, M. F. A.; AZEVEDO, C. R. F.; BEZERRA, M. A. (Org) Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia? Volume 1. Natal, RN, EDUFRN, 2012, p. 67-99.

SHAPIRO, S. I.; LEE, G. W.; GROSS, P. L. The essence of transpersonal psychology: Contemporary Views. In: The International Journal of Transpersonal Studies, 2002. Vol. 21, 19-32

SANTIAGO, M. B. N. Diálogo e Transcendência na visão educativa de Martin Buber. In: RÖHR, F. (Org.). Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p.161-198.

TABONE, M. A Psicologia Transpessoal: introdução à nova visão da consciência em psicologia e educação. São Paulo: Cultrix, 1988.

VAUGHAN, F; WALSH, R.(Org) Caminhos além do ego: visão transpessoal. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993

WEIL, P. A consciência cósmica: introdução à Psicologia Transpessoal. 7ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

WILBER, K. Caminhos além do ego nas próximas décadas. In: VAUGHAN, F; WALSH, R.(Org) Caminhos além do ego: visão transpessoal. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993, p.240-249.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2006. (Série novo pensamento).

\_\_\_\_\_. Psicologia integral: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Ed. Cultrix, 2007.

# V - Promoção de resiliência em alunos de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco

**Tatiana Lima Brasil**

Universidade Federal de Pernambuco

tatiana.limabrasil@gmail.com

**Aurino Lima Ferreira**

Universidade Federal de Pernambuco

aurinolima@gmail.com

## Resumo

A resiliência vem ganhando espaço na agenda do debate educacional contemporâneo, surgindo como uma possibilidade de favorecer o processo de formação humana. Este artigo objetiva descrever e avaliar uma proposta interventiva baseada no Programa “Forte, não rígido – programa adulto: Resiliência ao longo da vida”, buscando apreender os efeitos percebidos nos alunos de pedagogia da UFPE a partir do uso das estratégias de promoção de resiliência. A metodologia consistiu numa abordagem de pesquisa qualitativa exploratória, com uso da escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993) adaptada por Pesce et al (2005), pesquisa participante e entrevistas semiestruturadas com os dois participantes com maior e menor escores obtidos através da escala de Resiliência. Investigamos um grupo de quarenta participantes que foram acompanhados semanalmente, perfazendo um total de sete encontros com 4 horas de duração cada. Em cinco encontros de intervenção propriamente dita, vivenciando / experienciando as fases sugeridas pelo referido programa. A análise das escalas se deu através do Statal Package for the Social Science (SPSS versão 20) e os dados levantados a partir da intervenção bem como as entrevistas foram analisadas segundo a análise temática proposta por Minayo (2004). Apontamos a importância de ampliarmos os estudos na área de promoção de resiliência como uma forma de melhorar as intervenções da universidade em nossa sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE: Programa Forte, não rígido; Resiliência, Educação.**

## Introdução

Um dos desafios da educação no século XXI diz respeito à questão da multi-étnica, da convivência plural e democrática e da unidade na diversidade. Desafio que extrapola a educação em sentido estrito, envolvendo a sociedade e requerendo reflexões mais amplas no que diz respeito às metas da formação humana. Hoje, as relações de sociabilidade são de desconfiança, violência e agressão, e os cidadãos emergem como “inimigos potenciais” que disputam entre si um lugar no mercado de trabalho e na divisão de bens e serviços. Ao lado de tantos desafios que a educação deve se defrontar — o analfabetismo, a evasão escolar, a educação de jovens e adultos, a violência, etc. —, a questão da formação humana, sem dúvida, constitui um ponto focal da agenda educativa deste século.

Tratar dessas e de outras questões significa ocupar-se com temas complexos que não se esgotam numa primeira análise e abrangem uma multiplicidade de fatores e variáveis — psicológicas, sociais, econômicas, culturais —, todas elas igualmente importantes. É preciso, portanto, estar atento para vencer as tentações do reducionismo bastante comum no campo educativo.

A psicologia tem apresentado como via teórica para compreender e discutir essas interrogações o conceito de Resiliência, comumente definida como a “capacidade” de o indivíduo, ou a família, enfrentar as adversidades, ser transformado por elas, mas conseguir superá-las. Na tentativa de ampliar o entendimento deste fenômeno, Junqueira e Deslandes (2003, p. 235), apontam a resiliência como a:

[...] possibilidade [humana] de superação num sentido dialético, isto é, representando um novo olhar, uma resignificação do problema, mas não o elimina, pois constitui parte da história do sujeito. O caráter contextual e histórico da resiliência se expressa seja do ponto de vista biográfico, seja do conjunto de interações dadas numa cultura determinada.

Contudo, em outros momentos, a literatura destaca o fenômeno da resiliência como “a capacidade dos indivíduos de superar os fatores de risco aos quais são expostos, desenvolvendo comportamentos adaptativos e adequados” (GARCIA, 2001, p. 128), podendo ser entendido como risco os resultados

negativos e indesejáveis no desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, a resiliência ganha um aporte de traço ou característica pessoal, sendo excluído o contexto social como um dos elementos fundamentais na formação do sujeito. Assim como em muitos trabalhos, estes conceitos se mesclam em uma forma de hibridismo que comporta elementos processuais e adaptativos.

Quando trazemos essa reflexão para o âmbito educacional, a ambivalência embutida nos conceitos de resiliência fica mais evidente, ora sobrecarregando o sujeito, atribuindo-lhe apenas a sua “capacidade” de superação o sucesso ou fracasso da formação, ora retirando-lhe as possibilidades de resistência pela atribuição de um poder determinista do social ou conservando uma indeterminação através do hibridismo, além da escassez de estudos que enfoquem a possibilidade de promoção de resiliência com alunos de pedagogia.

Sendo assim, pretendemos com esse trabalho começar a entender se, ou até que ponto, a promoção de resiliência pode interferir na educação. A tentativa é de colaborar com o desenvolvimento de formas de promoção de resiliência no âmbito da formação humana no campo da educação. Para tal, buscamos de modo geral descrever e avaliar uma proposta de intervenção baseada no Programa Forte, não rígido! Programa adulto: resiliência ao longo da vida<sup>®</sup>, buscando apreender os efeitos percebidos pelos alunos de pedagogia da UFPE a partir do uso das estratégias de promoção de resiliência

## Procedimento metodológico

### Tipo de estudo

Esta pesquisa insere-se no quadro das pesquisas de cunho qualitativo e faz uso da pesquisa participante a qual se insere na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (2000, p. 21), para fins de sistematização. Segundo esse autor, a pesquisa prática “é ligada à práxis, ou seja, a prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”. Há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Guariente e Berbel (2000) afirmam que a Pesquisa Participante é um método que proporciona ao pesquisador o conhecimento da realidade alvo, como também possibilita integrar, através de uma contínua Ação-Reflexão-Ação da situação definida, os participantes-pesquisadores, pela conscientização e entendimento para tomada de decisão, visando à transformação.

Para a realização da pesquisa participante, o pesquisador deve adquirir algumas habilidades e competências, tais como: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação que será observada; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de adquirir padrões ou atribuir significado aos fenômenos observados; elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registro dos dados; ter habilidade em aplicar instrumentos adequados para a coleta e apreensão dos dados; verificar e controlar os dados observados; e relacionar os conceitos e teorias científicas aos dados coletados (SCHWARTZ; SCHWART, 1955 apud GUARIENTE; BERBEL, 2000). Nesta pesquisa, acompanhamos os participantes por sete semanas em encontros semanais com duração de quatro horas no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, assim divididos: um encontro para efetivação das inscrições através de uma explicação sobre o curso de extensão, qual o seu propósito e a temática a ser abordada, esclarecendo dúvidas e questionamentos surgidos no dado evento; cinco encontros de intervenção propriamente dito, vivenciando as fases descritas no Programa Forte, não rígido! Programa adulto: resiliência ao longo da vida® e um encontro de devolução, no qual podemos conversar sobre as alterações percebidas durante a intervenção.

## Instrumentos

No quadro abaixo está representando de maneira sintética os instrumentos e os objetivos a serem alcançados por encontro utilizados na pesquisa.

### **Quadro 1: Encontros, instrumentos e objetivos**

| <i>ENCONTROS</i>   | <i>INSTRUMENTOS</i>                | <i>OBJETIVO</i>   |
|--------------------|------------------------------------|---|
| Pré-Encontro       | Aplicação da escala de resiliência | Analisar o nível de resiliência dos participantes antes da intervenção  |
| 1º ao 5º Encontro  | Intervenção com Manual             | Apresentar e discutir a noção de resiliência presente no Programa Forte, não rígido —Programa Adulto: resiliência ao longo da vida*         |
| 6º Encontro        | Aplicação da escala de resiliência | Investigar se após a intervenção havia ocorrido mudanças nas respostas dos sujeitos e por sua vez se houve alteração no grupo como um todo. |
|                    | Entrevista semiestruturada         | Analisar os efeitos do programa nos participantes que obtiveram os menores e maiores escores na escala de resiliência.                      |
| Todos os encontros | Observação Participante            | Observar como o grupo se portava diante da intervenção e dos conteúdos manejados  |

Fonte: Os autores

Os instrumentos ajudam na tentativa de compor o fenômeno investigado. Sendo descritos abaixo:

Escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993) é uma versão adaptada para o português por Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias e Carvalhaes (2005) e foi utilizada nesta pesquisa para levantar os participantes que apresentaram maiores e menores escores de resiliência após a intervenção.

Esta escala é um dos poucos instrumentos usados para medir níveis de adaptação psicossocial positiva em face de eventos de vida importantes. Possui 25 itens descritos de forma positiva com resposta tipo likert variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os escores da escala oscilam de 25 a 175 pontos, com valores altos indicando elevada resiliência.

Entrou na pesquisa para avaliar os participantes antes e depois da intervenção do Programa Adulto: resiliência ao longo da vida®, sendo aplicada a todos os participantes da pesquisa. A aplicação inicial ocorreu no pré-encontro, e a final, no sexto encontro.

Os resultados quantitativos obtidos foram utilizados para selecionar os sujeitos para as entrevistas semiestruturadas, não é intuito desta pesquisa fazer análises quantitativas da mesma. O intervalo entre a primeira e a segunda aplicação da escala de resiliência foi de aproximadamente 35 dias.

Optamos pelo uso da escala primeiro pela escassez de instrumentos que avaliem resiliência e, segundo, porque estamos considerando o fato de já estar adaptada e validada, sendo muito utilizada em pesquisas no Brasil.

A entrevista semiestruturada foi utilizada nesta pesquisa para aprofundar as dimensões qualitativas da promoção da resiliência. Duarte (2004) afirma que, embora não haja obrigatoriedade do uso de entrevistas em pesquisa qualitativa, ela ainda é muito requisitada. A entrevista semiestruturada é aquela que é direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas.

É um dos modelos mais utilizados por ser guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (FUJISAWA, 2000).

As entrevistas foram realizadas no sexto encontro, em local privado, garantindo o sigilo e preservando a fala dos quatro participantes. A entrevistadora buscou manter uma perspectiva de diálogo, sendo cada pergunta desdobrada no intuito de esclarecer as interrogações realizadas. Elas aconteceram individualmente e tiveram uma duração média de 30 minutos. Foram

gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, preservando a linguagem dos participantes.

A observação participante buscou levantar aspectos de promoção de resiliência presentes nos encontros com os participantes, assim buscamos através do roteiro de campo e do diário os elementos que nos ajudem a entender o fenômeno em foco. Os dados do diário ajudam a compor o cenário geral na apresentação e compreensão dos resultados.

É o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (MAY, 2001, p. 177).

Por meio do contato direto, a observação participante estabelece relações informais entre os sujeitos observados e o pesquisador, que lança mão de recursos variados para a coleta e análise de informações e dados:

Foi elaborado previamente um roteiro de campo, no qual a pesquisadora estabeleceu as diretrizes a serem exploradas, quer dizer, as questões que se desejava observar em cada encontro, de acordo com os objetivos da pesquisa, sem a preocupação de segui-las com rigidez absoluta, deixando espaço para “imponderáveis”, situações inesperadas (MALINOWSKI, 1984) e insights (NICOLÁS, 1987) — “estalos”, percepções da pesquisadora a partir de determinadas situações, fatos, diálogos ou lembranças, estabelecendo conexões lógicas entre dois ou mais elementos.

Através deste roteiro, podemos claramente buscar elementos que contribuíram para o entendimento da intervenção e do “movimento” dos participantes. Sem este roteiro, os pesquisadores têm a clareza de que o trabalho teria seus dados empobrecidos. Foi por meio do roteiro de campo prévio que ao longo do planejamento foi possível fazer as adaptações de materiais que o próprio programa investigado propõe, buscando estar mais perto da realidade do grupo de participantes, explorando pontos percebidos como nevrálgicos para o grupo de participantes.

O roteiro de campo buscava mapear as principais aprendizagens esperadas para cada fase da intervenção, conforme quadro a seguir

## **Quadro 2: Aspectos observados**

| <i>ENCONTROS</i> | <i>ASPECTOS OBSERVADOS</i>   |
|------------------|--|
| Encontro 1       | <p>Como ter e manter uma atenção plena e consciente (Mindfulness) em relação ao seu próprio corpo e ao mundo.</p> <p>Como os sinais corporais afetam a linguagem e possibilidades de serem utilizados para ler as emoções dos outros.</p> <p>Empatia: de que modo saber “ler” e acalmar as emoções pode ser usado para ajudar os outros?</p> <p>Qual a importância do relaxamento e como técnicas podem ser incorporadas na rotina de uma pessoa</p> |
| Encontro 2       | <p>O que sentimos e o que prestamos atenção – estado consciência que leva ao bem-estar.</p> <p>Como a noção de autodiálogo pode influenciar sentimentos, comportamentos e identificação de pensamentos que não ajudam e substituí-los por aqueles que ajudam.</p>  |
| Encontro 3       | <p>Se a noção de resiliência foi compreendida.</p> <p>De que maneira eles podem se tornar mais resilientes através das ferramentas do programa e quais os impedimentos para resiliência é preciso estar atento?</p> <p>Se conseguem entender e identificar pessoas modelos e os motivos que o tornam importantes.</p> <p>Como compreendem uma rede de apoio e se conseguem estabelecer a sua própria rede.</p>                                       |
| Encontro 4       | <p>Como manejar a raiva em situações de conflito; estilos de resolução de conflitos, plano de solução de problemas e plano de enfrentamento passo a passo e sua aplicabilidade.</p> <p>Acróstico C.A.L.M.A e sua utilização frente aos conflitos.</p>  |

|            |  |
|------------|--|
| Encontro 5 | Apreensão dos principais conceitos do programa promotores de mudanças saudáveis, superação de desafios na vida.<br>Como recompensar-se após uma superação de desafios. |
|------------|--|

Fonte: os autores

Elaboramos um diário de campo, no qual registramos as impressões sobre o cotidiano dos participantes observados, atentando para o fato de que aquilo que se anota ainda não é dado científico, pois surge a partir da submissão das informações coletadas às categorias de análise construídas pela reflexão teórica.

Tais anotações foram registradas em um pequeno caderno, e cada observação registramos abaixo de um cabeçalho: dia, hora e período de duração. Em momentos posteriores, complementamos as notas com comentários e impressões. Registros foram feitos a cada encontro, a respeito do grupo como um todo, bem como de alguns participantes que naquele encontro chamavam atenção devido à sua participação (expressiva ou inexpressiva) nos exercícios e vivências propostas. Podemos perceber que os resultados quantitativos bem como os qualitativos iam se revelando próximos as nossas anotações e percepção.

Em um direcionamento mais reflexivo, mantivemos um diário no qual registramos nossas observações pessoais incluindo reflexões analíticas, metodológicas, dilemas e conflitos, mudanças de perspectivas, impressões e esclarecimentos que foram necessários.

Registramos pensamentos, sentimentos, desejos e sonhos que nos moveram a partir do contato com o campo e em toda trajetória da pesquisa, semelhante a um diário íntimo.

O Programa Forte, não rígido! Programa adulto: resiliência ao longo da vida<sup>®</sup> é um programa interativo que proporciona aos adultos o desenvolvimento de resiliência, por meio de habilidades para enfrentar eficazmente as diversas situações da vida.

Assim como o marco do desenvolvimento experienciados na infância, os adultos continuam igualmente a experienciar mudanças ao longo da vida, as quais muitas vezes surgem sem qualquer aviso prévio. Independentemente da situação ou experiência, sentimentos de ansiedade podem ser um resultado

natural, contudo, se as habilidades positivas de enfrentamento não forem desenvolvidas, isso pode acarretar na diminuição da satisfação na vida, estresse e, algumas vezes, depressão. A boa notícia é que todas as pessoas podem aprender e desenvolver habilidades de enfrentamento e construir resiliência emocional.

O Programa Adulto: resiliência ao longo da vida<sup>®</sup> foi desenvolvido para ensinar às pessoas habilidades importantes, como:

- Desenvolver Sensibilização e Mindfulness (autoconsciência)
- Estratégias de relaxamento
- Empatia e bondade com todas as Criaturas Vivas
- Aprender a Pensar de maneira positiva e tornar-se uma pessoa otimista
- Utilizar Pensamentos como Ferramentas para mudar Sentimentos e comportamentos
- Desafios da idade, Modificar Hábitos antigos
- Treino de Atenção voltada para Elementos Positivos
- Pensar como uma Pessoa Resiliente em Situações de Mudanças
- Construir confiança
- Observar Figuras de identificação
- Voltar-se para a Comunidade
- Desenvolver Habilidades Efetivas para lidar com conflitos
- Estabelecer Metas
- Explorar Soluções e Plano de Enfrentamento em Etapas
- Preparar-se para Mudanças agora e no futuro – praticar em longo prazo
- Perceber sinais corporais do Estresse
- Aproveitar o máximo de cada Experiência e desfrutar o aqui-e-agora ([www.amigosbrasil.com.br/11](http://www.amigosbrasil.com.br/11)).

Barrett (2012, p. 1) relata que o desenvolvimento humano tem historicamente se focado nas necessidades e nos estágios de vida das crianças, diz que para alguns a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Infantil são a mesma coisa e que acadêmicos se ocupam de pesquisas e os pais continuamente preocupados com o desenvolvimento dos filhos, porém pouca atenção tem sido despendida para a esfera pública em relação ao desenvolvimento do adulto, buscando ajudá-los a crescer através dos desafios da vida, sendo esta cheia de situações adversas próprias do desenvolvimento, as quais se faz necessário superar.

Para a autora, o modo como o indivíduo estabelece sua independência financeira, a carreira (possíveis mudanças) e relacionamentos, criam os filhos e dão “adeus” a eles ajuda a moldar e definir quem somos.

O programa segue a linha de pensamento utilizada por Eric Erikson (1950), que assume o desenvolvimento através do ciclo da vida. Ele defendeu o que hoje é conhecido como a visão moderna da Psicologia do Desenvolvimento (CAPPS, 2011) — embora a infância seja muito importante, não se pode ignorar as outras fases da vida, pois as mudanças experimentadas na fase adulta são tão importantes para moldar o indivíduo como pessoa quanto as mudanças experimentadas na infância (BARRETT, 2012). Assim, a autora indica que:

A vida humana é tudo que diz respeito à mudança e renegociação, a superação de conflitos e autodescoberta. Se quisermos levar vidas plenas, devemos apresentar o mesmo nível de interesse em nosso próprio crescimento pessoal e descobertas, bem como fazemos em relação ao crescimento dos nossos filhos. Estamos sempre em conflito, sempre superando e, mais importante, sempre mudando (BARRETT, 2012, p. 3).

Além de se utilizar da teoria de Erikson, com seus estágios de resolução de conflitos, faz uso também dos estágios morais de Kohlberg (1975) e Piaget (1932).

O conceito de resiliência adotado pela Dra. Paula Barrett (2012, p. 5), criadora do programa, refere-se:

[...] à capacidade da pessoa de lidar como estresse e com as dificuldades – sua habilidade de ‘retorna/voltar’ após a dificuldade. Determina em que medida eventos de vida externos induz o estresse num indivíduo. Normalmente, a diferença entre alguém que supera os desafios do desenvolvimento e alguém que é superado por eles é a sua resiliência.

Bonanno (2005) considera a resiliência do adulto como a capacidade da pessoa de preservar os resultados de sua trajetória de vida através do tempo e do trauma. Para ele, uma pessoa resiliente tem mais do que apenas uma ausência de preocupações imediatas; elas possuem um conjunto interior de mecanismos psicológicos que ajudam a superar os desafios. Defende uma mudança

na intervenção psicológica, de simplesmente ajudar as pessoas a lidar com as dificuldades presentes e passar a introduzir nelas a resiliência para atravessarem os desafios futuros. O objetivo do Programa Adulto: resiliência ao longo da vida<sup>®</sup> é:

[...] fornecer aos participantes uma caixa de ferramentas da resiliência — uma série de estratégias que poderão usar para reduzir o estresse e superar os desafios que enfrentam. Seja qual for a idade e a fase da vida na qual a pessoa se encontra, a resiliência é o que possibilita facilitar o crescimento pessoal (BARRETT, 2012, p. 6).

Para alcançar este objetivo, o programa se utiliza de uma série de técnicas baseadas em evidências que são úteis em ajudar as pessoas a se tornarem mais resilientes. Centra-se no Mindfulness, ou atenção consciente e plena, no Treinamento da Atenção, ainda que seja desafiador, na identificação de redes de apoio, em estratégias avançadas de solução de problemas e no treinamento de resolução de conflitos.

## Participantes

Participaram da pesquisa 40 Alunos do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE), do 1º ao 8º período que se inscreveram voluntariamente no curso de extensão ofertado pela pesquisadora na Universidade Federal de Pernambuco, no período de outubro a dezembro de 2014, perfazendo um total de 26 horas distribuídas em sete encontros, sendo seis com duração de 4 horas cada e um pré-encontro com 2 horas, utilizado para aplicação da escala e esclarecimentos quanto ao curso e assinatura do TCLE.

## Sistema de análise dos dados

A análise contemplou os dados construídos através da intervenção, entrevista e escala de resiliência. Os dados levantados na intervenção com o uso do Programa Adulto: resiliência ao longo da vida<sup>®</sup> e os dados das entrevistas foram analisados de acordo com a Análise Temática de Minayo (2004).

Segundo Minayo (2004, p. 209), a Análise Temática consiste “em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

A análise dos dados da escala de resiliência de Pesce et al. (2005) foi avaliada através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Science) versão 20, de forma mais quantitativa, vez que através desta quantificação identificamos os dois participantes com maiores escores e os dois com menores escores obtidos na escala de Resiliência aplicadas no início e no final da intervenção, construindo assim dados numéricos que nos serviram de apoio para a segunda parte da análise — análise das entrevistas — na qual os passos assumidos foram os da análise de temática proposta por Minayo (2004), já descrita anteriormente.

Resultados: apresentação, análises e discussões

A análise realizada através do SPSS com os dados dos 35 participantes indicou um aumento geral no escore final, após a intervenção, de todos os participantes.

Wagnild e Young (1993) destacam que a interpretação dos resultados feita através da soma total dos itens da escala de resiliência segue o seguinte padrão:

**Tabela 1: Nível de resiliência**

| <i>NÍVEL DE RESILIÊNCIA</i> | <i>ESCORES</i>   |
|-----------------------------|------------------|
| Baixa resiliência           | 25 a 63 pontos   |
| Média resiliência           | 64 a 125 pontos  |
| Alta resiliência            | 126 a 175 pontos |

Fonte: Os autores

Deste modo, conforme os critérios estabelecidos para esta pesquisa, selecionamos os seguintes participantes para realização das entrevistas:

**Tabela 2: Escores participantes entrevistados**

| <i>NOME</i> | <i>PONTUAÇÃO INICIAL</i> | <i>P. FINAL</i>        |
|-------------|--------------------------|------------------------|
| MARA        | 52 - Baixa resiliência   | 142 – Alta resiliência |
| LARGADO     | 60 - Baixa resiliência   | 136 – Alta resiliência |
| KELUA       | 107 - Média resiliência  | 159 – Alta resiliência |
| SUN         | 149 – Alta resiliência   | 165 – Alta resiliência |

Fonte: Os autores

As variações do engajamento claramente corresponderam às possibilidades vivenciais de cada participante, tendo sido respeitados os limites individuais. Vimos que, embora as limitações tenham aparecido, boa parte do grupo esteve o tempo todo participativo e bem interessado no programa investigado.

A análise temática proporcionou o agrupamento das respostas em quatro eixos temáticos, a saber: experiência com o programa investigado; implicações para formação; estratégias / ferramentas auxiliares no crescimento; e noção de resiliência no processo formativo.

Eixo 1. Experiência com o Programa Forte, não rígido: programa adulto: resiliência ao longo da vida®

Os relatos da experiência com o curso Programa Forte, não rígido: programa adulto: resiliência ao longo da vida® foram positivas, dentro de uma perspectiva na qual a resiliência torna as pessoas mais suscetíveis a ultrapassarem desafios do desenvolvimento, o que, por sua vez, os torna mais confiantes e resilientes, como podemos perceber nas falas a seguir:

Achei muito rica, importante para se compreender e compreender o outro. Tentar se controlar, um processo de se compreender, entender suas próprias emoções, ensinou a vencer desafios. (LARGADO – notas do diário)

Inovadora! Pensar em coisas que nunca tinha pensado antes, pensei em determinados temas, determinados comportamentos. Consegui perceber que muitas coisas que já vivi, sejam elas boas, sejam elas más, eu tinha tirado pouco proveito. Agora vou fazer diferente. (MARA – notas do diário)

Foi muito boa, foi muito interessante, teve coisas que vi no programa que eu já exercitava, outras aprendi aqui [...] ter pensamentos positivos, acreditar que você é sempre capaz, não desvia o foco. (SUN – notas do diário)

Apesar de três entrevistados terem relatado uma experiência positiva, uma delas indicou dificuldades no início da experiência, sugerindo a necessidade de vermos as intervenções dentro de uma perspectiva flexível, e não um mero manual de atividades que devem ser realizadas em detrimento das singularidades de cada participante.

No início eu fiquei bem tensa, porque eu disse: “Meu Deus! É um programa em que eu vou me expor”, e eu não gosto de me expor, principalmente a minha vida, mas depois eu fui vendo que naturalmente ia se expor quem queria e quem não queria tudo bem. Isso não ia atrapalhar o caminhar do programa.  
(KELUA)

Podemos pensar, como afirma Cyrulnik (2007), que ao falar de resiliência há a necessidade de ter sido vulnerado, ferido, de maneira que temos desmontando a ideia de invulnerabilidade. Assim, através da experiência com o programa investigado, os participantes começaram a repensar suas atitudes frente às dificuldades, não sendo estimulado de tornarem-se pessoas resistentes a todos os tipos de adversidades.

O Programa Forte, não rígido: programa adulto: resiliência ao longo da vida<sup>®</sup> sugere que nossa capacidade de lidar com o estresse inerente e associado às várias fases da vida pode impactar neurologicamente sobre a estrutura do cérebro, o que nos leva a pensar que, uma vez aprendida uma forma de lidar com os desafios, os problemas, fica armazenada a ponto de ser utilizada todas as vezes que se fizer necessário, conforme trecho a seguir:

A resiliência torna as pessoas mais suscetíveis a ultrapassarem desafios do desenvolvimento com sucesso, à medida que internalizam o aprendizado adquirido com a situação estressante. A informação fica armazenada de forma a ser reutilizada quando de outra situação semelhante. (BARRETT, 2012 a, p. 5)

Mesmo concordando que experiências traumáticas deixam marcas neurais, a literatura no campo da resiliência (DAVIDSON, 2013) tem sugerido a possibilidade de novas ressignificações e alterações neurológicas a partir de intervenções que visam à promoção da resiliência. Colaborando com a ideia da superação do trauma, Bonanno (2005) ressalta que a resiliência do adulto é a capacidade da pessoa preservar os resultados de sua trajetória de vida através do tempo do trauma.

Inicialmente eu não achava muitas coisas possíveis, fiquei um pouco tenso, mas calado, pois não queria me expor. Me achava certo dentro do meu modelo de vida. Minha busca maior era apenas por um lugar sossegado. Em uma das atividades,

eu mencionei isso e logo como resposta e diante das minhas condições surgiu a ideia de comprar uma barraca. A barraca ficará marcada em minha cabeça, pois mesmo sem tê-la ainda já comecei a perceber que as coisas podem ser de outra forma. Foi uma solução que nunca havia pensado, mas foi bem mais real e positiva do que a minha solução, que era arrumar um jeito de sair de casa, mas sem dinheiro como eu ia fazer isso? Acho que as coisas podem ser bem mais leves do que eu penso, e isso traz um sentimento de alívio, um sentimento bom, pois tem jeito mais fácil de resolver as coisas.  
(LARGADO – notas do diário)

Pudemos perceber na fala dos dois participantes com os menores escores de resiliência que a experiência proporcionou uma alteração no pensamento, alterando também os sentimentos deles, sendo expressa na segunda aplicação da escala de resiliência, em que saem da baixa resiliência e chegam a um nível de alta resiliência.

## Eixo 2. Implicações para formação

A formação está além dos bancos universitários, além da instituição, de conteúdos alinhados e formatados para serem fatiados e distribuídos, tendo o aluno a responsabilidade de aprender tais “conhecimentos” e a obrigação de ir em busca de sua fatia.

Segundo Mosquera e Stobäus (2008), o professor precisa estar educado para a afetividade, visto que existe uma enorme diversidade no cotidiano escolar, precisando assim ter respeito e abertura para compreensão do outro e aceitação da condição inacabada do ser humano, como indica os participantes:

Se não tiver a resiliência a nosso favor, a gente sucumbe em alguns momentos. É importante na vida pessoal, profissional, na vida em sociedade. Implica poder pensar que tenho limites, que preciso conhecê-los, quais as minhas possibilidades, as minhas emoções e sentimentos. Pensando nisso, vou pensar mais em mim e no que me faz feliz, me faz bem; e, se eu estiver mais feliz, vou ser uma profissional mais ativa, integrada. (SUN)

Algo assim bem marcante que ficou foi o fato de perceber que não sou uma pessoa positiva e quanto isso tem afetado minha vida profissional e pessoal também. Isso implica que preciso mudar urgente essa característica em mim, que posso pensar positivo, que posso encarar uma dificuldade não como problema, e sim como desafio. Em sala de aula isso me ajudará muito, acho que meus alunos vão sentir a diferença ao longo do tempo que eu for mudando [...]. (KELUA)

Contribuiu bastante no sentido de a gente começar a perceber as necessidades do outro num grupo. Podemos utilizar isso na prática docente, tentar compreender as necessidades do grande grupo, tentar entender o que os alunos necessitam, tentar se posicionar de forma a não ser tão duro, compreender até onde posso ir com meu grupo de alunos. (LARGADO)

Não estamos negando os conteúdos pedagógicos, pois estes são de extrema importância, porém estamos buscando ampliar a formação para além disso, estamos buscando com o programa fornecer ferramentas, estratégias para que os indivíduos possam enfrentar as adversidades sem tanto trauma, ter mais característica resilientes. Maddi e Khoshaba (2005) afirmam que a resiliência permite que as pessoas enfrentem situações arriscadas de maneira corajosa, transformando as adversidades em oportunidades.

Mudou muita coisa para mim, que sou uma pessoa muito fechada, uma pessoa muito tímida, e hoje depois deste programa eu pude ter a experiência que a gente não pode ser assim, é preciso se abrir para a realidade que está ao nosso redor, abrir o leque para que todas as experiências façam parte da nossa vida. Resumindo, implicou mudar minha forma de agir, pensar e ver as coisas ao meu redor. (MARA)

A ideia de aprender com as adversidades vai mobilizando crescimento nos indivíduos, que aos poucos vão se permitindo cada vez mais enfrentar os desafios.

### Eixo 3. Estratégias / ferramentas auxiliares no crescimento

Para Bedani (2008), o indivíduo desenvolve-se, cresce, prospera de forma criativa e adaptável quando se possibilita a transformar em algo positivo os sentimentos advindos de experiências em constantes mudanças, pressões e exigências, não só no âmbito pessoal, como também no profissional.

Para enfrentar essas adversidades, Barrett (2012a) tem como objetivo fornecer aos participantes uma caixa de ferramentas da resiliência — uma série de estratégias que poderão ser utilizadas para reduzir o estresse e superar os desafios que venham a enfrentar. Seja qual for a etapa da vida e idade na qual a pessoa se encontre, a resiliência é o que possibilita facilitar o crescimento pessoal.

As técnicas fornecidas são úteis em ajudar as pessoas a tornarem-se mais resilientes frente aos desafios da vida.

Ao serem perguntados qual estratégia acreditam ter auxiliado no seu crescimento, pôde-se identificar que o treinamento da atenção, através da identificação dos pensamentos que ajudam e os que não ajudam estiveram presentes em todas as respostas, mesmo em alguns casos não tendo sido a primeira estratégia a ser relatada, como vemos a seguir:

A estratégia de identificar os pensamentos verdes (que ajudam) e os vermelhos (não ajudam), porque isso leva a um sentimento e a uma ação, um comportamento. Como eu sou muito crítica, acabo tendo muitos pensamentos vermelhos, e o comportamento tende a ser defasado. (KELUA)

Sem dúvida nenhuma as analogias, como, a do semáforo e a ideia de que os pensamentos fluem de acordo como sinais de trânsito. Para compreender que existem pensamentos ou atitudes que repetidas causam dificuldades na pessoa. É importante identificar que pensamentos estamos tendo para poder saber o que fazer. (LARGADO)

Identificar os pensamentos é importante, pois vamos saber como lidar com as dificuldades e quando fazer algumas coisas (SUN)

Saber que tipo de pensamento estou tendo e mantendo vai me ajudar a saber o que fazer, vou procurar ver os pensamentos que tenho.... Ssou uma pessoa muito nervosa e isso me afeta psicologicamente. Com a ideia de identificar pensamentos acho que vai me ajudar a ser menos ansiosa. (MARA)

Ainda como estratégia que auxiliou e que vai continuar auxiliando no crescimento, podemos citar o treino da assertividade, que remete a uma das grandes provas de resiliência, o conflito interpessoal. Para isso, o Programa Adulto: resiliência ao longo da vida® foca em ensinar formas positivas de resolução de conflito.

Diante daquela caixa, a ferramenta mais importante para mim seria a positividade, é você se manter e ver de forma positiva os conflitos, acreditando que sempre há uma saída para tudo. (SUN)

Segundo Conner (1995), os indivíduos que permanecem otimistas podem até se sentir desorientados, comum à maioria das pessoas frente a constantes mudanças, porém não se omitem e não assumem uma postura defensiva, encaram como parte do processo de adaptação e crescimento.

Outra estratégia no auxílio do crescimento é a identificação de pessoas modelo e redes de apoio, considerando que são pessoas que inspiram, podendo ser qualquer pessoa que tenha feito uma diferença positiva, tendo passado por situações extremas de desafios e que provou ser resiliente (BARRETT, 2012). São pessoas que estão com o outro incondicionalmente na tentativa de colaborar em e nos processos de enfrentamento das adversidades.

Identificar pessoas modelo, sabendo que elas estarão comigo sempre. Eu sempre fiquei muito calada e percebi que não devemos nos achar autossuficiente. (KELUA)

Identificar a pessoa modelo, uma pessoa que sempre me incentivou, que já passou por muitas, mas continua a luta. Pensar que alguém pode me ajudar nisso é algo novo, mas já está fazendo efeito em mim. (MARA)

Essa caixa de ferramentas — técnicas que fazem parte do programa — assemelha-se ao que pode ser compreendido como coping em psicologia, conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptaram-se a circunstâncias adversas ou estressantes.

Lazarus e Folkman (1984), defensores do “coping” enquanto estratégia, não enquanto estilo de personalidade do indivíduo (conceito derivado de outras concepções de coping), definem esse processo de modo que o:

[...] foco de atenção está no que a pessoa está fazendo ou pensando no momento atual, presente, em contraste com o que a pessoa habitualmente faz, fazia ou deveria fazer, que é o foco das teorias relacionadas a traços de personalidade. Pensamentos ou ações de coping são sempre encaminhados para condições particulares. (LZARUS; FOLKMAN, 1984, p. 142).

Coping não é resiliência. Conforme Yunes e Szymanski (2001, p. 31): “muitas questões vêm sendo feitas ainda sobre o que estaria envolvendo o fenômeno da resiliência no que tange ao coping ‘bem sucedido’ diante das situações de estresse”.

De uma maneira um pouco distinta, preferem entender tanto o “coping” quanto a resiliência diretamente relacionados com fatores de personalidade.

#### Eixo 4. Noção de resiliência no processo formativo

A noção de resiliência assumida pelo Programa Forte, não rígido: programa adulto: resiliência ao longo da vida\* (2012) diz respeito à capacidade da pessoa de lidar com o estresse e com as dificuldades, habilidade de retornar/voltar ao seu estado inicial após uma dificuldade.

A resiliência proporciona que as pessoas encarem e ultrapassem desafios e problemas do desenvolvimento com sucesso, tornando-as mais confiantes e por consequência mais resilientes, como destacam os participantes:

A noção de resiliência pode e poderá me ajudar a enfrentar os desafios que são constantes, diários, diários mesmo. Então o fato da resiliência ela ajuda o fato de você conseguir ter tranquilidade e conseguir ultrapassar estes desafios, que não é uma vida estável ser professor. (KELUA)

Bem, acredito que a gente pode encarar a resiliência com um fator diferencial, buscando compreender as suas próprias limitações, pois um indivíduo resiliente até onde eu compreendo é uma pessoa que entende suas limitações, que abraça as oportunidades, que é capaz de sobressair de uma dificuldade, que se entendendo pode contribuir num processo por exemplo de formação do outro. (LARGADO)

Você se conhecer em primeiro lugar, conhecer a si próprio, é saber das suas capacidades, é conhecer suas fraquezas, é tomar posse das suas virtudes, e utilizar isso para ajudar a você e aos outros. (SUN)

Dentro de uma perspectiva híbrida, na qual ora a resiliência é tida como traço de personalidade, indicando adaptação, ora assume caráter processual, dinâmico, podemos perceber que, após a participação no Programa Forte, não rígido: programa adulto: resiliência ao logo da vida®, diante das falas dos participantes, fica muito forte a ideia de traço, de característica da personalidade, mesmo não considerando um conceito estático, fixo. Isto pode sugerir que as atividades propostas acabam realçando a ideia da resiliência como uma característica da personalidade, algo intrínseco ao sujeito, contudo há uma aposta de que pode ser aprendida através dos exercícios propostos, daí seu caráter híbrido.

Brandão (2009) propõe que a resiliência não seja tomada como organização durável e estruturada, como característica da personalidade, e sim como um processo desencadeado a partir de um sujeito ou grupo de sujeitos com adversidades que acarretará um enfrentamento (no qual as estratégias de coping irão atuar), superação e crescimento. Porém esta ideia assumida por Brandão (2009) parece diferir da proposta maior do Programa Forte, não rígido: programa adulto: resiliência ao longo da vida®, cuja perspectiva é fazer com que os indivíduos acumulem técnicas e estratégias de enfrentamento que irão proporcionar uma boa utilização e podendo vir a ser preditor de sucesso no enfrentamento dos desafios e problemas.

A noção trazida pelo programa investigado inclui pouco a interação com o meio, contexto ao qual o indivíduo está inserido e pertence, pouco fala na ideia de superação, que implica utilizar-se de características resultantes de outros processos resilientes para superar as demandas e ainda desenvolver

novas qualidades, conforme afirma Junqueira e Deslandes (2003), como podemos perceber nos trechos a seguir:

Indivíduos conscientes eram os mais propensos a ter sucesso no estabelecimento e na manutenção de relacionamentos adultos e geralmente menos propensos a experimentar altos níveis de conflito interpessoal em suas vidas.  
(BARRETT, 2012 a, p. 6)

E continua com a ideia a seguir:

Seja qual for a idade ou fase na vida, o programa oferece uma caixa de ferramentas para reduzir o estresse e superar desafios que enfrentam. A resiliência é o que possibilita facilitar o crescimento pessoal. (BARRETT, 2012 a, p. 7)

A relação com o indivíduo e as habilidades que o mesmo pode desenvolver parece não poder dar espaço para algo que saía desta relação dual.

Equipar os indivíduos com um meio concreto para a superação de desafios aumenta a probabilidade de uma qualidade de vida e de resiliência a longo prazo. (BARRETT, 2012 a, p. 20)

Assim,

Pessoas resilientes são mais propensas a identificar causas internas ou pessoais que levam ao sucesso, em vez de atribuir seu sucesso a algo externo e para além do seu controle. (BARRETT, 2012 a, p. 41)

A fala dos participantes indica uma aprendizagem da ideia central de resiliência presente no programa, quando indicam que:

Resiliência ajuda a pessoa a se autoconhecer, se autoavaliar para saber seus limites e outra coisa bem importante é para saber como lidar com os conflitos. Traz outra visibilidade de como lidar com os conflitos, que são muitos [...] a resiliência na verdade é uma construção da pessoa. (MARA)

Mesmo sendo a resiliência uma “construção da pessoa”, a apropriação do seu conceito parece ser norteadada pela ideia teórica sustentada e defendida por quem a utiliza. Desta forma, acreditamos que uma maior clareza acerca da noção de resiliência poderia romper com as visões ambivalentes presentes no hibridismo. Pois, como indica Mellilo (2004, p. 1), a resiliência é a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos das adversidades ao qual são submetidos e sair fortalecidos da situação, acreditando que não é possível voltar ao estado anterior ao trauma ou situação difícil, pois “nada mais é igual”. Assim, consideramos que ao assumir a ideia da resiliência como um fenômeno processual, poderia enriquecer e fortalecer ainda mais a proposta de promoção de resiliência do Programa Forte, não rígido: programa adulto: resiliência ao longo da vida\*.

## Conclusão

Neste estudo, refletimos sobre o fenômeno da resiliência na busca de evidenciar visões abrangentes sobre esta temática, presentes tanto na área da educação como na psicologia, no intuito de lançarmos luz sobre a possibilidade de promoção de capacidades e potencialidades resilientes de estudantes de curso pedagogia. Indicamos que a resiliência não deve ser considerada de maneira estática ou fixa, pois diz respeito à interação entre o indivíduo e o meio, desenvolvendo-se em um processo dinâmico, complexo e plástico, capaz de oferecer subsídios para o processo formativo.

A noção de resiliência assumida pelo programa é a capacidade que o indivíduo possui de enfrentar situações conflituosas, bem como o estresse, e depois “retornar/voltar” ao estado inicial após enfrentamento de uma adversidade. Assim, a noção de resiliência na qual se baseia o programa investigado enquadra-se na conceituação híbrida, ou seja, assume a resiliência em sua grande maioria como um traço de personalidade, contudo muitas técnicas e estratégias de enfrentamento oferecidas carregam um aspecto processual, ajudando a desenvolver potenciais e capacidade maior de lidar com os desafios, problemas e adversidades.

Através do estudo do Programa Forte, não rígido: programa adulto: resiliência ao longo da vida<sup>®</sup>, apresentamos as principais contribuições para a formação humana de alunos de pedagogia da UFPE, sob o nosso olhar, sendo elas: a aquisição de habilidades resilientes capazes de favorecer o empoderamento do educador e colaborar com a diminuição de fatores que provocam o mal-estar na docência; permissão da construção de espaços integradores das dimensões pessoal e profissional; o uso da criatividade frente às situações adversas, resultando em manifestações positivas. Com a aquisição de habilidades resilientes, é possível a construção e o desenvolvimento do bem-estar pessoal e profissional, assim como o favorecimento do apoio do contexto social, mediante reconhecimento de redes de apoio e pessoas modelo. Autoconfiança aumentada, propiciando um sucesso frente ao enfrentamento das adversidades e como balizador do estresse, na busca de sua diminuição; surgem a empatia, o autocontrole e autoeficácia.

A intervenção nos mostrou que, apesar de estar contida numa perspectiva maior da resiliência como traço de personalidade, tendo um caráter mais adaptativo do que de superação, houve uma mudança significativa na forma

de pensar e agir da maioria dos participantes, percebidos através dos resultados quantitativos obtidos na análise do SPSS, bem como os considerados na observação participante ao longo de toda intervenção. Os dados apontam um aumento do nível de resiliência em todos os participantes, sendo que os escores oscilaram entre 52 pontos (menos características resiliência) e 165 pontos (mais características resilientes).

O programa tem como foco o indivíduo, o que este pode fazer para tornar-se mais resiliente, conseguir enfrentar com maior destreza as adversidades, sendo percebido na intervenção uma mudança, uma interiorização de olhar para si, de preocupar-se consigo mesmo em detrimento dos outros.

Na busca de apreender os efeitos percebidos pelos alunos, a intervenção se deu em sete semanas, nas quais os participantes foram esclarecidos quanto ao programa e a cada encontro foram vivenciando as atividades sugeridas pelo Programa Forte, não rígido: programa adulto: resiliência ao longo da vida\*, respeitando sua tessitura e formatação.

O objetivo central do programa investigado é o fornecimento de estratégias a serem utilizadas no ato do enfrentamento das situações conflituosas e de estresse com o intuito de superar os desafios, os quais foram vencidos, e pudemos perceber que a forma com ele é constituído leva a esse aprendizado, tendo provocado no final uma sensação nos participantes de obtenção da sua caixa de ferramentas e estratégias com as quais poderão enfrentar seus desafios.

Foi possível perceber um deslocamento nos pensamentos, sentimentos e comportamentos dos participantes frente às adversidades, através das atividades sugeridas, fazendo as mesmas vinculações com o seu cotidiano pessoal e/ou profissional.

Com as entrevistas, pudemos categorizar quatro eixos centrais que norteiam as respostas dos participantes, elucidando as nossas questões. Assim apresentadas: 1) Experiência com o programa, revelou um conceito positivo quanto à satisfação em ter participado, indicando que os participantes apreenderam os conceitos propostos, tornando-se mais suscetíveis a enfrentarem as adversidades, mais seguros e por vez com mais características resilientes; 2) Implicações na formação, pôde-se perceber uma abertura, um novo olhar frente à profissão escolhida e o cotidiano diante das situações estressoras e desafios. Houve uma percepção da necessidade de manter relações de conhecimento de si e o outro, aluno e professor; um deslocamento na figura estritamente bancária da educa-

ção. Novas possibilidades de enfrentar as adversidades da vida que em alguns momentos chegam a causar impedimentos profissionais e/ou pessoais; 3) Estratégias e ferramentas, foram tidas como estratégias aprendidas que favorecem o enfrentamento das situações conflituosas — o treinamento da atenção, identificação dos pensamentos, treino da assertividade e percepção das redes de apoio e pessoas modelo foram consideradas as que mais colaboraram no crescimento; e por fim 4) a noção de resiliência no processo formativo apoiou-se na conceitualização híbrida do constructo, no qual é possível percebermos ora sendo assumido o conceito ligado aos traços de personalidade, ora a ideia processual dinâmica, sendo mais evidente o foco no indivíduo, nas suas características possibilidades de enfrentamento das adversidades, o que resulta em uma adaptabilidade maior do que de fato uma superação, o que não invalida o programa investigado, vez que o mesmo cumpre com sua proposta e alcança os objetivos apresentados.

Segundo os participantes e as observações feitas, uma das limitações do programa investigado é manter um caráter repetitivo ao longo das atividades propostas, tornando-se assim algumas vezes cansativo e desinteressante. Diante disso, sugerimos que a aplicação do programa em âmbito educacional seja realizada em mais encontros, pois o tempo oferecido permitiria um maior aprofundamento das experiências vivenciadas e, por conseguinte, aumentaria a probabilidade de aprendizagem das habilidades ensinadas.

Esta pesquisa é a primeira a ser realizada com o Programa Forte, não rígido: programaadulto: resiliência ao longo da vida® no Brasil, o que não nos permite realizar comparações que ajudem a construir os saberes advindos dessas práticas e dar visibilidade ao que tem sido feito, no sentido de ampliar os conhecimentos fornecidos pelo programa bem como possibilitar uma aproximação com nossa realidade.

Estudos longitudinais seriam importantes para indicar a permanência da aquisição de habilidades resilientes apresentadas pelos participantes, pois, como a resiliência não é um fenômeno fixo, questionamos o quanto esta capacidade foi incorporada na vida dos participantes.

Chegamos, assim, a um ponto, em uma trajetória, que não se configura em um final, até porque o próprio constructo encontra-se sendo lapidado, entendido, olhado e estudado por diversas frentes, não podendo assim considerarmos concluído.

## Referências

- ANTUNES, C. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ASSIS, S. G. Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, ENSP, /CLAVES, CNPq, 2005.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, G. S. Índices de resiliência: análise em professores do ensino fundamental. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100014&script...>> Acesso em: 11 jun. 2014.
- BARRETT, P. Forte, não rígido! – Programa Adulto: resiliência ao longo da vida: Guia do facilitador. Brisbane, Austrália. 2012a (Traduzido por Márcia Votre, 2013).
- BARRETT, P. Forte, não rígido! – Programa Adulto: resiliência ao longo da vida: caderno atividades. Brisbane, Austrália. 2012b. (Traduzido por Suzana Britto-Kido, 2013).
- BARRETO, M. A. Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário. Tese. Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- BEDANI, E. R. Resiliência em gestão de pessoas: um estudo a partir da aplicação do “questionário de índice de resiliência: adultos” em gestores de uma organização de grande porte. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BONANNO, G. Clarifying and extending the construct of adult Resilience. *American Psychologist*, pp.265267. 2005.
- BRANDÃO, J. M. Resiliência: de que se trata? O conceito e suas implicações. – 2009.
- CAPPS, D. Erikson's schedule of human strengths and the childhood origins of the resourceful self. *Pastoral Psychology*. 2011.
- CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CONNER, D. R. Gerenciando na velocidade da mudança: como gerentes resilientes são bem sucedidos e prosperam onde outros fracassam. Rio de Janeiro: Infobook, 1995.

CYRULNIK, B. La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia. Buenos Aires: Gracica. 2007.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em Revista, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

ERIKSON, E. H. Childhood and society. New York, NY: Norton. 1950.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F.; Resiliência e Prática escolar: Uma Revisão Crítica. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 122, março 2013. Disponível a partir [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302013000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302013000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20 de outubro de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000100012>.

FUJISAWA, D. S. Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GARCIA, I. Vulnerabilidade e resiliência. Adolescência Latino-Americana. V.2, pp.128-130. 2001.

GUARIENTE, M. H. D. M.; BERBEL, N. A. N. A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem. Rev. Latino-Am. Enfermagem [online]. 2000, vol.8, n.2, pp. 53-59. ISSN 0104-1169. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692000000200009>.

GROTBERG, E.H. A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. Early childhood development: practice and reflections, 8. Bernard van Leer Foundation. 1995.

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. Cómo fortalecer la resiliência em las escuelas. Buenos Aires: Paidós, 2005.

JUNQUEIRA, M. F. P.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus tratos à criança. Cadernos de Saúde Pública, v.19, n.1, p. 227-335, 2003.

KOHLBERG, L. The cognitive-developmental approach to moral education. The Phi Delta Kappan. n.56, v. 10, pp.670-677. 1975.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.

MADDI; S.; KHOSHABA; D. Resilience at work, Editorial Amacon, Estados Unidos. 2005.

MAISSIAT, J. Interconexões entre a complexidade e o fazer docente: formação continuada e tecnologias digitais em educação a distância. 2013.

MELILLO, A. Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda; D. Rodríguez (Orgs.), Resiliencia y subjetividad. pp.77-90. Buenos Aires: Paidós. 2004a.

MELILLO, A.; OJEDA, N.S.; RODRÍGUEZ, D. Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA, R. K. Professor x estudante: relações de cuidado. São Leopoldo, RS, 2007. <<http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&q=L%C3%93GIGA+DA+CONTRIBUI%C3%87%C3%83O+DA+RESILI%8ANCIA&start=10&sa=N>>. Acesso em: 15/10/2014.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação para a afetividade. In: ENRICONE, D. (org.). Ser Professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PESCE R. P., ASSIS S. G., AVANCI J. Q., SANTOS N. C., MALAQUIAS J. V., CARVALHAES R. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da Escala de Resiliência. Caderno Saúde Pública, n.21, v. 2, pp. 436-448, 2005.

PIAGET, J. Le jugement moral chez l<sup>a</sup> enfant (7.ed.). Paris, PUF. Original publicado em 1932), 1992.

RALHA-SIMÕES, H. A construção da pessoa resiliente: dos contextos de desenvolvimento à psicologia positiva. Cadernos do GREI, n. 8, 2014.

SILVA, L. I. C. Entre risco e proteção: o ser jovem em Belém do Pará. Relatório final de pesquisa. Belém: ICED/UFPA, 2013.

SOUSA, C. Educação para a resiliência. Tavira: Município de Tavira, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: Tavares J. (Org.) Resiliência e educação, São Paulo: Cortez. pp. 43-75, 2001.

\_\_\_\_\_. A resiliência na sociedade emergente. Em J. Tavares (Org.), Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez, pp. 44-75, 2007.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÁUS, C. D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. Educação, Porto Alegre, v. 31, p. 39-45, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806406.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

TOMÁS, C.F. RESILIÊNCIA E AUTO-CONHECIMENTO O desenvolvimento psicológico no contexto das turmas de currículos alternativos. Nota Introdutória 3: Que caminhos para a resiliência? p. 55. 2014.

WAGNILD, G. M.; YOUNG, H. M., Development and psychometric evaluation of resilience scale. Journal of Nursing Measurement, v.1, p.165-78. 1993.

WERNER, E.; SMITH, R. S. Journeys from childhood to midlife: risk, resilience and recovery. Ithaca: Cornell University Press, 2001.

WOLIN, S. J.; WOLIN, S. The resilient self: how survivor soft roubled family esrise above adversity. New York: Villard, 1993.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.), Resiliência e educação. São Paulo. Cortez, pp.13-42, 2001.

YUNES, M. A. M. A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda. A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda, 2001.

## **VI - Duração, moral aberta e dádiva de si: contribuições para a formação humana**

**Ana Gregória deLira**

Universidade Federal de Pernambuco

ana.gregoria@ymail.com

**Ferdinand Röhr**

Universidade Federal de Pernambuco

frohr@uol.com.br

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da duração e da moral aberta para compreensão da dádiva de si, elemento importante presente na prática do educador e que está diretamente ligado ao processo de formação humana do educando. Vale ressaltar que as ideias de duração e moral aberta discutidas nesse estudo são advindas do filósofo francês Henri Bergson. Para esse filósofo, o tempo é entendido como algo indivisível, sendo passado, presente e futuro um todo, ou, simplesmente, uma duração. Ainda segundo Bergson, o ser humano possui dois tipos de moral: uma fechada/estática, a qual está ligada à inculcação de normas e regras sociais; e uma aberta/dinâmica, que pode ser compreendida como um movimento interior que impulsiona à ação. Ao término do estudo constatou-se que a dádiva de si é um momento do transbordar da moral aberta. A pessoa que doa o que tem de melhor dentro de si, no caso o educador, o faz em virtude de uma memória que se faz presente, que dura, e isso acaba por afetar/chamar/convidar o outro a buscar desenvolver seus valores mais humanos.

**PALAVRAS-CHAVE: Duração, Moral Aberta, Dádiva de Si e Formação Humana.**

## Introdução

Este artigo foi dedicado a um estudo sobre a duração e a moral bergsoniana e a relevância dessas categorias para a compreensão da dádiva de si, elemento importante para a formação humana dos educandos e que se faz presente na ação de alguns educadores. Ele é parte de nossa dissertação de mestrado em Educação.

Falar em formação humana requer um rápido delineamento do que se entende por tal processo. Em nosso estudo, nos ancoramos na perspectiva de Ferdinand Röhr que concebe esse processo enquanto a busca pelo desenvolvimento da integralidade humana; ou seja, do desenvolvimento das múltiplas dimensões que compõem o ser humano. Röhr (2013) defende que o ser humano possui múltiplas dimensões, e as subdivide em dimensões básicas e transversais. As dimensões básicas são: física, sensorial, emocional, mental e espiritual. As quatro primeiras estão no campo do imanente e a última, no campo do transcendente. As dimensões transversais são: relacional-social, estético-artística, político-econômica, comunicativa, místico-mágico-religiosa, sexual-libidinal, volutivo-impulsional-motivacional, ética, gênero, lúdica, ecológica, étnica, prático-laborial-profissional (RÖHR, 2013).

Pensar a formação humana a partir dessa perspectiva nos possibilita a reflexão sobre alguns elementos mais sutis que perpassam a prática pedagógica. Em nossa dissertação procuramos caracterizar a dádiva de si, um elemento sutil do agir pedagógico que consideramos fundamental para uma atmosfera pedagógica propícia à formação humana dos educandos. Dentro desse contexto, optamos por abordar, neste artigo, os elementos-chave da filosofia de Henri Bergson que nos permitiram uma aproximação da ideia de dádiva de si.

Dessa forma, o artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico realizamos uma breve retrospectiva histórica do contexto vivido por Henri Bergson a fim de atentarmos mais especificamente para alguns dos elementos que o levaram a chegar a algumas das constatações que são importantes para este estudo. Depois, tratamos da relevância da complementaridade entre o estático e o dinâmico para Bergson. Em seguida, abordamos a questão do tempo para esse filósofo, o qual é denominado por ele como duração. Neste tópico, nos aproximamos também dos conceitos de memória e de consciência. No tópico seguinte, o qual está dividido em três subtópicos, versamos sobre os tipos

de moral segundo Bergson: a moral fechada/estática, a moral aberta/dinâmica e a diferença entre estes tipos de moral. Por fim, em nossas considerações finais, identificamos a relevância da duração e da moral aberta bergsoniana para a compreensão da dádiva de si; evidenciamos algumas das contribuições deste tipo de dádiva para a formação humana; e refletimos sobre algumas de suas características.

Contexto histórico: o “não” de Henri Bergson à supremacia da razão e as novas lentes para enxergar o humano

De meados do século XV até o começo do século XX, ocorreram diversas transformações políticas, econômicas e sociais. O declínio do feudalismo possibilitou a formação dos Estados Nacionais que, por sua vez, fizeram emergir novas concepções políticas e econômicas – a centralização do poder através da monarquia absoluta. Nesse período, a igreja católica deixa de ter a supremacia do poder político, econômico e ideológico, e o Estado se torna a instituição de maior influência na sociedade. Foi dentro desse contexto que se deu o desenvolvimento da ciência natural, a qual trazia em seu cerne novos métodos de investigação científica, baseados na razão humana, buscando desvincular-se dos dogmas da igreja católica (leia-se desvincular-se, igualmente, da fé). Nesse emaranhado de acontecimentos, surge também a revolução industrial e, com ela, uma nova forma de organização social, agora mais urbana e técnica.

Segundo Santos:

O distanciamento e a estranheza do discurso científico em relação, por exemplo, ao discurso do senso comum, ao discurso estético ou ao discurso religioso estão inscritos na matriz da ciência moderna, adquiriram expressão filosófica a partir do século XVII com Bacon, Locke, Hobbes e Descartes e não têm cessado de se aprofundar como parte integrante do processo de desenvolvimento das ciências (1989, p. 11).

Em conformidade com o pensamento de Santos, podemos dizer ainda que a ciência moderna levou em consideração os critérios e métodos positivistas para a elaboração dos conhecimentos que seriam propagados como verdadeiros. Desse modo, a maior parte dos filósofos dos séculos XVII, XVIII e XIX for-

mularam diversas epistemologias (teorias do conhecimento), as quais visavam construir um conhecimento baseado na razão e passível de comprovação. Por conseguinte, a modernidade tinha suas bases lançadas no cientificismo, o qual vislumbrava tirar a sociedade do caminho das trevas, levar para a iluminação do saber e, conseqüentemente, promover mais justiça e felicidade.

No entanto, se por um lado a ciência nos libertou dos dogmas da religião, por outro ela nos aprisionou a um mundo marcado pela técnica, pelo desencanto dos elementos da vida, pela subjugação das dimensões do ser a uma única dimensão – no caso a racional – e pela crença que o conhecimento verdadeiro apenas existe dentro das comunidades científicas onde alguns poucos “iluminados cientificamente” o produzem.

Como sabemos, o projeto da modernidade falhou num dos seus principais objetivos, uma vez que todo o conhecimento científico produzido não foi capaz de atingir seus ideais de “iluminação”. Muito pelo contrário, a modernidade não impediu as duas grandes guerras mundiais. E onde estava a razão humana enquanto regimes totalitaristas se formavam, enquanto fanatismos religiosos se propagavam, enquanto os genocídios ocorriam? Parece-nos que a racionalidade por si só não foi capaz de tornar o homem mais humano, torná-lo um vivente mais feliz e mais harmônico com seus pares. Röhr, ao refletir sobre os desequilíbrios ocasionados em virtude da supremacia da razão, nos diz que

O cenário traçado nos ensina que o ser humano é vítima de uma atitude própria, que no isolamento, supervalorização e absolutização de aspectos do seu ser, divide-se consigo mesmo, negando as outras partes que mais cedo ou mais tarde se “vingam”, boicotando a vitória prometida do lado preferido: o corpo se vinga do seu desprezo com somatizações e doenças; as emoções e desejos contidos tornam-se psicoses, neuroses; as fantasias aprisionadas viram perversões ou tédio na esterilidade; a espiritualidade cortada resulta em fanatismos ou melancolias; a limitação da razão termina na castração unidimensional de um homem robótico (RÖHR, 1999, p. 3).

A partir dessa retrospectiva, percebemos o quão ofensiva foi a supremacia da razão para a sociedade como um todo e para o homem de modo particular. Não é nosso propósito apontar a modernidade e, por consequência, a razão

como culpadas pela constituição de um mundo injusto e doentio, haja vista que não acreditamos que ideias extremistas possam ajudar em nosso encontro com nossa humanidade mais plena. E como já sinalizamos, a modernidade também teve seu lado positivo.

Nossa intenção, dessa forma, foi apenas assinalar que não podemos ficar reféns de modismos e nem colocar nas mãos de uma única dimensão a responsabilidade pelo nosso desenvolvimento. Ao que nos consta, foi justamente tentando sair dessa lógica moderna/racional, que Bergson, no começo do século XX, nos aponta outros caminhos de fazer ciência e de pensar a realidade, sem cair em um extremismo. Pois segundo ele

De fato, percebemos bem que nenhuma das categorias de nosso pensamento – unidade, multiplicidade, causalidade mecânica, finalidade inteligente etc. – aplica-se rigorosamente às coisas da vida: quem poderá dizer onde começa e onde acaba a individualidade, se o ser vivo é uno ou múltiplo, se as células é que se associam como organismos ou se o organismo é que se dissocia em células? Debalde encaixamos o ser vivo neste ou naquele esquema. Todos os esquemas estouram. São demasiadamente rígidos, sobretudo para o que pretendamos introduzir neles. Nosso raciocínio, tão seguro de si quando transita através das coisas inertes, sente-se no entanto canhestro nesse novo terreno  
(BERGSON, 1979a, p. 8).

O ser humano através da lente bergsoniana: a complementaridade entre o estático e o dinâmico

Podemos dizer ainda que, para Bergson, o ser humano convive com uma parte estática (corpo/matéria) e com uma parte dinâmica (sua interioridade/espírito), por conseguinte, não podemos restringir o homem aos seus elementos fixos, pois, assim, estaríamos asfixiando nossa outra parte que é movimento. Ao que tange a parte estática, podemos dizer que, entre outras coisas, ela é a responsável por se adaptar aos hábitos sociais; já a parte dinâmica possui um espírito de criação, um élan vital. Concernente ao termo élanvital, utilizado por Bergson, elucidamos que significa a força criadora que cada um tem dentro de si. Nas palavras de Trevisan (1995, p.111-122):

O “élan vital” comunica-se, sem interrupções, de germe para germe, através de gerações sucessivas; o indivíduo que nasce recebe o impulso, tal um depósito vivo colocado no seio do seu organismo, guarda-o, deixa que se desenvolva e progrida antes de transmiti-lo, por sua vez acrescido e modificado, a outro indivíduo no momento da geração.

Notamos que, para Bergson, a vida interior é uma constante criação, e o homem, um ser criador por natureza. Seguindo esse raciocínio, este filósofo nos diz que “a vida interior é tudo isto de uma só vez, variedade de qualidades, continuidade de progresso, unidade de direção. Não poderíamos representá-la por imagens” (1984, p. 17). Compreendendo o humano e sua vida interior desse modo, Bergson, então, pontua que o conhecimento não pode se dar apenas pela via da racionalidade (inteligência), posto que esta potencialidade “só pode compreender as coisas porque ela se coloca no exterior dos objetos que analisa” (VIEILLARD-BARON, 2007, p. 34). Portanto, as constatações da racionalidade são sempre advindas de uma superficialidade.

Não podendo a inteligência dar conta do que há de sutil no existir humano e da fluidez da própria vida, Bergson aponta outro modo de conhecer a realidade, que seria através da intuição. Essa potencialidade é capaz de captar o que há de singular em algo ou alguém. Nessa direção, Röhr (1999, p. 5), ao refletir sobre a intuição dentro da perspectiva de Bergson, nos diz que “a intuição humana não alcança só o interior do homem, expande-se à vida em geral e chega até o universo material”. Nas palavras do próprio Bergson (1984, p. 14), a intuição é “a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível”. Desse modo, inteligência e intuição se complementam no processo de conhecimento, e não se excluem.

Vale ressaltar que o modo de apreensão da realidade através da intuição não está relacionado aos órgãos do sentido<sup>1</sup>, mas faz parte de uma atividade mental<sup>2</sup>. Com essa perspectiva de conhecimento, Bergson não se fecha a uma

---

1 Neste sentido a intuição Bergsoniana se diferencia da intuição de Kant, uma vez que para Kant a intuição ocorre através dos órgãos do sentido, sendo meramente responsável pela apreensão empírica da realidade, mas não representando uma forma de conhecimento válida. Para melhor entendimento ver Röhr 1999.

2 Quando concebemos a intuição enquanto uma atividade mental, estamos considerando-a parte da dimensão mental, assim como a razão, a imaginação, a fantasia e a memória. Para uma melhor compreensão ver Röhr 2013.

bipolarização (racionalidade e intuição), mas expande a forma de conhecer para horizontes mais sutis de apreensão da realidade tão importantes quanto a inteligência. Ainda discutindo sobre a intuição, nos valemos das palavras de Röhr (1999, p. 4), quando nos diz que não devemos confundir criatividade com intuição; para esse autor, a intuição refere-se a uma habilidade mental de captar um conhecimento singular sem que isso necessite de uma explicação racional para tanto. Já a criatividade trata-se de expressar de forma original elementos da nossa realidade, podendo ou não esses elementos serem captados por uma intuição. Acharmos válido apontar essa diferenciação feita por Röhr, uma vez que é comum confundir a intuição com uma expressão de criatividade. Para além dessa questão, este autor, como já falamos anteriormente, comunga com Bergson a ideia de intuição deste.

### O tempo em Henri Bergson: o fluir da duração

A partir da ideia de que o humano convive tanto com o estático como com o dinâmico e da complementaridade existente entre a intuição e a inteligência, Bergson reflete sobre o tempo. Ele nos diz que o tempo cronológico é um tempo fragmentado que não corresponde ao dinamismo da vida interior. Para ele, o tempo real “é o progresso contínuo do passado que rói o futuro e infla ao avançar. A partir do momento que o passado aumenta sem cessar, infinitamente ele se conserva” (BERGSON, 1979a, p. 16). Sendo assim, o referido filósofo nomeia esse tempo real enquanto duração. Para explicitar o seu pensamento sobre o dinamismo da vida, Bergson chega a dizer que se observarmos um mesmo objeto, a partir do mesmo ângulo, em um mesmo dia, a nossa visão não visualizará o objeto da mesma forma que quando o olhou pela primeira vez, posto que ele já envelheceu um pouco, e a nossa visão dele será colorida pela memória do nosso primeiro contato com esse objeto (BERGSON, 1979a). Bergson nos diz ainda que o resultado dessa presença do passado no presente gera uma impossibilidade, para a consciência, de passar duas vezes pelo mesmo estado.

Observamos já neste ponto da argumentação que outras duas categorias são importantes para esse autor: a memória e a consciência, visto que, como o tempo é, para ele, algo que simplesmente dura, a memória é a responsável por guardar tudo o que é pensado, visto e desejado desde o primeiro despontar de

nossa consciência (Bergson, 1979a). Dessa forma, a memória se confunde com a consciência. Sobre a memória, Bergson nos diz também que existem dois tipos: uma pura/recordação e a outra habitual/ativa. A memória pura é a que percebe a continuidade existente entre passado e presente. Utilizamos esse tipo de memória ao lembrar a infância e narrar com detalhes os momentos vividos. Desse modo, o passado se faz presente. Já a memória hábito enxerga o passado como algo distante do presente. Este tipo de memória é a responsável por nossas respostas mecânicas; fazemos uso dela quando, por exemplo, dizemos o nosso endereço, pois, nesse caso, estamos apenas levantando uma informação, não resgatamos um sentimento ou procuramos detalhes/impressões. (BERGSON, 1979)

No que tange à consciência, Bergson (2009, p. 16) afirma que

A consciência opera por dois métodos complementares: de um lado, por uma ação explosiva que libera em um instante, na direção escolhida, uma energia que a matéria acumulou durante longo tempo; do outro, por um lado de contração que concentra nesse único instante o número incalculável de pequenos eventos que a matéria realiza, e que resume em uma palavra a imensidade de uma história.

Sob o mesmo ponto de vista de Bergson, Meyer (apud AMORIM; HABIT-ZREUTER, 2010) pontua que a consciência é uma tentativa de apreensão do que se passa em nosso interior, distanciando-se, assim, do que já nos é pré-estabelecido pelos hábitos sociais. Ou seja, é um olhar para o que pulsa dentro de nós. Para Bergson “cada momento de nossa vida interior corresponde assim a um momento de nosso corpo e de toda a matéria circundante, que lhe seria ‘simultânea’: essa matéria parece então participar de nossa duração consciente” (2006, p.52). Ou seja, nossa duração apresenta também resquícios de nossa materialidade. Pois, como diria Pinto (2010, p. 25), um estudioso das obras bergsonianas, “atingir a duração em toda a sua pureza não é tarefa fácil. A realidade, conforme nos mostra Bergson, sempre se nos apresenta na experiência como um ‘misto’, como algo que mistura extensão e duração [...]”.

Diante do dinamismo da duração, Bergson nos diz que ela só pode ser-nos apresentada a partir de um esforço intuitivo. A partir desse esforço, temos como percebê-la enquanto unidade, multiplicidade, entre outras características. No entanto, esses conceitos nunca chegam, de fato, a representar o que é a

duração, posto que eles são exteriores ao movimento da vida interior. Enfatizamos que não temos como descrever a duração; tudo o que falamos sobre ela gira em torno de aproximações, que ao serem traduzidas por símbolos gráficos já perdem muito de sua essência (BERGSON, 1984). Corroborando com o que acabamos de afirmar, Pinto (2010, p. 24) nos diz que

A duração é o meio por excelência em que se desenvolvem os fatos de consciência que se relacionam intrinsecamente e se perpetuam uns nos outros, multiplicidade fluida e qualitativa, da qual só artificialmente podemos isolar “estados” como se fossem coisas no espaço, e a qual só podemos conhecer verdadeiramente, para Bergson, por intermédio da intuição.

Dentro desse contexto, Bergson se pergunta qual o sentido que nossa consciência atribui à palavra existir; e ele próprio responde, a partir de seus estudos, que existir, para um ser consciente, significa necessariamente mudar amadurecendo constantemente, “amadurecer criando-se infinitamente a si mesmo” (BERGSON, 1979a, p. 18). Nesse sentido ele ainda afirma que

Se nossa existência se compusesse de estados separados dos quais um “eu” impassível devesse fazer a síntese, para nós não haveria duração. Porque um eu que não se transforma não dura, e um estado psicológico que permaneça idêntico a si mesmo também não tem duração se não for substituído pelo estado seguinte (BERGSON, 1979a, p. 15).

Este poder de criação infinita, presente no humano, está também diretamente ligado à liberdade. De acordo com a interpretação que Vieillard-Baron faz da liberdade em Bergson (2007, p.17), notamos que

Assim é o ato livre: é aquele que expressa melhor a nossa personalidade, sem deixar nada de essencial de lado. Mais o ato é livre, mais ele nos exprime. Da mesma forma que o eu admite níveis de profundidade, a liberdade admite graus. Nem somos totalmente livres, nem totalmente determinados, mas somos mais ou menos livres.

A partir da citação acima, podemos dizer ainda que criar é um ato livre, desde que expresse o que há no interior de cada um de nós. É importante considerar, também, que sofremos influências tanto do que há de mais íntimo em nós, quanto do mundo exterior (hábitos e costumes da vida social). Portanto, nossa liberdade não é total.

Notamos que, na tentativa de compreender cada um desses termos (intuição, élan vital, duração, memória, consciência, liberdade), todos eles estabelecem relação entre si e que a intuição é o elo entre todos eles. Ou seja, por a intuição ser uma forma de conhecer algo ou alguém a partir do que há de mais singular em seu interior, pensamos que ela é fundamental para um viver criador. E por falar em vida criadora, esta só se realiza na duração, ou seja, no transcorrer do tempo; tempo este que é contínuo, não existe fragmentado, pois o passado, presente e futuro fazem parte de um todo indissociável. Desse modo, nossa vida atual é embebecida pelo que estava em nós e atuava sobre nós ainda há pouco. (BERGSON, 1979a)

Em Bergson, falamos de um “eu” que dura, que está em movimento contínuo, que tem a capacidade de armazenar lembranças e de fundir o passado no presente; que para conhecer algo necessita usar sua inteligência e sua intuição; que é capaz de voltar-se para o seu interior e não deixar-se aprisionar pelo mundo exterior; que possui liberdade, mesmo não sendo plena; que possui a mágica força criadora. Para esse autor, este “eu” pode ser qualquer um de nós. Dessa forma, o que diferencia cada um de nós? Por que em alguns homens o seu eu interior se faz mais presente que em outros? O que permite a alguém doar-se, doar o que há de melhor em si? É na tentativa de responder essas indagações que, nas próximas linhas, continuamos a seguir a filosofia bergsoniana, mas explorando mais especificamente a noção de moral desse autor; posto que essa noção, que ele desenvolve em uma de suas últimas obras – As duas fontes da moral da religião – está ancorada nas suas ideias anteriores, principalmente em sua percepção do que é estático e o que é dinâmico no existir humano.

A presença da moral fechada e da moral aberta no ser humano

O debate acerca da moral – a partir da percepção de Bergson – vem problematizar uma ética que não é somente fruto de uma maturação sociocultural, mas é também fruto de um movimento interior que pode estar presente nas pessoas.

Desse modo, este filósofo também questiona sobre a presença de uma ética universal, tal qual propõe Immanuel Kant<sup>3</sup>. Para Bergson, não poderíamos falar de apenas um tipo de moral e nem, tampouco, universalizá-la, posto que, para ele, existem dois tipos de moral, uma fechada/estática e uma aberta/dinâmica, e o desdobramento que elas assumem na vida de cada um de nós vai depender do vínculo que mantemos com o nosso eu interior.

### Especificidades da moral fechada/estática

Ao se reportar à moral fechada Henri Bergson (1978, p. 41) nos diz que

Sem dificuldade se concordará que metade de nossa moral encerra deveres cujo caráter obrigatório se explica em última análise pela pressão da sociedade sobre o indivíduo, porque esses deveres são praticados correntemente, porque têm uma fórmula nítida e precisa e porque nos é fácil, ao apreendê-los por seu aspecto plenamente visível e ao descer até a raiz, descobrir a exigência social de onde se originaram.

Como notamos, a moral fechada está atrelada aos condicionamentos sociais que nos são impostos desde o nosso nascimento, enquanto deveres obrigatórios. Esse tipo de moral é responsável pela nossa convivência em sociedade, e é a partir dela que os indivíduos aprendem que, para viver, é preciso se adequarem a algumas normas que possibilitam o nosso estar no mundo de forma mais coesa. Em outras palavras, é através desse tipo de moral que se criam os hábitos, as repetições, a previsibilidade das ações. Nessa perspectiva, falar em moral fechada é falar de sociedade, de obrigação, de dever, de eu social, de hábitos.

Segundo Bergson (2005), como nossa natureza humana necessita do coletivo para viver e se desenvolver, a moral estática acaba por exercer a função de mantenedora desta nossa condição humana, uma vez que, através dela, se perpetua a chamada obrigação natural que é uma “pressão ou empurrão” (BERGSON, 1978, p. 28) da sociedade em nós. Essa obrigação impele a crença de que, para fazer parte de um coletivo, o indivíduo deve cumprir ritos e

---

<sup>3</sup> Kant, ao criar seu imperativo categórico, no qual dizia que “Haja de tal forma que a máxima da tua vontade pode sempre valer como lei universal” (KANT, 1976, p. 42), acaba por restringir a ação ética a uma fórmula racional em que seu cumprimento é uma obrigação para o processo de humanização (RÖHR, 1999).

normas pré-estabelecidas, pois, do contrário, será isolado de todo o restante do grupo. Diante dessas argumentações, é de se esperar que este tipo de moral seja incorporada ao indivíduo sem resistências. No entanto, como o próprio Bergson nos diz, essa moral vive em uma tensão entre o ser social do homem e o seu ser individual. Dessa forma, esse teórico chega a afirmar que “decerto, é duvidoso que o interesse particular concorde invariavelmente com o interesse geral” (BERGSON, 2005, p. 45). Ou seja, em virtude de a natureza submeter o homem a viver em sociedade, mas também dotá-lo de inteligência, ele vive a dicotomia entre o coletivo e o individual, posto que a sua inteligência tende a querer o que é “melhor para ele” e isto não necessariamente condiz com os interesses do coletivo. Desse modo, ele vive na estreita linha de tensão entre esses dois pólos. Contudo, o ser humano é, desde o seu nascimento, impregnado pelos valores da sociedade. Nessa direção, Bergson ainda nos diz que “[...] um eu social se acrescenta em cada um de nós ao eu individual. Cultivar esse ‘eu social’ é o essencial de nossa obrigação para com a sociedade. Sem algo dessa sociedade em nós, ela não teria qualquer poder sobre nós” (1978, p. 13). Em outras palavras, se o eu social não se faz presente em nosso eu individual, não criamos raízes e acabamos por vagar na sociedade de forma egóica<sup>4</sup>. Em relação à nossa resistência em nos submetemos às regras e aos ditames sociais, Bergson (1978, p. 17) nos diz que

Com efeito, por mais naturalmente que se cumpra o dever, pode-se encontrar em si a resistência; é bom atentar para isso, e não tomar por assentado que seja fácil continuar sendo bom esposo, bom cidadão, trabalhador consciencioso, enfim, pessoa honesta. Há de resto, grande parcela de verdade nesse modo de ver; porque se é relativamente fácil manter-se no quadro social, foi ainda preciso inserir-se nele, a inserção exige esforço. A indisciplina natural da criança, a necessidade da educação constituem prova disso.

Em consonância com Bergson podemos dizer que a moral fechada trava dentro da lógica estática de acomodação de hábitos, valores e costumes; de

---

4 Quando Bergson nos coloca ante esta constatação da relevância do eu social para o eu individual, pensamos nos meninos que habitam as ruas das grandes cidades. Questionamos-nos se o eu social para eles se faz presente. Qual o sentido faz o eu social para quem não conhece os benefícios de se fazer parte de um grupo social? Estas são apenas indagações para um próximo trabalho.

cumprir deveres; de se sentir obrigado e pressionado a agir de tal forma. Consequentemente, esse tipo de moral implica a um viver limitado. Mas isso, como vimos, não necessariamente é algo ruim, posto que nos mantém conectados aos nossos grupos sociais. Assim, esse tipo de moral cria estabilidade para o nosso viver.

### Características e o resplandecer da moral aberta/dinâmica

Mas do que se trata a moral aberta? Podemos dizer que ela é oriunda de um movimento interior do próprio ser, da sua conexão com a humanidade. Essa moral faz transbordar o que há de mais humano em nós. Segundo Bergson esse tipo de moral é um apelo que inunda o ser, é a encarnação do excesso que transborda os limites do comum e da moral social; capaz, portanto, de transformar a inteligência e mover a vontade (BERGSON, 2005). Ou seja, a moral dinâmica é um movimento interior que impulsiona a ação, conectando-a não apenas a um grupo social específico, mas, sim, a toda humanidade. Se a moral fechada nos pressiona a cumprir deveres em prol de um grupo social, a moral aberta nos convida a fazer parte da humanidade como um todo. Dentro dessa perspectiva, o filósofo ainda nos diz que

[...] amor à família, amor à pátria, amor à humanidade. [...] À primeira vista, a consciência percebe uma diferença de natureza entre os dois primeiros sentimentos e o terceiro. Aqueles implicam escolha e, por conseguinte, exclusão: poderão incitar à luta; não excluem o ódio; este é só amor. Aqueles irão imediatamente estabelecer-se sobre o objeto que os atrai; este não cede ao atrativo de seu objeto; não o visou; projetou-se mais além, e só atinge a humanidade ultrapassando-a. Terá ele a rigor um objeto. Nós o indagaremos. Limitemo-nos por ora a consignar que essa atitude da alma, que é antes um movimento, basta-se a si mesma (BERGSON, 1978, p. 32-33).

De acordo com o pensamento de Bergson, podemos dizer ainda que a moral aberta não delimita, não exclui, apenas impulsiona ações pautadas em valores propriamente humanos. Esse tipo de moral não conhece fronteiras e nem se fecha em pequenos nichos. Não se submete nem ao eu individual e nem ao

social. Ela é vida, criação, conexão com o nosso eu mais interior, com o nosso próprio élan vital. É, em sua essência, algo sutil, mas potente. E por onde passa, afeta e faz florescer o que há de bom. Para Bergson (1984), em toda a história da humanidade existiram pessoas que atingiram essa moral, como, por exemplo, os sábios da Grécia, os mestres budistas, Jesus Cristo, alguns santos do cristianismo, entre outros. Para esse autor, essas personalidades são consideradas pessoas excepcionais, místicos que “[...] nada pedem, e no entanto obtêm. Eles não precisam fazer exortações, basta que existam, sua existência é um chamado. Pois esse é justamente o caráter dessa outra moral” (BERGSON, 1984, p. 28). Portanto, a presença desses homens e mulheres excepcionais no mundo nos convida, nos chama a sermos pessoas melhores. Eles, a partir de sua coerência e do amor que emanam pela humanidade como um todo, são capazes de nos fazer, ao menos, pensar em um agir mais pleno e integrado aos valores, de fato, humanos. Ainda sobre o chamado que essas pessoas guiadas pela moral aberta nos fazem, Bergson (1978, p. 29) nos diz que:

Só conheceram perfeitamente a natureza desse chamado aqueles que se achavam diante de uma grande personalidade moral. Mas cada um de nós, em momentos em que suas máximas habituais de conduta lhe pareceram insuficientes, indagou quanto a que fulano ou beltrano teria esperado dele em semelhante ocasião. Poderia ser um parente, um amigo, que evocássemos assim pelo pensamento. Mas poderia ser também outra pessoa que jamais víamos, cuja a vida apenas nos foi narrada, e ao juízo de quem submetemos então a imaginação nossa conduta, temendo dela uma censura, orgulhosos de uma aprovação. Poderia ser mesmo, trazida do fundo da alma à luz da consciência, uma personalidade que nascesse em nós, que sentíssemos capaz de nos invadir por inteiro mais tarde, e à qual quiséssemos nos ligar na hora como faz o discípulo em relação ao mestre.

Diante da assertiva acima, pensamos que, em certas circunstâncias da vida, nossos hábitos sociais não parecem ser suficientes para explicar algumas de nossas atitudes, nem, tampouco, o nosso eu individual. São nesses momentos, em que nos fazemos outros, em que agimos mais humanamente, que, a nosso ver, nos conectamos ao chamado das pessoas excepcionais e\ou, mais modes-

tamente, às fagulhas da moral aberta presente em pessoas do nosso cotidiano. Ou seja, a presença desse tipo de moral na ação de outras pessoas nos chama a desenvolver nossa humanidade.

Dentro desse contexto, Bergson (1984) se questiona sobre qual é a força existente na moral aberta que se assemelha à pressão social. E ele responde dizendo que

Fora do instinto e do hábito só existe atuação direta da sensibilidade sobre o querer. A propulsão exercida pelo sentimento pode aliás assemelhar-se de muito à obrigação. [...] Na emoção mais tranquila pode entrar certa exigência de ação, que difere da obrigação definida há pouco naquilo que não encontrará resistência, naquilo que só imporá o consentido, mas que não deixa de assemelhar-se à obrigação naquilo que impõe alguma coisa (BERGSON, 1978, p. 33).

Dessa maneira, a força que nos arrebatava, dentro da perspectiva da moral aberta, é uma força contida na emoção<sup>5</sup>, a qual é muito diferente da força exercida sobre nós pelos hábitos sociais; estes nos limitam, nos tolgem e moldam. A força da emoção<sup>6</sup>, como diria Bergson, é criação, movimento, ela nos permite expandir no que há de mais humano. Sendo assim, para explicar a atuação desta força, ele a compara com a emoção musical, posto que, ao escutarmos

---

5 Aparentemente Röhr e Bergson (dois teóricos com os quais dialogamos em nossa pesquisa) divergem quanto a esta questão da emoção. Para Röhr, a fonte da moralidade não se encontra na emoção e sim na dimensão espiritual. Contudo, para este teórico, todas as intuições são acompanhadas por emoções. Ou seja, quando se tem uma intuição, a pessoa não se desliga do seu campo emocional. Nesse sentido, se pode dizer ainda que a pessoa pode ou não gostar da intuição, ou, em outras palavras, pode emocionalmente querê-la ou não. Como, por exemplo, quando se recebe um troco a mais, a sua intuição lhe diz que isso não é certo e emocionalmente você não se sente bem ante aquela intuição. Mas seguindo também essa linha de raciocínio, existem outras emoções advindas de uma satisfação profunda, que podem acompanhar uma intuição. Neste caso, a sensação de satisfação – a emoção – pode ser confundida com uma intuição. E, é dentro dessa perspectiva, que acreditamos que Bergson estava ancorado quando falou sobre a emoção. Sendo assim, a posição de Röhr e Bergson não é de fato distinta. Apenas eles fazem uso dos conceitos de forma diferente. Ressaltamos que acreditamos que possivelmente Bergson, ao falar das emoções, estava considerando as emoções mais profundas que acompanham as intuições.

6 Ao falar sobre a emoção Bergson nos diz também que “[...] ela é que impele a inteligência para frente, apesar dos obstáculos. Ela sobretudo é que vivifica, ou antes, que vitaliza, os elementos intelectuais com os quais fará corpo; [...]” (BERGSON, 1984, p. 38). Deste modo a emoção trabalha dentro do viés da duração, do movimento.

uma música, nos remetemos ao que ela exprime (alegria, tristeza etc.). Assim, ela não introduz em nós estes sentimentos. Ela apenas nos introduz neles. Estes sentimentos já existiam em nós. O mesmo acontece com a moral aberta das pessoas excepcionais, pois elas não incutem em nós os valores humanos; a partir de seu agir, elas nos desvelam esses valores, nos fazem entrar em contato com eles, nos colocam em movimento com tais valores (BERGSON, 1978).

No entanto, em algumas pessoas, essa afetação, esse chamado não passará de uma perturbação passageira que se transformará em uma expansão do dever social. Já para outros, “[...] é uma vida nova que se anuncia; compreendemos, sentimos que outra moral sobrevém” (BERGSON, 1978, p. 30). Dessa maneira, a ressonância que esse tipo de moral terá em nossas vidas irá depender da abertura que temos para o nosso eu interior.

### Reflexões sobre as diferenças entre os dois tipos de moral

A partir de tudo que foi exposto sobre os dois tipos de moral, percebemos que elas são diferentes entre si, especialmente em suas essências. A moral fechada é da ordem infra-intelectual, ou seja, por ela ser advinda da natureza e ter que ser aceita através de uma pressão, ela é considerada uma potencialidade menor que a inteligência. Já a moral dinâmica é supra-intelectual, posto que ela advém do movimento de encontro com os valores mais humanos que pairam em nosso interior, do nosso élan vital. Nas palavras do próprio Bergson (1978, p.27), “Aquele [o estático] caracteriza um conjunto de hábitos que correspondem simetricamente, no homem, a certos instintos do animal; é menos que inteligência. Este [o aberto] é aspiração, intuição e emoção”. Assim, depreendemos que não podemos chegar à moral dinâmica por elevação da moral fechada, pois cada uma delas possui caminhos próprios, e chegar até elas depende de cada um de nós, também, de forma singular.

## Considerações finais

Ao longo deste artigo trouxemos à tona algumas das categorias trabalhadas por Henri Bergson em suas obras e procuramos nos deter nas categorias que elegemos como “categorias-chave” neste trabalho, que são a duração e a moral aberta. A aproximação com tais elementos da obra bergsoniana nos possibilita a compreensão da dádiva de si. Acreditamos que é possível explicar a dádiva de si através da noção de duração. Para nós, esse tipo de dádiva é advinda de uma dádiva anterior que dura em nós. ‘Alguém já se deu para nós, já deu o que possuía de mais humano’ e isto se faz presente dentro de cada um, nos possibilitando a doar-nos também, a ‘doarmos o que possuímos de mais humano’.

Diante disso, entendemos que a dádiva de si é um momento do transbordar da moral dinâmica. A pessoa que doa o que tem de melhor dentro de si, o faz em virtude de uma memória que se faz presente, que afeta/chama/convida o outro e o faz buscar desenvolver, também, seus valores mais humanos. Desse modo, pensamos que, na ação da dádiva de si, estão presentes fagulhas de uma moral aberta. Bergson acredita que apenas homens excepcionais são capazes de se abrir à moral aberta, de realizar uma dádiva de si. Mas ele também nos diz que essa moral está presente em cada um de nós, sendo a nossa abertura a esse tipo de movimento o que nos diferencia dos seres excepcionais.

Em nossa concepção, cada um de nós pode ter momentos de doação de si. Consideramos esses momentos como “fagulhas da moral aberta/dinâmica”, posto que, ao realizarmos essa doação, nos conectamos com os que um dia já nos doaram e transbordamos para outros o que há de melhor em nós. Acreditamos também que esse tipo de dádiva se faz presente na ação pedagógica e que isso contribui com o processo de formação humana dos envolvidos no processo educacional.

Quando a dádiva é realmente uma doação de si, no sentido de dar algo que só você tem por ser um ser único, é capaz de afetar quem a recebe e de convidar o outro a encontrar com seus valores humanos; não uma gratidão piegas de “eu lhe devo”, mas, sim, um sentimento de dívida livre e criadora que dura e transborda para a vida em geral, não só para as pessoas envolvidas, mas, também, para outros ciclos relacionais. Um exemplo que nos faz exercitar esse tipo de pensamento é quando recordamos dos professores que passaram ao longo da nossa trajetória educacional. Foram vários; mas existiram aqueles que

nos fizeram pensar sobre nós mesmos, sobre nossas atitudes, sobre nosso comprometimento, sobre nossa caminhada no mundo. Esses professores, através de suas aulas, atitudes pedagógicas e convicções, contribuíram para nosso ser e nosso querer ser uma pessoa melhor. Não impuseram suas verdades; possibilitaram-nos pensar que podíamos ser melhores, através de suas presenças e ações. O que percebemos é que esses educadores doavam para nós algo único que só eles tinham. Não temos como descrever de forma adequada esse fenômeno, mas podemos dizer que isso, em grande parte, é o que nos impulsionou e impulsiona a ter atitudes respaldadas em valores humanos, valores éticos.

Dentro dessa perspectiva, a 'dádiva de si', a nosso ver, é um movimento que emerge de uma dimensão mais sutil que a racional; advém da dimensão ética perpassada pela dimensão básica espiritual, ou, usando as palavras de Bergson, é oriunda de um impulso movido pela duração interior e que nos permite uma abertura ao movimento da moral dinâmica. Sendo assim, percebemos que os elementos da filosofia bergsoniana corroboram para a compreensão da dádiva de si e conseqüentemente para o fomento do debate sobre a formação humana.

## Referências

- AMORIM, Wellington Lima; HABITZREUTER, Valdemar. Contingência e liberdade em Henri Bergson. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 4, n. 1, p. 21-33, Sem I, 2010.
- BERGSON, Henri. *A Energia Espiritual*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Duração e Simultaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *As Duas Fontes da Moral e da Religião*. Coimbra: Almedina, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Cartas, conferências e outros escritos*. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores), 1984.
- \_\_\_\_\_. *A Evolução Criadora*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979a.
- \_\_\_\_\_. *Cartas, conferências e outros escritos*. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores), 1979b.
- \_\_\_\_\_. *As Duas Fontes da Moral e da Religião*. Tradução de Nathanael Caxeiro. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- KANT, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner, 1976.
- PINTO, Tarcísio Jorge Santos. *O método da intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- RÖHR, Ferdinand. *Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Intuição: Lacuna na Teoria Educacional? Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*, CD-ROM, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Condições Sociais da dupla ruptura epistemológica*. In: \_\_\_\_\_, *Introdução a Ciência Pós-moderna*. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1989.
- TREVISAN, Rubens Muríllio. *Bergson e a Educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.
- VIEILLARD-BARON, Jean-Louis. *Compreender Bergson*. Petrópolis: Vozes, 2007.



# VII - Formação continuada de professores à luz da filosofia buberiana: uma proposta de humanização à educação<sup>1</sup>

**Claudio Fernando da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco / Mestrando PPGE

claudiosilvajc@gmail.com

**Ferdinand Röhr**

Universidade Federal de Pernambuco

frohr@uol.com.br

## Resumo

Este artigo é um recorte da pesquisa que está sendo tecida no mestrado em educação da UFPE e um convite à reflexão e um desafio à prática pedagógica de professores que visa à humanização dos seus educandos, tendo como base o pensamento filosófico e pedagógico de Martin Buber. Assim, apresentamos nossa abordagem na perspectiva de um pequeno grupo de estudo de professores que, por iniciativa própria, desenvolveu uma prática de formação humana continuada, partindo do pressuposto que o Poder Público e a Universidade diretamente não dão conta da formação inicial. Desse modo, pôde-se constatar a formação deste grupo enquanto uma possibilidade formativa que dê suporte pedagógico aos professores, onde a reflexão e a ação estejam intimamente relacionadas, ou seja, onde a gênese e o desenvolvimento de uma reflexão se traduzam em suas práticas cotidianas. Especificamente, investigou-se a íntima relação entre o pensamento de Martin Buber e as experiências concretas dos professores à luz do referencial de formação humana.

**Palavras-chave: Formação humana continuada, Professores, Martin Buber, Filosofia Dialógica, Grupo de estudo.**

---

<sup>1</sup> O presente artigo foi apresentado, numa versão mais resumida, sob o título: “Grupo de estudo acerca de Martin Buber: repercussões à prática pedagógica de professores que vise à humanização da Educação” ao VII Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, que aconteceu nos dias 12 a 14 de agosto de 2015, na UESB, Vitória da Conquista, BA.

## Introdução

A escola é um campo onde se manifestam tensões e conflitos de interesses da sociedade. Sobre isso Young (2007, p.1287) se posiciona com a questão-tema: “para que servem as escolas?”. A humanização nesta perspectiva seria a resposta à pergunta: para que serve a prática pedagógica do professor? Procuramos argumentar neste trabalho uma possibilidade de responder a esta indagação, desenvolvendo uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor. Portanto, escolhemos como objeto de análise, o pensamento filosófico e pedagógico de Martin Buber. No sentido de promover subsídios à formação continuada de professores com a possibilidade de reverberar em sua prática.

Nunca é demais lembrar que, a humanidade no momento histórico atual está marcada por grandes transformações, sobretudo do avanço tecnológico que, perpassa na produção econômica dos bens naturais; nas relações políticas da vida social e na construção cultural, exige como condição um redimensionamento de todas as práticas mediadoras, quais sejam: o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica (SEVERINO, 2006, p.65).

Portanto, espera-se, pois, da educação – através da escola, mediadora dessas práticas – investimentos de modo a contribuir mais eficazmente na construção fundamentalmente da humanização ou formação humana integral do ser humano.

A expressão formação humana alude à ideia de que a humanização é um processo. O nascimento biológico e mesmo as diversas formas de socialização universalmente disponíveis não garantem sua realização. Para Policarpo (2011), a formação humana implica a noção de que

[...] o homem seja capaz de tornar-se íntimo de si, de sua corporeidade, de seu comportamento, impulsos, emoções, sentimentos e do seu pensamento, compreendendo a estrutura, dinâmica e interdependência de tais aspectos, tanto na forma particularíssima como se manifestam no âmbito pessoal quanto nas formas de expressão nos outros seres humanos.

Assim, Röhr (2004, p.2) também nos desafia a ter uma visão da meta da Educação, afirmando que a finalidade da Educação se refere ao desenvolvimento gradual e proporcional da integralidade humana. Segundo esse teórico,

a compreensão de integralidade como ideia regulativa, sendo essencial para o direcionamento da prática pedagógica. Dessa forma, problematizamos se a formação inicial e continuada ajuda à prática pedagógica do professor numa expectativa de humanizar o educando? Responder esse problema se constitui em um desafio enorme, principalmente numa sociedade massificada como a nossa, com ênfase de eficácia, eficiência e produtividade (RÖHR, 2013, p.127).

A questão da formação de professores é objeto de constante preocupação por parte daqueles educadores que se interessam pelos destinos da educação (SEVERINO, 2007, p.122). Nesse sentido, afirma Barretto (2015, p.681) que “os próprios processos de formação de docentes vem exercendo um forte papel impulsionador do crescimento do ensino superior no Brasil”. A autora também afirma que, a partir dos anos 2000, o MEC assumiu um papel proativo na formação de docentes da educação básica, concebendo-a como processo contínuo, que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional.

Severino (2007, p.121-132) aprofunda o presente debate e fala sobre a “precariedade em que se encontra a situação dos cursos que cuidam da formação”, sejam os cursos de Magistério, de Pedagogia ou de Licenciatura. Apesar dos debates e muita mobilização, poucos foram os avanços reais. Barretto (2015, p.687) sinaliza as fragilidades quanto às qualidades desses cursos, atribuindo como uma das causas, as condições recentes de sua expansão.

Além disso, Barretto (2015, p.688) destaca que a preparação da profissão docente exige uma formação que vá além do racional-instrumental, com vista a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas, como aqueles que acontecem na escola. Nessa ótica, Severino (2006, p.621) se coloca de forma contundente e, em síntese, expressa que

Quando se fala da formação do educador, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de informações e habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica Bildung, ou seja, da formação humana em sua integralidade.

Ademais, o que é lícito esperar do professor? Röhr (2013, p.15) vai além problematiza: “com que finalidade educamos? O que esperamos do nosso educando como resposta à nossa atividade educacional?” Faz-se necessário, pri-

meiramente, embasar a prática pedagógica do professor numa concepção que busca dar luz a razão de ser da Educação e do ser-educador, além de dar condições para que a formação docente contribua de como humanizar o educando. Neste sentido, a filosofia dialógica de Martin Buber pode auxiliar no que o professor deve fazer.

Martin Buber, um educador atípico

Filósofo pouco divulgado no pensamento educacional brasileiro contemporâneo (RÖHR, 2013, p.117), podendo trazer significativas contribuições para uma reflexão direcionada à Educação<sup>2</sup>. Numa visão ampla e breve de sua biografia, alguns autores (VON ZUBEN, 1985; RÖHR, 2013; SANTIAGO, 2008; LIMA, 2011; PARREIRA, 2010) escrevem que, esse pensador tinha uma vida familiar desde seu início e social tecida de desencontros, bem como encontros significativos que foram capazes de forjar e fortalecer uma existência.

Mordecai Martin Buber nasceu em Viena aos oito de fevereiro de 1878 e faleceu em Jerusalém a treze de junho de 1965. Quando criança aconteceu à separação de seus pais, que o marcou profundamente, pois resultou no desaparecimento repentino de sua mãe. Nesse período, passou a morar pelos avós paternos num ambiente religioso judaico e erudito. O fato assumiu grande relevância na vida de Buber e o ponto central dessa descoberta adveio quando, aos três anos de idade, a pedido de sua avó, uma menina mais velha tomava conta dele. Buber narra este fato, assim:

A casa onde morava meus avós tinha um grande átrio com um balcão de madeira em sua volta em cada andar. Vejo-me ainda, quando não havia completado 4 anos, em pé junto àquele balcão, na companhia de uma menina alguns ambos mais velha que eu que, a pedido de minha avó, tornava conta de mim. Nós dois estávamos apoiados na balaustrada. Não me lembro do que falei de minha mãe com minha companheira. No entanto, ouço-a ainda falar: “Não, ela não voltará jamais”. Lembro-me ter permanecido em silêncio e também não tive dúvida sobre a

---

2 Newton Aquiles Von Zuben (2001, 1981, 1985,2008), Ferdinand Röhr (2001ab, 2002, 2012, 2013) e Maria Betania do N. Santiago (2008, 2012) pesquisadores que tem contribuído significativamente na reflexão e divulgação dos pensamentos de Martin Buber na Educação brasileira.

veracidade daquelas palavras. Elas calaram profundamente em mim, a cada ano que passava sempre mais profundamente; e aproximadamente dez anos mais tarde, comecei a perceber que ela não dizia respeito somente a minha pessoa, mas a todo ser humano. Mas tarde, a palavra “desencontro”(Vergegnung), que havia cunhado para mim, significou a falha de um encontro entre dois seres. E, quando 20 anos mais tarde revi minha mãe que tinha vindo de longe para visitar a mim, minha mulher e meus filhos, não pude fixar seus olhos, sempre surpreendentemente belos, sem ouvir ressoar em meus ouvidos esta palavra “desencontro” como endereça a mim. Creio que tudo o que, em seguida, eu aprendi a conhecer sobre o autêntico encontro teve sua origem naquele instante, lá em cima naquele balcão  
(BUBER, Autobiografia: Minha Mãe, apud VON ZUBEN, 1985, p.1).

Há um aspecto fundamental nesse recorte que, marcou profundamente a vida e a obra desse pensador: a separação de sua mãe. Nesse sentido, Santiago (2008, p.22) acrescenta que

[...] muitas vezes as crianças se veem na necessidade de escolher entre um dos pais, mas Buber, de alguma forma, permaneceu ligado a ambos. Aí se encontra a raiz do Eu e Tu, enquanto recusa de escolher entre um e outro, posto que o mistério no centro do diálogo seja a unidade de contrários, a coincidência dos opostos.

Complementa Röhr (2013, p.121) que, tanto a “ausência não explicada da mãe e o acolhimento amoroso dos avós resultaram em Buber uma sensibilidade pelas relações inter-humanas”. Consequentemente, a linha que permeia todos os temas em sua vasta obra tem sua gênese nessa intuição primária narrada por Buber.

Ampla e contrastante, a formação acadêmica de Buber. Ampla por que entre as várias línguas modernas e antigas, Buber aprendeu profundamente o hebraico. Estudou filosofia, história da arte e da literatura na Universidade de Viena. Na Universidade de Leipzig e na Universidade de Zurich, dedicou-se a Psiquiatria e à Sociologia. Em 1901 foi para a Universidade de Berlim, onde foi

aluno de Wilhelm Dilthey e Georg Simmel. Doutorou-se em 1904, sobre problemas da individuação em Jakob Böhme e Nikolaus Cusanus. Essa formação interdisciplinar justifica a abrangência da obra de Buber.

Santiago (2008, p.27-28) enfatiza que no início de seus estudos universitários, Buber não destaca as aulas dos seus ilustres professores, mas a experiência em grupo de estudo, que lhe abriu para outra realidade, onde ele descreve esses encontros como a forma dialógica da relação educativa em um espaço acadêmico:

A controlada e mesmo assim livre relação entre professor e alunos, a interpretação de textos com a participação de todos, no qual o mestre por vezes participava com rara humildade, como se ele também estivesse aprendendo, e isto, às vezes, através da troca de pergunta e resposta livre de toda técnica controlada  
(BUBER, FA apud SANTIAGO, 2008, p.28).

Para Buber essa experiência de diálogo educativo marcou profundamente sua visão educativa e não os conhecimentos adquiridos na universidade (SANTIAGO, 2008, p.28). Buber recebeu também uma educação contrastante, ou seja, de um lado o judaísmo da Europa Oriental e do outro o mundo ocidental moderno e secular.

Cenário da pesquisa empírica, o grupo de estudo dos professores

Partindo do pressuposto que nem o Poder Público, nem a Universidade dão conta da formação inicial e da formação continuada, num sentido mais amplo que inclua a humanização dos educandos, um pequeno grupo de professores decidiu, por iniciativa própria, promover sua formação continuada a partir de estudos e reflexões, compartilhando as repercussões desta formação em suas práticas. Esses professores atuam na educação básica e convivem a mais de oito anos no cotidiano escolar.

Viana (2008, p.1) ressalta que, o grupo de estudo entenda sua própria maneira de funcionar e que possa desenvolver as capacidades das relações humanas ampliando sentido e perspectivas mais amplas. Nesse sentido, o neo-grupo de estudo além de refletir sobre sua prática pedagógica, ajuda mútua, troca de vivências educativas, busca contribuir para a transformação de um olhar diferente na interface teoria-prática, bem como seu aprimoramento pessoal.

Ressalta Viana (2008, p.2) que, a ansiedade, a surpresa e a irritação são marcas registradas de qualquer grupo na sua fase inicial e o problema que se apresenta aos participantes é a maneira como vão passar o tempo juntos. Dessa forma, o grupo de estudo acordara que os encontros ou sessões são quinzenais. Os encontros acontecem nas quartas-feiras no horário das 17h00 as 18h:00min. Esses encontros são realizados na casa de um dos professores a combinar no final de cada encontro.

Estudar e refletir o pensamento filosófico e pedagógico de Buber em suas obras, não é tarefa fácil. “A fonte de seu pensamento é sua vida; sua existência é a manifestação concreta de suas convicções”, afirma Von Zuben (2001, p.8). Menciona Röhr (2013, p.117) que sua obra foi construída ao longo de uma intensa e singular tematização em torno do problema do homem. Buber, quando em idade avançada organizou os escritos da sua obra em três volumes. O primeiro volume reuniu os escritos filosóficos, incluindo seu livro mais famoso: EU e TU; no segundo volume, encontram-se os escritos sobre a Bíblia e o terceiro volume, inteiramente ao Hassidismo (RÖHR, 2013, p.122).

Diante desse panorama, o plano de trabalho definido pelo grupo foi planejado a partir de três escritos de Martin Buber, O Caminho do Homem Segundo o Ensino Chassídico; EU e TU e a terceira parte Do Diálogo e do Dialógico: Elementos do Inter-Humano. Na busca de um melhor pensar efetivo e já percebendo que a leitura de Buber requer um exercício árduo e exigente de compreensão, o grupo procura seguir as reflexões nos comentários dos artigos de estudiosos da obra buberiana, como Von Zuben (2001, 1981, 1985, 2008), Röhr (2013, 2012, 2001ab, 2002), Santiago (2008)

A dinâmica dos encontros segue três procedimentos básicos, contudo, flexíveis. No primeiro momento, é realizada uma pequena síntese do encontro anterior do que mais destacou, problematizando o que ajudou na prática pedagógica e na sua vida. Há sempre oportunidade para todos falarem e escuta. Em um segundo momento, vem o estudo pré-estabelecido da obra de Buber com leituras, comentários do grupo e dos estudiosos da obra buberiana, com foco em aproximar as leituras com as vivências dos professores, suas experiências em sala de aula, e com toda a comunidade escolar. O terceiro momento ocorre para definir a data do próximo encontro, o que estudar e outras sugestões de ordem prática.

Na elaboração do plano de trabalho, o grupo pensou e estabeleceu a construção de um roteiro que fosse capaz de seguir. Assim, estabeleceu como meta para seis meses ou mais, o estudo desses três escritos da obra de Buber supracitados. Com a concordância dos professores, todo encontro é registrada em áudio, para posterior transcrição; em diário de campo com anotações, registrado logo após cada encontro, considerando todas as impressões do grupo, sugestões, sentimentos e demais aspectos vivenciados naquela sessão.

Escritos de Buber, uma síntese do estudo pelo grupo

A intensa obra de Buber é “inexoravelmente unida à vida”. Outra característica marcante foi uma “grande fé no humano” (VON ZUBEN, 2001, p. 14-17). Ela permeia de forma significativa vários campos do saber, como a teologia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a filosofia e a educação. Nesse conjunto de obras aparecem aspectos significativos à problemática educativa

Em alguns trabalhos a questão assume uma maior relevância, seja porque o próprio autor se ocupa em correlacionar com a questão pedagógica, seja porque destina parte da obra à problemática educativa, ou ainda em razão de o trabalho todo versar sobre esse tema. Esses aspectos podem ser evidenciados em diferentes obras do autor, tais como: *Eu e Tu* e *Do Diálogo e do Dialógico*; *Sobre Comunidades e Histórias do Rabi*; e *O Caminho do Homem*. Cada desses trabalhos estrutura-se segundo uma temática própria, e vai apontando, a partir do que objetiva discutir, o sentido próprio do educativo. Evidentemente que textos mais especificamente direcionados à educação, como seus *Discursos sobre o Educacional*, tendem a apresentar a problemática de maneira mais pontual, mesmo que algumas das questões já se façam presentes em outros escritos (SANTIAGO, 2008, p.45).

Depreende-se assim, que a preocupação com a educação é uma questão central ao pensar buberiano. Santiago (2008, p. 38) enfatiza que no campo da educação, Buber fez valiosas contribuições, onde ele mesmo reconhece como uma “tarefa primordial”.

Nesse aspecto, considerando que o grupo de estudo não tem a pretensão de resgatar o pensar educativo de Martin Buber com o intuito de fazê-lo resposta para questões à prática pedagógica. Mas, a pertinência se faz no sentido do esforço em tentar uma aproximação. Refletir e “escutar” o que Buber fala através de sua complexa obra. Nessa visão, o grupo consciente desse árduo trabalho procura aproximar-se do pensamento pedagógico buberiano e perceber suas repercussões nas vivências pedagógicas. Nesse intento, O Caminho do Homem Segundo o Ensino Chassídico, EU e TU e Elementos do Inter-Humano Do Diálogo e do Dialógico são os escritos de Buber que, o grupo de estudo elegeu e vislumbra estudar e refletir com foco em reverberar em sua prática pedagógica.

Sucintamente descrevemos essas obras, especialmente a do Caminho do Homem, pelo fato do grupo já ter refletido sobre ela em oito encontros. Buber na maturidade de seus quase setenta anos, lança um pequeno livro intitulado: O Caminho do Homem Segundo o Ensino Chassídico. Trata-se de seis lendas que Buber proferiu em abril de 1947 na cidade de Bentvelt, na Holanda, por ocasião da “Woodbrooker Tagung”. Toda essa obra condensa seu pensamento filosófico e religioso em linguagem poética (RÖHR, 2001a, p.1-2). Contudo, não se restringe nas suas falas à antropologia religiosa do Chassidismo. A intenção de Buber é de mostrar que o Chassidismo aponta para algo do humano em geral, sem que este, porém, possa ser isolado totalmente da sua origem. Para Röhr (2013, p.124), encontra-se nessas lendas, “as questões básicas envolvendo a ética nas tarefas formativas do homem”. Acrescenta Santiago (2008, p.295), as reflexões tiradas dessa obra constituem numa “vigorosa contribuição ao debate educacional”. Nessa perspectiva, apartando-se do contexto Chassídico, o grupo de estudo procurou extrair reflexões pedagógicas subjacentes nas seis temáticas abordadas: Autocontemplação; O Caminho Específico; Determinação; Começar Consigo; Não se Preocupar Consigo e Aqui, Onde se Está. Assim, o Grupo procurou seguir a estreita interligação desses aspectos seguindo a sequência indicada por Buber.

A Autocontemplação, para Buber, é propriamente o início do caminho do homem. Ele se utiliza de uma anedota hassídica para explicitar essa problemática: uma conversa entre um oficial de polícia e o Rabi Schnëur Salman,

[...] o oficial perguntou: “Como é que Deus, o onisciente, perguntou a Adão: ‘Onde está você?’”. “Você acredita”, retrucou o rav<sup>3</sup>, “que a Escritura é eterna e todos os tempos, todos os seres vivos e todos os homens estão englobados por ela?”, “Eu acredito”, disse ele. “Então”, disse o Zaddik<sup>4</sup>, “Deus diz a todos os homens em todos os tempos; ‘Onde você está em seu mundo?’ [...]” (BUBER, 2011, p.7-8).

Trata-se de uma pergunta dirigida a cada homem que, tal como Adão, o primeiro homem, esconde-se para não assumir a responsabilidade na vida. Para Röhr (2002, p. 15), o Rabi não está interessado em mostrar erudição. A pergunta visa uma controvérsia. Uma “verdadeira pergunta” foi respondida com uma chamada de atenção pessoal. A questão refere-se à fuga em relação à responsabilidade, o que ocorre quando criamos sistemas de esconderijos. Para Santiago (2008, p. 296), a questão fundamental que caracteriza o problema da Autocontemplação é o reconhecimento desse desvio do homem de si mesmo. Para Buber, o homem que se esconde de si mesmo é o ponto de partida da educação e, consequentemente, uma postura pedagógica favorável à formação humana.

Voltando essa reflexão para a questão central deste trabalho, podemos observar que o Rabi preenche uma função pedagógica, revelou-se um educador com a postura de abertura do oficial (RÖRH, 2001b). O agir do Rabi vai revelando uma postura pedagógica progressiva, a qual mantém um diálogo que se inicia pelo oficial, com uma pergunta racional e se transforma numa pergunta existencial, atingindo o coração da pessoa. O que se espera do educador nessa situação? Auxiliar o educando a encontrar seu caminho, não apontando caminhos.

Com a Autocontemplação, o educador procura “destruir” os sistemas de esconderijos do educando: mostrando em que se meteu e despertar nele a grande vontade de sair. A inquietude faz parte, inicialmente, quando o educando começa a enfrentar o desafio; e o caminho se inicia no momento em que o educando enfrenta a voz interior. Nessa tarefa, o educador auxilia o educando a encontrar a si mesmo. Santiago (2008, p.296) pontua que a Autocontemplação implica num educar para o Autorreconhecimento e a Responsabilidade, que se converte em questão pedagógica fundamental que Buber atribui ao educador.

O Caminho Particular. O caminho do homem não é o mesmo nem para todos, nem para alguns. O caminho é absolutamente individual (RÖHR, 2001b, p. 17). Buber inicia essa reflexão com um ensinamento hassídico:

---

3 Professor.

4 Guardiã, designação do líder das comunidades hassídicas.

Certa vez, o rabi Bar de Radoschitz pediu ao professor, o “vidente” de Lublin: “mostre-me um caminho geral para servir a Deus!” o zaddik respondeu: “Não se deve tratar de dizer ao homem qual é o caminho que ele deve percorrer. Pois existe um caminho para servir a Deus pelo estudo; outro, pela oração; outro, pelo jejum; e outro, pela comida. Cada um deve saber por qual caminho seu coração anseia e esse deve ser o escolhido, com toda a disposição” (BUBER, 2011, p. 15-16).

O caráter essencialmente individual da aventura humana nos coloca ante os riscos do apontar o caminho ao outro, assim como imitar o outro, vivendo de forma inautêntica (SANTIAGO, 2008, p. 297). Para Buber, buscar o caminho do homem significa procurar o próprio caminho. Conhecer o próprio caminho supõe, necessariamente, conhecer sua própria essência, conhecer as propriedades e tendências que nos caracterizam: “Em cada um há algo precioso, algo que inexiste em qualquer outra pessoa” (BUBER, 2011, p. 16). Mas aquilo que torna um homem “precioso” só pode ser descoberto por ele mesmo, quando ele assumir verdadeiramente seu sentimento mais forte, seu desejo central, que está dentro dele, que movimenta seu interior.

Resumindo em termos de uma postura pedagógica, podemos concluir que o educador não tem em mãos uma diretriz universal, nem um exemplo ideal para determinar seu agir. A orientação que ele tem é a de que deve buscar o seu caminho em auxiliar seu educando a encontrar o caminho próprio dele (RÖHR, 2001b, p.17).

Determinação. Para elucidar a importância da determinação, aprendemos sobre seu sentido por meio de uma narrativa hassídica.

Certa vez, um hassídico do “vidente de Lublin” jejuou de Sabá a Sabá. Na tarde de sexta-feira, ele sentiu uma sede tão terrível que achou que iria morrer. Daí ele avistou um poço, foi até lá e quis beber. Ao mesmo tempo, porém, ele se lembrou de que estaria estragando todo o trabalho da semana por uma horinha que ainda teria de suportar. Ele não bebeu e se afastou do poço. Estava orgulhoso por ter superado a difícil prova. Ao perceber isso, falou para si mesmo: “É melhor eu ir lá e beber do que meu coração ser tomado por orgulho”. Ele voltou e se aproximou do poço. Quando se preparava para se curvar sobre

ele para apanhar a água, percebeu que a sede tinha sumido. Depois do início do Sabá, ele foi à casa do professor. “Trabalho malfeito”, disse aquele que estava junto à soleira (BUBER, 2011, p. 23).

Buber viu essa peculiar anedota, no início, com constrangimento, e somente a compreendeu anos depois. De fato, à primeira vista, não é fácil aceitar a reprovação dessa luta interior que o hassid<sup>5</sup> enfrentou. A crítica do Tzadik, diante da tarefa audaciosa, não é a intenção que é condenável, mas existe algo no proceder do hassid que o impede, necessariamente, de atingir sua meta: o que está sendo censurado é o que se avança e recua; o caráter zigzague do agir é que é grave: “Trabalho de retalhos!”. O contrário disso seria “um trabalho de uma só forma” (RÖHR, 200b, p.18). Para Buber, o homem é capaz de unificar sua alma. Tal unificação deve acontecer antes de o homem iniciar uma obra excepcional. Nenhuma unificação da alma é definitiva.

De novo perguntamos, como Röhr (2001b, p. 19): a contribuição dessa reflexão para uma postura pedagógica do educador. O Tzadik se mostra numa atitude atenta à postura interior do hassid. Ele se coloca na tarefa de zelar pela coerência do estado da alma com as obras e metas que o hassid escolhe. Santiago e Röhr (2008, p.300; 2001b, p. 19), ampliam mais a reflexão da ação do Tzadik, acrescentando que o educador deve ter uma atitude de vigilância, que se impõe como tarefa educativa em estar atento àquelas situações que expressam a falta de coerência e o distanciamento do caminho. Ele deve ser capaz de perceber e ajudar o outro, também, quando as obras que ele propõe realizar ultrapassam as suas possibilidades; reconhecendo que um fracasso, uma falsa vitória não contribui para o fortalecimento da alma. Só obras condizentes com o estado da alma permitem o progresso. O educador nesse sentido tem que assumir o papel de guarda da unificação da alma – corpo e espírito – dos seus discípulos.

Começar Consigo Mesmo. A questão mostra a origem de todos os conflitos. Para Santiago (2008, p. 301), o tema envolve o problema da coerência que deve orientar a existência autêntica, cuja ausência se manifesta nos conflitos que se instalam na relação entre os homens, e aposta para a verdadeira origem deles, a qual se encontra dentro do próprio homem.

---

5 Discípulo, seguidor de um Tzadik.

Certa vez, os grandes de Israel foram fazer uma visita ao rabi Jizchak de Worki. A conversa girava em torno de um emprego de íntegro para comandar a casa (...), como Jose, em cuja mão tudo germinava. O Rabi Jizchak objetou (...), tudo depende do dono da casa. (...). Por isso fui até meu professor, o Rabi David de Lelow (...). Ele me respondeu: 'por que você está falando comigo? Fale com você mesmo!'. Tive de dar um tempo à sua resposta antes de compreendê-la, mas o fiz quando me quando me recordei das palavras do Baal Schem: 'Existe o pensamento, a palavra, a ação (...)' (BUBER, 2011, p.27).

Buber, apoiado na interpretação dessa visão hassídica, diz que o conflito se origina da incoerência que caracteriza a vida do homem. O verdadeiro conflito está dentro dos homens, está entre seus aspectos fundamentais: o pensamento, a palavra e a ação (SANTIAGO, 2008, p. 302). A incoerência que povoa a alma desse homem gera confusão e envenena a relação dele com os outros. Nessa mesma reflexão, acentua Röhr (2001b, p. 20), o caminho indicado é esse: “perceber que o conflito entre ele e o outro tem origem nele mesmo, procurar superar o conflito interior e começar ovas relações com os próximos, agora como homem transformado, pacificado”.

O começar consigo mesmo é a saída na busca de uma maior coerência, colocando a si mesmo em ordem e encontrando a si mesmo em meio à confusão existente entre o que pensa, fala e age. Como essa problemática nos ajuda na postura pedagógica? Para Santiago (2008, p. 302), quando o educador reconhece a inclusão do espiritual na formação, ele deverá ajudar seu educando a afastar-se de uma postura meramente defensiva, a qual atribui ao outro a responsabilidade pelos descaminhos de sua existência e do mundo. Röhr (2001b, p.20-21) vai além: questiona o que significa, para o educador, determinar a sua prática a partir de uma ordem interior que sincroniza o seu pensar, a palavra e ação. Cada educador tem que começar consigo mesmo. Para Buber, a primeira tentativa é procurar a culpa do conflito nas circunstâncias e nos outros. Essa atitude só serve para perpetuar o conflito, a dissonância entre teoria e prática educacional.

Não se Ocupar Consigo Mesmo. A questão abordada entre dois Rabis, um, dirigindo-se ao outro, afirma:

‘Veja, fiquei grisalho na cabeça e na barba, e ainda nem cumpri uma penitência!’ ‘Ah, meu amigo’, retrucou o Rabi Elieser, ‘você só pensa em você mesmo. Esqueça de você e pense no mundo!’  
(BUBER, 2011, p.37).

Para Buber, parece que há uma suposta contradição com tudo o que foi relatado até agora sobre o ensinamento hassídico. “Aprendemos que cada um deve tomar consciência de si mesmo, escolher seu caminho especial, unificar o seu ser, começar consigo mesmo; agora é para esquecer-nos de nós mesmos” (BUBER, 2011, p.37). Buber põe em evidência que é a nossa tarefa no mundo começar conosco mesmo; isso é coerente com o que foi falado. Porém, também surge como um ingrediente necessário, como um estágio necessário em seu lugar no todo. É preciso apenas perguntar: “Para quê”? Buber coloca que a resposta não é por mim. Começar, mas não terminar consigo.

Santiago (2008, p. 303), defende que a realização desse projeto buberiano tem como pressuposto o descentramento de si em função do outro. Diz o ensinamento hassídico: “A alma não tem uma meta em si mesma. Bem que cada alma deve se conhecer, purificar-se, tornar-se perfeita, não por causa de si, nem por causa de sua felicidade terrena, nem alcançar sua felicidade celestial, mas por causa da obra que tem que realizar no mundo por Deus” (BUBER, 2011, p.40-41). Nessa questão divide-se a verdadeira humildade e a soberba do homem, ainda que ele se esconda atrás de motivos aparentemente nobres. Na soberba o homem pensa em si; na humildade ele visa ao mundo (RÖHR, 2001b, p.20). Que contribuição esse ensinamento hassídico tem para o educador, em seu agir sobre o educando? Ajuda o educando a tirar o foco de si, evitando ficar preso a sentimentos de culpa. O educador ter o panorama que a formação do seu educando é em vista de um projeto pessoal, ou de pessoas cientes da sua responsabilidade com o mundo em que vive e cuja realização de sua ação.

Aqui Onde Estamos. A temática expõe uma discussão: a possibilidade de realização da existência como um tesouro a ser encontrado. Tudo esconde uma substância secreta de alma que depende de nós para alcançar sua forma pura, sua concretização. Tal realização parece requerer momentos e lugares especiais. Para esclarecer essa problemática, Buber narra a história do Eisik, filho de Jekel, em busca de um valioso tesouro que lhe aparece em sonho, indicando o lugar. Ao chegar, e sendo inquirido pelo chefe dos vigias, narrou seu sonho e o fato teve esse desfecho:

Quando o sonho reapareceu pela terceira vez, Eisik partiu para Praga. Mas a ponte era guardada o tempo todo por vigias, e ele não tinha coragem de cavar. Mesmo assim, ele ia até a ponte todos os dias pela manhã e ficava rodeando-a até a noite.

Finalmente o chefe dos vigias, que percebera seus movimentos, perguntou-lhe amistosamente se ele estava procurando alguma coisa ou se esperava por alguém. Eisik contou o sonho que o levava para o país distante. O chefe riu: 'E aqui está você, pobre coitado com suas solas esburacadas, que peregrinou até Praga por causa de um sonho! Se fosse assim, eu é teria de ter obedecido a um sonho e ido até Cracóvia escavar um tesouro na casa um tesouro na casa de um judeu, Eisik, filho de Jekel – esse era seu nome. Eisik, filho de Jekel! Imagine só eu ficar batendo em todas as casas, lá onde metade dos judeus se chama eisik e a outra metade, Jekel'. E ele voltou a ri. Eisik curvou-se para cumprimentá-lo e voltou para casa, escavou o tesouro e construiu a casa de orações que se chama Reb Eisik Reb Jekels Schul (BUBER, 2011, p.43).

Embora a história faça alusão a um deslocamento espacial e tome como referência objetos materiais, Santiago (2008, p.305) esclarece algo mais: aos lugares, pessoas e coisas nos quais depositamos a possibilidade dessa realização, deslocando-a para a vivência concreta na qual somo convidados a atuar. Na sociedade massificada, são raros os momentos em que a grande maioria das pessoas sente, com plena consciência, que não está realizando a sua própria existência. Porém, as buscas desesperadas de satisfação superficiais revelam a presença constante do sentimento de falta dessa realização (RÖHR, 2001b, p.23).

Há algo que podemos encontrar num único lugar no mundo. É um grande tesouro que podemos chamar de concretização da existência. E o lugar em que estamos é onde este tesouro deve ser encontrado, como explica Buber:

O ambiente que percebo como natural, a situação que o destino me confiou, aquilo com que me confronto dia após dia, aquilo que me exige dia após dia: aqui está minha tarefa principal e aqui está a concretização da existência que ainda não realizei (BUBER, 2011, p.45).

O ensinamento do Baal Schem nos diz que nenhum encontro com um ser ou uma coisa no decorrer da nossa vida prescinde de um significado oculto, e mais:

As pessoas com os quais convivemos ou com as quais encontramos vez ou outra, os animais que nos ajuda em nosso negócio, o solo que cultivamos, as matérias-primas que manufaturamos, os equipamentos que nos servem – tudo esconde uma substância espiritual secreta, que depende de nós para alcançar sua forma pura, sua concretização, se desprezamos essa substância espiritual que foi enviada ao nosso caminho, então vamos prestar atenção apenas aos seus usos, sem desenvolver uma relação autêntica com o ser ou com a coisa, em cujas vidas deveríamos tomar parte, assim como o ser ou a coisa tomariam parte na nossa vida: então vamos desperdiçar a existência autêntica, concretizada (BUBER,2011, p.46).

Röhr (2001b, p.23) enfatiza nesse ensinamento, o ponto mais profundo da metafísica hassídica e, ao mesmo tempo, o pressuposto fundamental da antropologia filosófica, da dialógica buberiana. Acentua Santiago (2008, p.306): significa que a realização autêntica depende do direcionamento que é dado à vida, no sentido de melhor aproveitar as oportunidades que nos colocam diante da substância da alma das coisas, estabelecendo uma relação verdadeira para com os seres e as coisas que deveriam participar de nossa vida, como nós, da deles.

Encontramos nesse último item a formulação mais profunda como dica para uma postura pedagógica em Buber: a responsabilidade do educador em educar para que o educando assuma a corresponsabilidade com a plena realização dos entes e das coisas no mundo (RÖHR, 2001b, p. 23-24). Essa corresponsabilidade não está nas metas modernas da educação. O alcance delas está profundamente ameaçado quando o homem não começa exatamente onde está. Esse começo está caracterizado por uma abertura para enxergar as necessidades da substância da alma do outro. Para o educador captar as necessidades da substância da alma do seu educando, necessita da experiência de um verdadeiro encontro, a relação EU-TU. A percepção e aceitação profunda que, no encontro dialógico, são mútuas, entre as duas pessoas envolvidas, são unilaterais na relação pedagógica; partem do educador. Buber (RÖHR, 2013, p.136-137) afirma: “O educador se encontra nos dois polos da situação comum,

o educando só num”. Tudo depende, nesse caso, da capacidade do educador de “experenciar” o outro lado. Na sua postura pedagógica, o educador precisa estar, sem que a atuação da sua alma enfraqueça por isso, ao mesmo tempo no outro lado, na superfície da outra alma que o recebe. Ele precisa sentir como repercutem seus atos na alma do educando. Tal postura pode conquistar a confiança do educando na atuação do educador, pois ele se sente compreendido.

Já o compacto livro EU e TU, de performer poético e impactante, escrito em 1923, é o estágio mais completo e maduro e também o marco significativo na Filosofia do Diálogo de Martin Buber (SANTIAGO, 2008, p.144).

Von Zuben (2001, p. 28), pontua que não só o vigor e a atualidade da mensagem que EU e TU revela, mas é “a chave de acesso a todos os outros escritos pertinentes aos mais diversos domínios onde se manifestou a atividade reflexiva de Buber”. Em síntese, EU e TU é uma reflexão sobre a existência humana. Apresenta numa reflexão inicial a palavra como sendo dialógica, o princípio e o fundamento da existência humana Para Buber a palavra proferida é uma atitude efetiva, eficaz e atualizadora dos ser do homem. “Sua intenção é desvendar o sentido existencial da palavra que, pela intencionalidade que a anima, é o princípio ontológico do homem como ser dia-legal e dia-pessoal” (VON ZUBEN, 2001, p.28).

Buber distingue quatro aspectos que considera como essenciais e indispensáveis em qualquer relação EU-TU. São eles: a reciprocidade, a presença, a imediatez e a responsabilidade (VON ZUBEN, 1985, p.4). Nessa perspectiva, o grupo de estudo tem tentado elucidar esses aspectos numa busca de perceber que ressonâncias possuem à relação educador-educando.

Com relação ao terceiro ensaio, escrito datado de 1953, O Social e do Inter-Humano contido no livro Do Diálogo e do Dialógico. Buber procura explorar a categoria do “entre”, como o espaço onde se realiza o diálogo, o encontro entre o EU e TU. Esclarece Von Zuben (2001, p. 29) que “a palavra-princípio alia-se a categoria ontológica do “entre” (“zwischen”) objetivando instaurar o evento dia-legal da relação”.

Para Buber, o sentido deste diálogo não se acha nem em um dos dois parceiros, nem dos dois em conjunto,

Mas encontra-se somente neste encarnado jogo entre os dois, neste seu Entre. É a distinção entre a esfera do “inter-humano” e a do puramente “social” no qual o homem se acham

ligados por experiências e acontecimentos em comum, sem que necessariamente haja relações pessoais entre os diferentes membros do grupo. Naturalmente o domínio do inter-humano estende-se muito além do domínio da simpatia [...]. A única coisa importante é que, para cada um dos dois homens, o outro aconteça como este outro determinado; que cada um dos dois se torne consciente do outro de tal forma que precisamente por isso assuma para com ele um comportamento, que não o considere e não o trate como seu objeto, mas como seu parceiro num acontecimento da vida, mesmo que seja apenas uma luta de boxe. É esse o fator decisivo: o não-ser-objeto[...]. A esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um-ao-outro; e o seu desdobramento que chamamos de dialógico (BUBER, 1982, p. 10).

Ante o exposto, o grupo de estudo encontra-se impelido de como tirar reflexões que possa ajudar na prática pedagógica.

#### Percursos metodológicos

Em cada trabalho de pesquisa na área das ciências humanas, a humanidade do pesquisador é a peça fundamental. Coltro (2000, p.37) amplia esse entendimento e diz que “toda e qualquer construção científica é humana em sua natureza”. É o resultado da atividade humana de desejar buscar conhecer com maior certeza e acuidade, apesar das dificuldades existentes nesse esforço construtivo, nem sempre oferece certezas possíveis.

Ante o exposto, cumpre esclarecer que os procedimentos mobilizados durante a investigação de campo procuraram fazer uma apreensão de uma experiência concreta e original no cotidiano escolar, onde professores vêm fazendo uso do pensamento filosófico e pedagógico de Martin Buber em suas práticas pedagógicas que visam a formação humana do educando. Dessa forma, o trabalho encontra-se no âmbito da pesquisa qualitativa, onde essa abordagem possa ajuda buscar um conhecimento mais contextual, que procura atender situações particulares e responda a problemas específicos, contribuindo assim, para uma comunidade livre e autônoma (ESTEBAN, 2010, p.124-125).

Nessa modalidade investigativa, utilizou-se como lente teórica a fenomenologia-hermenêutica. Creswell (2010, p.90) coloca que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador pode utilizar-se da teoria de várias maneiras, como explicação para comportamentos e atitudes e pode “ser completada com variáveis, constructos e hipóteses”. Nesse sentido, a pesquisa-ação vem auxiliar o enfoque teórico, usando de “estratégias de conscientização e de mudanças de uma situação dada por meio de formação de grupos, que dialogam sobre os dados colhidos e as análises feitas” (CHIZZOTTI, 2013, p.96).

Na mesma direção, Coltro (2000, p.38) ressalta que o enfoque fenomenológico-hermenêutico constitui uma adequada alternativa à discussão dos pressupostos tidos como naturais, óbvios na ação humana. Esse autor afirma, ainda, que o método fenomenológico caracteriza-se pela ênfase ao “mundo da vida cotidiana, procurando penetrar em seu significado e contexto com um refinamento e previsão sempre maiores” (COLTRO, 2000, p.38). Rezende (1990, p.29) ressalta que, “o método da fenomenologia se caracteriza como busca da compreensão, embora com a certeza que nunca a alcançará”. Já o aspecto hermenêutico deste enfoque metodológico pode ser compreendido como um círculo representado por atividades que englobam a compreensão do fenômeno, a interpretação e posteriormente, nova compreensão, com repetição (COLTRO, 2000, p.42).

## Perspectivas de análises, resultados iniciais

Considerando que este artigo faz parte da pesquisa que está sendo tecida no mestrado em educação da UFPE, não dispomos de espaço para desenvolver toda uma análise e reflexão dos dezessete encontros do grupo de professores. Assim, nos detemos só nos primeiros encontros, de forma bastante parcial.

Parece que a criação de um grupo de estudo com uma temática específica é algo incomum. Nessa fase inicial foi demonstrado pelo grupo, nos três primeiros encontros, um certo silêncio desconcertante, comunicação superficial, conversas sem profundidade. Contudo, houve o desenvolvimento da mútua confiança. Pontua Viana (2008, p.2), que é uma tendência natural nesse começo de processo. Historiando o diário de campo, registra que em todos os encontros, o grupo demonstrou pontualidade de horário, confiança, partilha profissional e interesse pelo tema, mas nos três primeiros encontros, vislum-

brava poucos sinais de apropriação com o pensamento buberiano. No quarto encontro o grupo já amplia os sinais evidenciando que estamos no caminho certo em o grupo se propôs. A partir do quinto encontro, entra numa fase de introspecção, de silêncio.

[...] começamos a estudar a leitura da 4ª lenda – ‘Começa consigo’ do Caminho do Homem de Martin Buber [...]; após a reflexão, percebemos o grupo silencioso como se estivesse absorvendo e fazendo uma reflexão pessoal interna e assim fizeram poucos comentários e intervenções (Diário de Campo, Encontro nº 05, datado de 16.06.2015).

Viana (2008, p.3) enfatiza que, a “experiência de um grupo não é um fim em si mesmo, mas seu significado é mais importante quando reside na influência que tem sobre o comportamento mais tarde, fora do grupo”. E acrescenta enfatizando as implicações dessa experiência

É onde se constata verdadeiras mudanças e influências na vida de cada indivíduo, resumindo-se em diversos cabeamentos, em nível pessoal, vocacional, profissional, intelectual e filosófico, dentre outros, o que pode significar mudanças na qualidade da comunicação [...], na escola; enfim, na vida. À mudança e ao crescimento pessoal, segue-se a agitação na vida dos indivíduos e, inequivocamente, nas instituições. Contudo, existem casos em que as pessoas se desenvolveram, mas as instituições não. No âmbito acadêmico, podem ocorrer mudanças nas posições dos professores e na comunicação entre professores, administradores e alunos. A libertação de maus hábitos adquiridos, o encontro da felicidade na liberdade, o enfrentamento da ausência e dor na vida pessoal, a autoconfiança e a coragem, entre tantos outros fatores, são os resultados da vivência dos grupos de encontros, que se seriamente conduzidos, podem vir a ser uma das mais importantes experiências na vida de um indivíduo (VIANA, 2008, p.4).

Nessa perspectiva de análise, o diário de campo registra que o grupo está se aproximando dos ensinamentos de Martin Buber. Como consequências o gru-

po está lançando sinais de sua reflexão para a vida, se renovando como pessoa humana e para a prática pedagógica. Outro fato significativo evidenciado no grupo é que, os professores apontam uma tensão positiva de deslocamento de uma formação continuada descontextualizado para um formação humanizada e concreto com a vida (diário de campo, 8º encontro, datado de 30.07.2015).

Nesse âmbito, nos fala Viana (2008, p.3) que, inicia-se a sensação processual de confiança. “O desenvolvimento da confiança acaba por gerar uma maravilhosa e real solidariedade entre os indivíduos, mudando a postura”. Os encontros subsequentes do grupo vão demonstrando essa mudança de postura pessoal e pedagógica (Encontros nº 9, datado de 07.08.2015; nº 10, datado de 19.08.2015; nº 11, datado de 02.09.2015).

Um aspecto merecedor de destaque na pesquisa é que, durante todos os encontros do grupo de professores, havia uma pergunta constante que, iniciava no primeiro momento do encontro seguinte: o tema debatido e refletido está nos ajudando? Os colegas de trabalho, os educandos, a família está percebendo alguma mudança nas atitudes? Em síntese, quais as repercussões que a leitura e o debate reflexivo sobre o pensamento pedagógico e filosófico de Martin Buber está provocando em nossas vidas?

Portanto, discutiremos os resultados obtidos a partir das reflexões que esses professores descreveram durante sete meses de convivência no grupo de estudo. Não temos a pretensão de apresentar uma análise indiscutível e acabada desses professores, mas sim de apresentá-la de modo como se revelaram para o pesquisador, ou como enxergamos nos encontros, onde a nossa atenção estava voltada integralmente para as impressões que os professores deixaram transparecer.

Quando nos encontramos para agendar o primeiro encontro, o grupo fez um breve estudo e reflexão sobre a compreensão de Educação, Formação Humana e Espiritualidade, bem como, quem é Martin Buber. O intento era começar a conceber em que sentido estamos nos situando diante dessas categorias. Durante esse encontro, os professores deixaram transparecer para o pesquisador três impressões: a primeira, uma alegria acompanhada de uma necessidade de um encontro com essa metodologia e temática; uma segunda, curiosidade e esperança de uma formação continuada diferente, a partir de um referencial e por fim, uma vontade de partilhar suas ações e reflexões sobre sua prática pedagógica (Anotação do Diário de Campo em 23/04/2015).

Ao debruçar-se sobre a primeira lenda, a autocontemplação, os professores expõem suas reflexões: **Sara**<sup>6</sup>: [...] <sup>7</sup>. Para mim, exercer a função de professora é gratificante. É onde eu me encontro. **Pedro**: [...]. Mas, no primeiro dia que fui para a sala de aula, comecei a me identificar. O professor Álvaro, assim, se coloca: [...], cada momento que você entra na sala de aula, algo é novo (Encontro nº 01, em 29/04/2015).

Nesse momento, os professores já sinalizam dois aspectos: o caminho particular a que se destinam - ser educador e, a sala de aula. Esse caminho particular foi a temática do segundo encontro, onde os professores já se antevêm e mostram a sua vocação. A autocontemplação permitiu que o grupo evidenciasse a própria inclinação. Assim, para Buber (2006), o caminho do homem inicia com a autocontemplação. A autocontemplação localiza-se no conflito entre duas tendências: uma, a negação de responsabilidade pela própria vida; a outra, o esforço de procurar escutar a voz interior que, Buber caracteriza de “voz de um silêncio flutuante” (RÖHR, 2013). Assim, a tarefa da autocontemplação é descobrir onde silenciou a voz interior.

Já no segundo encontro do grupo, vejamos como os professores entenderam a autocontemplação na perspectiva buberiana, quando questionados, se a temática tinha ajudado a refletir sobre a prática pedagógica:

**Sara**: Com certeza. Ajudou assim, porque eu disse assim: “eu vou mudar minha maneira hoje de dar aula” [...]. E eu disse: “eu vou fazer uma reflexão sobre a minha prática e vou tentar levar algo novo para sala de aula” e eu levei.

**Pedro**: Eu percebi comigo mesmo ser mais paciente com os alunos [...].

**Álvaro**: Eu estou mais receptivo e mais aberto para diálogo [...] (Encontro nº 02, em 13/05/2015).

Observa-se nesses professores, duas situações: atitude e responsabilidade na relação com o educando. Para Von Zuben (2010), Buber descreve o fenômeno da relação com os termos: diálogo, relação e encontro e com sentidos diferentes. O encontro é algo atual. A relação engloba o encontro; ela possibilita um encontro dialógico sempre novo. Será que esses professores não estão tentando promover em seu educando um verdadeiro encontro? Para o professor Álvaro, parece que sim, pois quando entra em sala de aula: algo é novo.

---

6 Professores com nomes fictícios.

7 Utilizamos para a nossa transcrição o sinal [...] para representar a supressão de algum trecho falado pelo grupo, considerado pouco relevante para a compreensão e discussão dos dados.

Os professores apontam para um fenômeno que estará presente em todos os encontros do grupo: a sala de aula e sua dinâmica. A sala de aula é uma realidade que contém muitas realidades (MORAIS, 2003). Nesse sentido, Von Zuben (2003) amplia e aprofunda essa compreensão, onde sugere que deve ser pensada como evento, numa perspectiva de tentar se aproximar do existir de cada um, ou seja, é nesse espaço de ação, “que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre a fala dialógica e a fala impositiva, entre a difusão de ideias entre pessoas e a infusão de ideias sobre as pessoas” (p. 125).

Nessa perspectiva, os professores alinham-se com o pensamento desse teórico, quando elucidam a prática pedagógica. Declara a professora Sara, quando diz: [...]. É onde eu me sinto realizada, me dá muito prazer, apesar de tudo. Mas, ainda é o que me faz bem, eu me sinto muito bem na sala de aula (Encontro nº 01, em 29/04/2015). O lugar da realização desses professores, apesar de tudo, como afirma a professora Sara. Esse “apesar de tudo”, para Von Zuben (2003) é que a sala de aula: “evento de revolução constante”. Revolução no sentido de um novo começo na ordem das coisas. Nesse sentido, Leal et al (2010, p.12) elucidam a sala de aula, caracterizando-a por sua “multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade de respostas às inúmeras situações práticas, constituindo um sério desafio, que exige certa capacidade de enfrentamento por parte do professor”.

## Conclusão

Tecendo algumas considerações, principalmente a partir do grupo de estudo dos professores, percebemos uma possibilidade onde o pensamento filosófico e pedagógico de Martin Buber solidifica a importância da interface teoria-prática. Nesse sentido, refazendo as reflexões que perpassaram as temáticas abordadas a partir da exposição do livrinho, o Caminho do homem, por Buber, podemos extrair princípios que podem servir como dicas para o educador em sua prática pedagógica, tendo como intenção a formação humana dos seus educandos: auxiliar o educando que está fora do seu caminho, dando como condição a autocontemplação, não permitir que o educando se esconda de si mesmo; o educador não tem uma diretriz universal, nem um exemplo ou ideal, ele deve procurar ajudar o educando a encontrar o seu caminho; o educador não pode nem participar parcialmente da tarefa de unificação da alma do educando.

Ele pode ter uma atenção vigilante quando as obras ultrapassam a capacidade da alma do educando; precisa, também, observar sua prática pedagógica evitando atitude de ziguezague; o educador deve ser coerente com o pensamento, a palavra e a ação, criando a ordem desses três por dentro de si – que é onde está a verdadeira origem dos conflitos. Assim, o educador pode determinar sua prática a partir da sincronização do pensar, do falar e do agir; ele não pode aceitar qualquer caminho do seu educando tomado como pose de convicção, tendo como critério: para quê? O educador tem a responsabilidade de educar para que o educando assuma a corresponsabilidade com a plena realização dos entes e das coisas do mundo. O educador também deve captar as necessidades da substância da alma do educando no encontro genuíno, a relação EU-TU, encontrando-se nos dois polos da situação em comum, enquanto o educando se encontra num só. Santiago (2008) coloca: Educação, para Buber, é relação; uma relação direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma. Educar revela-se como possibilidade de conduzir o educando a mudanças na relação dele com o outro, com o mundo, levando-o a pronunciar a palavra TU, no modo de uma existência autêntica. Esta ação é realizada apenas com a existência pessoal.

## Referências

- BARRETTO, E.S.S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: Embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação, v.20, nº 62, jul.set., Campinas-SP, 2015.
- BUBER, M. Do Diálogo e do Dialógico. Trad. de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. SP: Perspectiva, 1982.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2013.
- COLTRO, A. A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. Caderno de Pesquisa em Administração, USP, v.1, nº 11, 1º Trim. SP, 2000.
- CRESWELL, L. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- \_\_\_\_\_. Investição Qualitativa & Projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.
- ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- POLICARPO, Sobre as distinções entre Educação, Formação Humana e Espiritualidade. Site: [www.formacaohumana.org](http://www.formacaohumana.org). Acesso em 02 agos.2012.
- REZENDE, A. M. Concepção Fenomenológica da Educação. São Paulo: Cortez; Associados, 1990 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 38).
- RÖHR, F. Liberdade ou Destino: Reflexões sobre a Meta da Educação. Ágere. Salvador, CD-Rom, p. 1-18, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ética e Educação – Caminhos Buberianos. Educação em Revista, BH, v.29, p.115-142, jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. Educação e Espiritualidade: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- \_\_\_\_\_. A Ética Pedagógica no Pensamento de Martin Buber. Anais do XV EPENN – XV Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste. Maranhão: EPENN, CD\_ROOM, 2001a.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e Cidadania: a educação brasileira e do desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo em Perspectiva, vol. 14, nº 2, SP, abr./junho, 2000.

\_\_\_\_\_. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, p. 619-934, set/dez. 2006.

VIANA, A. Os Grupos de encontro de Carl R. Rogers. Biblioteca Educação Pública, 2008. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/comportamento/0000.htm>. Acesso em: 29 ago.2015.

VON ZUBEN, N.A. Introdução e Notas do Tradutor. In: BUBER, M. EU e TU. Rio de Janeiro: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. Martin Buber: cumplicidade e diálogo. Bauru: EDUSC, 2003.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, vol. 28, nº 101, p. 1287-1302, set/dez., 2007.

# VIII - Educação e formação humana na visão filosófica de Gabriel Marcel: papéis do educador filósofo na era da técnica e da tecnologia

**Ezir George Silva**

Universidade Federal de Pernambuco  
ezo.silva@hotmail.com.br

**Ferdinand Röhr**

Universidade Federal de Pernambuco  
ferdinand@elogica.com.br

## Resumo

A proposta inscreve-se nos debates e discursos sobre Filosofia, Educação, Espiritualidade, Prática Pedagógica, Ensino-aprendizagem, técnica e tecnologia. Seu objetivo é analisar, à luz das contribuições filosófico-existenciais de Gabriel Marcel, a relação que há entre educação, pedagogia, técnica, tecnologia e formação humana, tomando como base os conceitos estruturantes de sua obra como filósofo, músico, educador e dramaturgo francês. O texto apresenta, na primeira parte, um ensaio biográfico sobre o próprio Marcel e, num segundo momento, as incidências do ambiente espiritual da sociedade técnico-industrial sobre a educação e suas implicações para a formação do Ser/educando-educador e o fazer pedagógico. Por fim, procura colocar em relevo os papéis do educador-filósofo na era da técnica e das novas tecnologias da informação. Nossa intenção é demonstrar como a abordagem marceliana pode contribuir para desvelar novas possibilidades de aceder à compreensão da contemporaneidade e a ampliação das discussões sobre espiritualidade e educação, face aos desafios de uma sociedade midiática, globalizada e plural. Recorreremos a estas inquietações, no âmbito de uma realidade marcada pelo primado dos meios de comunicação de massa sobre o humano, do ter sobre o ser, da técnica entre os sentidos do ensinar e do aprender e da reprodução de saberes sobre o desvelamento do que é o homem, a existência e suas possibilidades.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação, Formação Humana, Filosofia, Técnica, Gabriel Marcel.**

## Introdução

“[...] quem não viveu um problema filosófico, quem não foi inquietado pelo mesmo, não pode, de modo algum, compreender o que este problema significou para os que o viveram de antemão: a este respeito as posições se invertem, e a história da filosofia pressupõe a filosofia, e não o inverso [...] A filosofia (educação) concreta nasce somente de uma tensão criadora, continuamente renovada, entre o eu e as profundezas do Ser, da mais estrita e rigorosa reflexão, fundada na experiência vivida até o limite de sua intensidade”. (Gabriel Marcel)

Gabriel Marcel nasceu em 7 de dezembro de 1889 e faleceu em 8 de outubro de 1973, na cidade de Paris, na França. Como filho de Henry Marcel e Laura Meyer, Marcel provém de uma família de tradição alemã e ascendência judia, por parte de sua mãe. Seu pai, “[...] é um dos homens mais cultos de sua geração, como se diz, um herdeiro da melhor tradição [...]” (PARAJÓN apud MARCEL, 2002a, p. XI). Foi um estadista, embaixador na Suécia e atuou no serviço diplomático, tanto como Conselheiro de Estado, quanto na condição de Embaixador da França, em Estocolmo. Autor de livros importantes, um deles sobre pintura francesa no século XIX, destacou-se, principalmente, como Diretor da Escola de Belas-Artes, na Biblioteca Nacional e Administrador geral dos Museus Nacionais Franceses. Um homem, que o filho recorda, “[...] como alguém que professava uma elevada moral [...]” (GIORDANI, 2009, p. 178) e que alcançou proeminência por ser “[...] sincero, trabalhador e estudioso incansável” (PARAJÓN apud MARCEL, 2002a, p. XI).

Na infância, Gabriel Marcel conviveu com as ausências de seu pai, a experiência de ser filho único e a perda de sua mãe, em 15 de novembro de 1893, quando lhe faltavam três semanas para completar quatro anos. Criado numa atmosfera de ternura, tensão e solicitude, desde muito cedo, conversa, por falta de companhia, com irmãos, personagens e amigos imaginários. Vemos, então, um conjunto de vivências por onde já se esboça sua vocação dramaturgica; e o processo de cultivo da imaginação, que o leva, aos oito anos de idade, a escrever suas primeiras obras teatrais<sup>1</sup>: Júlio e, depois, Camuse, em 1897. Isto explica,

---

<sup>1</sup> Marcel descreve a força e o caráter das influências que seu universo infantil exerceu sobre seu pensamento filosófico e sua produção de dramaturgico, dizendo: “Senti desde muito cedo uma espécie de embriaguez,

em parte, porque Marcel fez das categorias da existência-concreta e da relação intersubjetiva o mote central, tanto da sua crítica literária, como da sua produção teatral e pesquisa filosófica.

A experiência de vida de Gabriel Marcel foi sempre intensa. Além de viagens e estudos, dedicou-se também à música. Sobre a importância da música em sua formação, nosso autor chega a afirmar “[...] que esta tinha em sua vida um papel comparável ao da oração sobre os místicos. Tratava-se de uma ‘comunhão’ que tem para ele um valor indubitavelmente sagrado” (TROISFONTAINES, 1966, p. 235). Na compreensão de Marcel, a música é caminho para se chegar ao mais profundo da condição do Ser. “É espírito de conciliação que, como raio de luz vindo de outra parte, vem e repousa sobre nosso desencanto e nossa angústia” (DAVY, 1963, p. 60). É ponto de acesso e encontro com o que há de mais elevado e sublime no humano e suas relações.

Desde a adolescência, Marcel adquiriu o hábito de improvisar melodias ao piano. Uma experiência espiritual que o levou a confessar “[...] que se liberta quando realiza estes exercícios, a ponto de experimentar uma felicidade incomparável, uma vez que se sente em comunhão com todos os criadores do universo” (PARAJÓN apud MARCEL, 2002, p. XVI). Sua produção musical visou sempre “[...] colocar em evidência a significação humana e o valor espiritual” (BOUILLARD, 1968, p. 116).

A música é, no entendimento marceliano, “[...] uma ciência fundamental [...]” (DAVY, 1963, p. 59), um modo de busca e apreensão do real que o integra, envolve, provoca e o ultrapassa. É um caminho de diálogo e conexão entre as dimensões física, emocional, sensorial, mental e espiritual do Ser, por onde as manifestações abstratas da realidade se expressam e se encarnam à medida que adquirem forma de ritmo, melodia e som.

Apesar da admiração de Gabriel Marcel por Mozart, nenhum outro compositor o marcou mais do que J. S. Bach. Sobre Bach ele declarou: “[...] creio tê-lo sempre conhecido e amado [...]. Lembro-me ter comprado, com a idade de dezesseis anos, sessenta ou oitenta Cantatas que me pus a decifrar e a tocar”

---

não somente ao evocar seres diferentes de mim, mas ao identificar-me completamente com eles, servindo-lhes de intérprete [...] Sempre achei que os personagens de teatro, que eu gostava de fazer dialogar, me fizeram às vezes, no princípio, de irmãos e irmãs de que se sentia tanta falta. Outra circunstância contribuiu sem dúvida para o desenvolvimento de meu talento dramático. Sentia-me inclinado, desde a infância, a observar, entre os que compunham o meio familiar em que vivia, divergências de pontos de vista e de temperamento que me obrigaram a tomar prematuramente consciência dos insolúveis que, muitas vezes, as relações humanas aparentemente mais simples comportam” (TROISFONTAINES, 1966, p. 236).

(MARCEL apud TROISFONTAINES, 1966, p. 238). Em Bach, nosso autor dizia haver “a perenidade de uma fé ou de uma substância espiritual, senão perenidade de um canto jubiloso, de uma súbita iluminação” (DAVY, 1963, p. 63), uma fonte a jorrar de grande inspiração, que o incitava a lutar contra tudo aquilo que pretendia aviltar o homem e sua dignidade. Neste sentido, ao regressar de um admirável concerto de Bach, disse Marcel: “[...] há dias, vi-nha eu pensando: eis o que nos restituiu um sentimento considerado perdido; mais do que um sentimento, uma certeza: a honra de ser homem” (MARCEL, 1951b, p. 225).

A estética musical<sup>2</sup> de Gabriel Marcel está estreitamente ligada às experiências contínuas e descontínuas de sua existência, ao seu teatro e à pesquisa filosófica. Sobre a relação entre dramaturgia, existência e filosofia, é dito, pelo próprio autor, que esta forma de expressão do pensamento, não só trazia consolo à sua solidão, como contribuía para a ampliação e construção do olhar itinerante de sua filosofia. Servia, sobretudo, para alargar seus horizontes conceituais a respeito da condição humana e de suas interfaces multidimensionais (MARCEL, 1958, 2002).

A clarividência de Gabriel Marcel sobre o modo como o drama e a arte estão a serviço do desvelamento dos processos e nuances da existência humana, “[...] equivale a dizer que ele não fez do teatro instrumento de uma ideologia” (BOUILLARD, 1968, p. 116). Sua produção teatral pretende discutir o modo como as relações intersubjetivas, face à vivência da itinerância humana, se exprimem para fora de uma atmosfera idealista e para além das injustiças sociais do seu tempo (MARCEL, 1968)<sup>3</sup>.

A dramaturgia para Marcel representa um caminho ensaístico da relação

---

2 Cf. *L'esthétique musicale de Gabriel Marcel*. Cahier n° 2-3, *Présence de Gabriel Marcel*, Paris, Aubier, 1980.

3 Como dramaturgo, Gabriel Marcel foi excepcional. Ao longo de sua trajetória teatral escreveu cerca de vinte peças e diálogos ensaísticos. Entre suas principais produções estão: *Le Seuil Invisible* (1914) - composta por outras duas peças: *La Grace et Le Palais de Sable* -, *Le Inconoclaste* (1923), *Le Quatuor En Fa Dièse* (1925), *Trois Pièces* (1931) - composta por *Le Regard Neuf*, *Le Mort de Demain* et *Le Chapelle Ardente* -, *Le Coeur Des Autres* (1921), *Un Homme de Dieu* (1925), *L'Horizon* (1945), *Le Monde Cassé* (1933), *Le Fanal* (1936), *Le Chemin de Crête* (1936), *Le Dard* (1938), *Tréâtre Comique* (1947) - composta por *Colombyre* ou *Le Brasier de La Paix*, *La Double Expertise*, *Les Points Sur Les I* et *Le Divertissement Posthume* -, *La Soif* (1938), *Vers Un Autre Royaume* (1949), *L'Émissaire* (1945-1948), *Le Signe De La Croix* (1948), *La Fin Des Temps* (1950), *Rome N'est Plus Dans Rome* (1951), *Croissez Et Multipliez* (1955), *La Dimension Florestan* (1958), *Mon Temps N'est Pas Le Vôtre* (1955), *Percées Vers Un Ailleurs* (1973). Além das obras críticas como: *Tréâtre Et Religion* (1959), *Regards Sur Le Théâtre de Claude* (1964), *L'Heure Tréâtre*: de Giraudoux a Jean-Paul Sartre (1959), *L'Existence Et La Liberté Humaine* en Jean-Paul Sartre (1981), entre outros.

intersubjetiva entre o eu e o tu, o homem e a realidade. Ao colocar em cena o confronto entre os temas da solidão e do encontro, das objetivações do ter e subjetivações do Ser, da despersonalização das relações e do amor, das angústias e da esperança, dos fracassos e da confiança no Ser, Marcel nos convida a pensar sobre a interface que há entre o teatro e a reflexão filosófica, diante dos desafios que envolvem a busca pela maturidade humana e a harmonia com a vida e os outros seres (MARCEL, 1940, 1968).

O diálogo entre “o drama e a reflexão filosófica, para Marcel, são as duas vertentes de uma mesma altura” (BOUILLARD, 1968, p. 116). Tanto a filosofia como o teatro serão, ao longo da vida, para o autor, formas de expressão de uma personalidade que se afirma como uma presença espiritual; de um Ser humano amante da sabedoria que, consciente da sua condição itinerante, se vê sempre disposto a apreender e acolher o verdadeiro e o belo daquilo que é próprio do homem e do seu existir.

Como ávido leitor, sua busca não se limita aos escritores franceses. Os anglo-saxões, sobretudo, os alemães, lhe são tão familiares quanto os de sua própria língua materna. Depois de seu bacharelado e sua licenciatura em Filosofia, Gabriel Marcel obteve o diploma no Curso de Estudos Superiores, na Université Paris-Sorbonne – França, com um estudo, nas próprias fontes, sobre ‘Les Idées Métaphysiques de Coleridge Dans Leurs Rapports Avec La Philosophie de Schelling’<sup>4</sup>. “A escolha deste tema indica, desde o início, o sentido de suas preocupações e seu gosto pelos autores metafísicos ingleses e alemães” (DAVY, 1963, p. 23). Esta tese foi apresentada em 1909 e publicada em 1971. Movido pela inquirição, passou a assistir, nesta mesma época, as aulas dos professores Charles Péguy, Jacques Maritain y Henri Bergson<sup>5</sup>.

Após obter a agregação em Filosofia, Marcel passa a lecionar e exercer a atividade pedagógica em vários centros de Ensino Secundário. Como professor, ensinou em Vendôme (1911-1912), no Liceu Condorcet (1915-1918), em Sens (1919-1922), durante a segunda guerra, em substituição a professores mobilizados e/ou prisioneiros, no Liceu Louis-le-Grand, preparando os alunos da

---

4 “As Ideias Metafísicas de Coleridge Em Suas Relações Com a Filosofia de Schelling”.

5 Em palestra sobre “Kierkegaard Vivant”, proferida no Colóquio organizado pela UNESCO, em Paris, de 21 a 23 de abril de 1964, Gabriel Marcel comenta a respeito da “[...] mais profunda admiração que tem por Bergson, cujos cursos no Collège de France, teve o privilégio de seguir durante dois anos” (MARCEL, 1964, p. 54). Henri Bergson é o mestre a quem Marcel dedicou uma de suas principais obras: “Le Journal Métaphysique, publicada em 1927. Sobre as perspectivas de aproximação e ampliação dos pensamentos de Bergson e Marcel, Cf. “L’immédiat chez Henri Bergson et Gabriel Marcel” (TSUKADA, 1995).

Escola Normal (1939-1940) e no l'Institut Montpellier (1941). Mais ainda: foi professor visitante na Universidade de Aberdeen, na Escócia, em 1951 e 1952, e na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, em 1961 e 1962. Em 1952, foi eleito membro da Académie des Sciences Politiques et Sociales de l'Institut de France, além de atuar, de 1957 a 1961, como presidente da Association Montessori de France<sup>6</sup>, tendo permanecido como presidente honorário até o fim de sua vida.

Gabriel Marcel é conhecido e reconhecido, principalmente, por sua obra filosófica; e por ela ter exercido grande e significativa influência, dentro e fora dos círculos acadêmicos. “Sua forma própria é o diário” (BOUILLARD, 1968, p. 117). A produção filosófica de Marcel é extensa e profunda<sup>7</sup>. “[...] o escrever foi uma das tarefas a que mais se dedicou” (GIRARDI, 1978, p. 27). Gabriel Marcel foi um escritor fecundo. Ao longo de sua trajetória acadêmica, escreveu dezenas de obras científicas, resenhas e ensaios sobre Filosofia. Entre suas principais produções estão: *Journal Métaphysique* (1927), *Être et Avoir* (1935), *De Refus à l'Invocation* (1940), *Homo Viator* (1944), *La Métaphysique de Royce* (1945), *Position et Approches Concrètes Du Mystère Ontologique* (1949), *Le Mystère de L'Être* (1951a), *Les Hommes Contre L'Humain* (1951b), *Le Déclin de La Sagesse* (1954), *L'Homme Problematique* (1955), *Pour Une Sagesse Tragique* (1968), entre outros.

“A verdadeira filosofia só pode conceber-se no quadro de uma filosofia concreta” (MARCEL, 1940, p. 93). No prefácio da obra *Le Mystère de L'Être* (1951), Marcel afirma que seu desejo não é dirigir-se a uma inteligência abstrata, senão a seres individuais, a consciências que, diante da própria realidade, não podem se colocar na posição de quem simplesmente vê e descreve um quadro. O papel

---

6 A participação de Gabriel Marcel no processo de implantação da Pedagogia Montessori, na França, não pode ser vista apenas como a de um mero figurante. Numa carta, inédita, datada de 26 de junho de 1959, o filho de Maria Montessori escreve “Je vous suis bien reconnaissant de votre lettre et de votre intervention qui, encore une foi, démontre votre intérêt pour l'oeuvre de Mm. Montessori. Comme vous savez, mon plus grand souci est de la faire connaître et de la répandre. Je suis donc toujours plus qu'heureux quand je trouve une institution ou une personne qui m'aïd à faire (Carta inédita, Bibliothèque Nationale de France, Paris, 1959 (Carton 97).

7 Gabriel Marcel foi um pensador influente das Ciências Humanas. Entre as distinções que recebeu como sinal de reconhecimento por seu trabalho e produção destacam-se: Prêmio de Literatura da Academia da França, 1949; Eleito Membro da Academia de Ciências Moraes, 1952; Prêmio Goethe da cidade de Hamburgo, 1956; Prêmio Nacional de Letras, 1958; Comendador da Ordem das Artes e das Letras, 1958; Comendador da Ordem das Palmas Acadêmicas, 1958; Prêmio Asiris; Grande Prêmio Internacional da Paz pelos Livreiros e Editores Alemães, 1964; Prêmio Erasmo, 1969; entre outros.

da pesquisa filosófica não é reduzir o homem ao puro biográfico, nem separar o inteligível do espiritual. O sentido da pesquisa existencial “consiste em restituir à experiência humana o seu peso ontológico” (MARCEL, 1933, p. 149).

É com base na relação que existe, para Marcel, entre existência, concretude e fé na condição humana, que sua obra se inscreve no conjunto das produções e dos autores da Filosofia da Existência. Por Filosofia da Existência compreendemos a busca do sentido da própria existência, a partir de si mesma, “[...] compreender a vida humana em si mesma, na sua imanência, com exclusão de todas as representações e juízos que a transcendem [...]” (BOLLNOW, 1946, p. 2), visando tornar a vida humana possível e compreensivamente realizável.

O diálogo entre a situação concreta do homem, a experiência intersubjetiva e a itinerância do Ser, apontam para Gabriel Marcel como um filósofo da metafísica da luz (PRINI, 1953, p. 27). Como um dos principais representantes da Filosofia Existencial, Marcel é considerado como “um filósofo da comunicação” (TROISFONTAINES, 1947, p. 203, 207), “um filósofo do espírito” (ABBAGNANO, 1973, p. 364), “um filósofo itinerante” (COLIN apud MARCEL, 1947, p. 15), “empirista místico” (WAHL, 1932, p. 226), “um filósofo da presença” (GUSTAVE apud MURILLO, 1989, p. 144), “dialético da esperança” (MESNARD, 1946, p. 134) e “místico da fé” (BLIN apud MURILLO, 1989, p. 118). Enfim, Marcel é considerado um peregrino, em busca por construir um caminho, cujo ponto de partida não é apenas a situação em que o homem se encontra, senão o pensamento do eu, dirigindo seu olhar ao ponto inteligível que, numa prévia seleção, se anuncia adiante. O ponto que Gabriel Marcel busca alcançar com o olhar é o Ser, que se encontra situado para além da simples objetivação descritiva da experiência e da realidade.

Gabriel Marcel é um filósofo inquieto e inconformado. “No aspecto dinâmico, toda sua obra é um combate obstinado e sem trégua contra o espírito de abstração” (MARCEL, 1951b, p. 5), contra tudo aquilo que pretende encarcerar e/ou assimilar o homem, ao nível da coisa ou do objeto, à abstração da verdade de si, que, uma vez reduzida a fórmulas técnicas, tornam-se destinadas a serem, depois, mecanicamente manipuladas. Por fundar-se na condição existencial, o pensamento de Marcel revela-se como uma Filosofia da experiência, transmutada em engajamento e ação, numa participação lúcida, onde a realidade não se confunde e/ou se perde no conceito, porque pretende contribuir para a construção de uma visão de mundo, em que apenas haja lugar para a liberdade,

a historicidade e as grandes questões humanas e aspirações existenciais.

É com base nestes desdobramentos histórico-conceituais que apresentamos as contribuições do Pensamento Filosófico de Gabriel Marcel para a Educação, numa perspectiva da formação humana. Nossa intenção é, seguindo a trilha metodológica indicada por Marcel, buscar, a partir do papel do educador do educador-filósofo na era da técnica e da tecnologia, “[...] o aprofundamento de uma certa situação metafísica fundamental, da qual não basta dizer que é minha, porque nela é que eu consisto essencialmente” (MARCEL, 1933, p. 24).

### Ambiente educativo-espiritual da sociedade técnico-industrial

A condição do homem é de ser-em-situação. O interesse do homem por viver, por estar-no-mundo, é inseparável de seu empenho de estar bem. Como Ser engajado, ele sempre aspira por garantir as condições necessárias para o alcance dos fins essenciais da sua existência e da vida humana em geral.

Enquanto os demais seres vivem de acordo com suas condições objetivas, o homem, ao contrário, não coincide com o repertório de sua condição vital, porque é capaz de desprender-se dela para ocupar-se em atividades, que, por si só, não pretendem, simplesmente, a satisfação das suas necessidades orgânicas. Consoante Karl Jaspers, “o homem é o ser que não só existe, senão que sabe que existe. Consciente de si mesmo explora o mundo, e, projetando, o transforma” (JASPERS, 1933, p. 11).

Através da interface do homo faber com o homo sapiens, o homem questiona a si mesmo e ao mundo, justifica suas ações, aprimora suas habilidades, cria artifícios, inventa estratégias, perpetua iniciativas, descobre novos processos, intervém na realidade e apropria-se das coisas exteriores, para, a partir delas, compreender, construir, se servir e transmitir, mediante a linguagem, o homo loques, os símbolos e as referências fundantes de sua própria experiência sócio-existencial.

A relação entre o ser, o fazer e o ter nasce com a própria história da humanidade, a partir do momento em que o homem descobre que é capaz de obter da natureza aquilo de que ele precisa, não só para suprir suas necessidades, como para garantir o desenvolvimento de sua própria subsistência e perpetuação. Movido pelo ideal de progresso, o homem passou a criar seu mundo, a designar atividades de produção, a implementar processos de manipulação e a

desenvolver um conjunto de habilidades composto pela criação de objetos, métodos de factura, execução, conservação e aprimoramentos. O homem se viu como um ser capaz de empregar um nexo de instrumentos e procedimentos, manual e industrial, que se tornaram uma projeção de si e uma co-extensão dos seus próprios movimentos; ele cria a técnica.

A técnica foi considerada como a condição de um aprimoramento que se deve tornar cada vez mais preciso e eficaz. Todavia, não podemos deixar de assinalar que, em si mesma, a técnica se transformou, para o homem, no princípio não só condutor de todo seu fazer e viver social, como num mecanismo complicador de sua própria vida, das relações e das formas de se ver e ser no mundo.

O progresso técnico não resultou, necessária e consequentemente, em desenvolvimento humano e social. A organização racional do trabalho não correspondeu à distribuição equitativa de produtos e serviços que pudessem garantir o bem-estar de todos. O “trabalho foi reduzido progressivamente a um mecanismo embrutecedor da inteligência [...], o progresso social não avança a par do progresso tecnológico” (PROUDHON, 1923, p. 140, 189). Os avanços técnicos e industriais, que deveriam ser sinônimos de emancipação e segurança, se transformaram em instrumentos de servidão, ruptura, manipulação e em promotores do espírito de abstração e da indignidade humana.

Como efeito desse desenvolvimento as pessoas passaram a ser manipuladas, levadas ao conformismo, à alienação e a serem persuadidas a aderir positiva e acriticamente à opinião vigente do status quo (BOLLNOW, 1971). Esta junção entre desenvolvimento científico-industrial e mobilização e agitação social levou as pessoas a perderem a noção de si, ao ponto de evitar questionamentos desta natureza: “como a situação tem sido vista até agora? Como a situação atual foi produzida? Em que aspectos se manifestam? Como podemos hoje responder a pergunta sobre o ser do homem?” (JASPERS, 1933, p. 11). Será que estou me perdendo? Como posso saber quem sou? (MARCEL, 1940; 1955).

A fonte que alimenta a cisão entre o Ser e sua consciência encontra-se no processo de mecanização da vida. Diante da ‘realidade do nada’, da destruição do bem-estar e do comprometimento da liberdade, a vida perde seu sentido. Tudo se desvanece e se transforma em um mero pronunciamento, por onde se denuncia a própria “La Decadencia de Occidente” (SPENGLER, 1998b). Submerso numa profunda crise de consciência, o homem percebe, nos diz Karl Jaspers, que:

[...] há uma consciência difundida: tudo fala; nada há que não seja problemático; nada verdadeiro se acrisola; tudo é um

torvelinho sem fim, que se mantém do mútuo e do próprio engano por meio de ideologias. A consciência desta época se desprende de todo ser e se ocupa de si mesma. Quem assim pensa, se sente a si mesmo, ao um mesmo tempo, como nada. Sua consciência do fim é ao mesmo tempo consciência da nulidade de sua própria essência. A consciência temporal desatada se inverteu (JASPERS, 1933, p. 19).

A busca pela possessão durável de bens e utensílios e a produção e utilização de técnicas e materiais não foram suficientes para dar ao homem a consciência de sua comum pertença à humanidade (MARCEL, 1951a). Houve um processo de alienação de si, “[...] por onde o homem parece ter se tornado, cada vez mais, estranho a si mesmo, a sua própria natureza íntima, a ponto de por em dúvida essa interioridade, de recusar, portanto, toda sua existência real” (MARCEL, 1956, p. 10).

De acordo com Gabriel Marcel, o caminho para a elucidação destas questões passa, num primeiro momento, pela percepção de que vivemos num mundo em conflito consigo mesmo; num estado de guerra que ameaça o humano, não apenas, individualmente, mas, também, social e coletivamente; e num risco que está ligado à existência de uma vontade de poder que apresenta aspectos políticos e ideológicos que, em si, são inconciliáveis.

Outra possibilidade, que não pode ser silenciada, é a que aponta para a realidade de um mundo, cada vez mais técnico e mecanizador da condição humana. Este é um modo de dominação pelo qual a relação entre os homens é subvertida e reduzida aos ditames, explícitos e velados, do controle anti-natural de domínio entre o opressor e o oprimido, o ‘senhor’ e o ‘escravo’. Na base de uma sociedade tecnocrata há sempre o interesse por maquiagem as relações de poder e o modo como alguns homens se colocam sobre os outros, com a intenção de exercer controle e hegemonia. Ademais, nos diz Marcel, “[...] há setores da vida humana na atualidade em que a automatização se aplica não só a uma série de técnicas determinadas, senão, ao que antes de chamava vida interior, e que, por outro lado, se converteu na vida mais exterior possível” (MARCEL, 1951a, p. 34).

Esta foi uma época, por exemplo, que, segundo Marcel, a educação “[...] havia se transformado num sistema rígido e angustiante” (1940, p. 126), pois,

“[...] o ensino era penoso ao espírito da criança, o sistema inteiro estava caindo aos pedaços, e era absolutamente certo, que para a maior parte das disciplinas o resultado fosse vazio e nulo” (MARCEL, 1951a, p. 45). Ao invés da educação desempenhar o papel de experiência formadora do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e núcleo fortalecedor de seu fulcro espiritual, transformou-senum tempo/espaço de conflitos e abstrações, que “[...] acabou contribuindo diretamente para debilitar a formação do ser ao seu estado anêmico” (MARCEL, 2005, p. 90).

Diante destas dificuldades e sob a ameaça que o espírito de abstração tem exercido sobre as consciências humanas, num período de desenvolvimento tecnocientífico, Gabriel Marcel procura fazer, na obra *Os Homens Contra o Homem* (1951b), uma reflexão-crítica sobre o papel do educador-filósofo face à “essência da realidade espiritual [...] de um mundo destruído e em guerra consigo mesmo” (MARCEL, 1951a, p. 14, 32). Levando em conta estes pressupostos, destacamos as exigências que pesam sobre o docente, numa era da técnica e datecnologia, procurando partir das condições gerais de suas possibilidades.

#### Papéis do educador-filósofo na era da técnica e da tecnologia

Num sentido amplo, a ideia do professor sofreu, no âmbito da cultura da indústria e da técnica, uma verdadeira degradação, na medida em que a noção de sabedoria perdeu seu ethos eo conteúdo substancial daquilo que o identificava como um ser de espírito livre e conhecedor da realidade (SARRAMONA, 1975). Como sujeito formador de opinião, e como alguém capaz de exercer influência sobre as outras pessoas, cabe ao docente procurar desenvolver, de modo consciente e contínuo, uma prática que esteja ancorada numa visão crítica dos princípios que a fundamentam, dos fins por ela visados e dos compromissos que dela são requeridos.

Diante das mudanças e de outras exigências e a partir dos aspectos complexos da educação, Gabriel Marcel compreende que, em primeiro lugar, o educador deve procurar ‘manter-se em guarda contra sua pretensa capacidade’, precisa “[...] reconhecer seus limites e necessidades e ver que há domínios onde a sua incompetência é absoluta” (MARCEL, 1951b, p. 97). A prática docente não acontece no âmbito de uma realidade resistente, bruta, imóvel e impossível de mutação. A era da técnica e da tecnologia é mutante, complexa e fluída. Em *Aproximacion Al Misterio Del Ser: posición y aproximaciones*

concretas al misterio ontológico (1987), Marcel anteviu os efeitos que a revolução industrial e o triunfalismo tecnológico trariam sobre a imagem que o homem constrói de si e desuas respectivas consequências, do modo como os cidadãos modernos haveriam de lidar com os novos aspectos deflagradores de sua realidade. Neste sentido, o teórico adverte que o educador não pode permitir que sua atuação incorra em frivolidades, falsas lisonjas e/ou discursos pretensamente ideológicos e puramente publicitários.

Isto é, deve estar sempre em guarda contra uma pretensão incompatível com sua vocação verdadeira [...], porque o intelectual não se defronta com uma realidade resistente, como o operário ou o camponês, mas trabalha com palavras e o papel tudo consente (MARCEL, 1951b, p. 98).

Se, por um lado, o educador-filósofo pode achar, diante dos desafios que lhe cercam, que deve ficar no campo das afirmações abstratas e/ou dos saberes que se pretendem absolutos, por outra parte, ele precisa reconhecer que o engajamento da prática docente se expressa pelo modo como cada um se compromete com as questões concretas do Ser, através da relação entre os fazeres e os dizeres, que são realizados dentro e fora dos espaços possibilitadores das vivências educativas e das aprendizagens.

O ato de ensinar exige que o docente faça o discernimento entre a arrogância acadêmica e o espontaneísmo da prática, entre achar que sabe de tudo ou que não deve comprometer-se com nada; este ato implica em procurar reconhecer que há domínios e saberes que a sua especialidade não alcança. Implica, ainda, em buscar o conhecimento de outras competências e categorias humanas que consigam proporcionar, ao exercício do ofício docente, as condições necessárias para o desempenho desejável dos seus próprios saberes e realizações pedagógicas.

Neste sentido, ao educador-filósofo cabe, num segundo momento, ‘manter-se atento às questões humanas e às transformações do mundo’, buscar questionar as ideologias e repelir os processos que reforçam a cultura do envilecimento e da submissão à servidão. O docente não pode colocar-se como “[...] um especialista de certo modo intoxicado pela própria especialidade” (MARCEL, 1951b, p. 92). A atuação docente nunca se dá no campo da neutralidade; jamais poderá fechar-se em si mesma, porque a produção dos sa-

beres articula-se através das relações existentes entre a escola, a sociedade, o homem e a realidade. A construção de conhecimentos se transforma, continuamente, através do tempo e nos diversos espaços que vivemos e onde nos relacionamos. Posicionar-se indiferente aos processos de mudanças é subestimar a própria condição possível do Ser, é perder de vista a capacidade que o homem tem de criar, recriar e ressignificar os aspectos que constituem e dão sentido à sua própria visão de mundo.

Como Ser de presença, a relação do homem com o mundo é sempre livre, criativa, consciente e intencional. Movido pelo senso da presença, o agir do homem nunca é determinista, porque reconhece, na condição humana, a realidade da dimensão histórica. “A nossa própria situação histórica se transforma desde que nos pomos em guarda contra o que pode chamar-se a sedução do acontecimento” (MARCEL, 1951b, p. 211). Colocar-se em guarda representa procurar não repetir ou esquivar-se diante das práticas e posturas aviltantes que pretendem a humilhação do homem e sua degradação. “O silêncio em tal caso é cumplicidade [...]. Efetivamente – e sem sombra de hesitação – o primeiro dever do professor-filósofo no mundo atual é combater o fanatismo sob qualquer forma que revista” (MARCEL, 1951b, p. 98-99).

Na determinação do pensamento, as palavras dos homens, em alguns momentos, constroem guetos, encerram-se em fórmulas precisas, comprometem a percepção da vida e tornam míope sua visão da existência. “Isolado o professor corre o risco de separar-se da vida e substituí-la insensivelmente pelo domínio de pensamento, espécie de jardim cerrado e bem tratado, onde ele muda cuidadosamente os arbustos” (MARCEL, 1951b, p. 93). Na servidão, as palavras docentes e discentes constroem submundos, fecham-se, caem em condicionamentos e tornam estes sujeitos, escravos de ideias e concepções que ameaçam a liberdade de si mesmos e a vitalidade da relação com os outros e o mundo. Onde quer que a educação seja assim entendida, as possibilidades de transformação humana e intervenção social são reduzidas.

Na relação entre conhecimento e mundo é que surge, num terceiro aspecto, a necessidade do educador-filósofo ‘procurar cultivar um olhar fenomenológico da situação fundamental do sujeito-educando’ e empenhar-se em construir uma prática pedagógica do concreto. Realidade, existência e pensamento não devem/podem ser concebidos separadamente. Na fratura desta relação estão presentes: a força dos processos de abstração, a energia dos pensamentos sec-

tários, o imperialismo da ditadura da ignorância e a legitimação dos discursos, propostas e posturas absolutistas, intolerantes e excludentes de concepções, culturas, experiências e pessoas.

A construção de conhecimentos e habilidades constitui uma das dimensões da formação humana, algo que não deve ser confundido com a totalidade do processo formativo. A educação do homem não é uma experiência que nasce do abstrato para o concreto. Educação é um fenômeno que surge a partir do humano, à medida que encontra, nele e em sua existência, os aspectos fundantes de seu modo de ser, a razão primária e sentido último de seu existir. O sentido da educação encontra no homem seu real significado e valor. À educação, pensada nestes termos, impõe-se a atenção à realidade do mundo e a atitude de respeito aos homens e às especificidades de suas vivências. A educação, nestas dimensões, exige a necessária atitude de cultivar um olhar fenomenológico da situação concreta do Ser.

Em seu aspecto proposicional, a dimensão pedagógica da abordagem fenomenológica apresenta-se como um ato em que se reconhece a educação como uma experiência fundamental e profundamente humana. Neste sentido fenomenológico, o papel da educação é tentar compreender a realidade, buscar explicitar os aspectos do desenvolvimento da condição humana, através da apreensão do seu sentido e do desvelamento dos modos como a existência e as relações são experienciadas e apreendidas.

A desvinculação do educando da sua realidade é, para Marcel, um dos fatores que tem contribuído para o enfraquecimento das vozes individuais dos homens e o agravamento da profunda crise de identidade que as pessoas enfrentam, na era da técnica e da tecnologia. Representa “[...] um dos dilemas que tem sido enfrentado por um grande número de educadores, [...] porque favorece a aparência de um relativismo sereno que, em nossa época, tende a mutilar tão perniciosamente o adequado juízo moral” (MARCEL, 2005, p. 86-87).

Na educação, o homem só se desenvolve humanamente quando ousa colocar, sob suspeita, as concepções e conclusões já assumidas; quando toma a iniciativa de problematizar suas verdades e a visão que tem de si mesmo e do mundo. Atrelado ao discurso existencial, a posição fenomenológica já anuncia que “a própria existência tem sentido e que toda significação é inseparável da existência” (REZENDE, 1990, p. 17). Numa perspectiva fenomenologicamente pedagógica, compreendemos que o papel da educação é: ajudar o homem a

enxergar a partir da base, por dentro e para além do real, os sentidos da própria existência humana; é contribuir para desvelar o modo como o Ser é apreendido e/ou se torna uma realidade viva e pessoal para si mesmo; é o desvelamento que se mostra através das diversas manifestações do sentido, que atravessam a trama constitutiva do fazer existencial.

Ao falar sobre o modo como o homem se vê através da relação entre o ser e o ter, Marcel afirma que “a escuridão do mundo exterior depende da minha obscuridade para comigo mesmo” (MARCEL, 2003, p. 15). Ao fazer esta declaração, o teórico também diz que não há, no mundo, nenhuma obscuridade intrínseca; que o problema da relação sujeito-mundo encontra-se na maneira como o homem se enxerga e no modo como procura afirmar-se perante os outros e sua própria realidade. A escuridão, neste caso, se constitui num estado confuso do homem que se dá entre a opacidade de si e o mistério que o compreende e envolve.

Através da busca fenomenológica do sentido existencial entre o homem, o conhecimento e a realidade, os aspectos obscuros da sua análise, que estavam condicional e ideologicamente cobertos, podem ser aflorados e/ou manifestar-se através da recusa a toda tendência comportamentalista, que pretende aprisionar o modo de pensar, viver e ser do humano. Na busca pelo cultivo de um olhar fenomenológico da concretude do homem, não advogamos apenas a favor do repasse conceitual, ou teórico, de uma determinada forma de investigação. Pelo contrário, buscamos ressaltar que o sentido da existência não se limita aos cânones dos saberes dogmáticos e das teses materialistas. O que pretendemos é dizer que as respostas que os educadores e educandos darão às suas inquietações poderão comportar elementos que não só eram antes conhecidos como aspectos que os transcendem e os ultrapassam.

Ao falar sobre a fenomenologia do saber, no Diário Metafísico (1968), Gabriel Marcel procura relacioná-la à compreensão que o homem tem de si. O processo de assimilação dos saberes implica no reconhecimento da condição encarnada e histórica do próprio ser humano. A mediação da corporalidade é que possibilita a construção do saber; algo que permite “[...] de início que a oposição entre sujeito e objeto seja transcendida” (MARCEL, 2003, p. 13). Deste modo, “O saber compreende em si a possibilidade de alternância do ritmo” (MARCEL, 1968, p. 184) de cada pessoa, ao se apropriar dos conhecimentos que são necessários à vida. Ao professor, no processo de produção dos sabe-

res, cabe respeitar as especificidades ontológicas do sujeito-educando e o modo como a realidade é apreendida através da experiência subjetiva de cada um.

Assim como o mistério do Ser, o fenômeno da educação é inesgotável. Desvelamento do Ser e educação não são aspectos que devem separar-se, porque seus respectivos desdobramentos implicam uma comunicação por dentro. Envolvem o ato de procurar examinar a natureza dos discursos e o modo como estes podem se transformar em instrumentos de veiculação das proposições políticas e suas ideologias. A educação se dá no âmbito da tensão entre a influência externa e a liberdade do Ser, numa relação onde “[...] há que se reconhecer que esta tensão, esta espécie de reciprocidade fatal pode em qualquer momento transformar nossa vida numa espécie de escravidão incompreensível e intolerável” (MARCEL, 1968, p. 204).

Ao procurar cultivar um olhar fenomenológico da situação fundamental do sujeito-educando, não somente consideramos como importante a mudança na relação entre o homem e a produção do conhecimento. Faz-se necessário alterar a própria percepção que o eu passa a construir do tu. O olhar fenomenológico da realidade também pode contribuir para melhorar a qualidade da relação entre professores e alunos. Através dos saberes absolutos e das posturas herméticas da técnica, pode ser implantada uma radical ruptura entre um Ser e outro. Todavia, diante da abordagem fenomenológica, compreendemos que docentes e discentes também podem alcançar o reconhecimento da encarnação histórica e contextual de cada sujeito.

A partir das contribuições da atitude fenomenológica, professores e alunos poderão passar a considerar seus saberes como parte de uma realidade ampla, que, através do diálogo, tende a aprofundar-se e a alargar-se teórica e praticamente. Na busca pelo desdobramento dos significados, a obscuridade que separa os sujeitos é superada à medida que torna possível ver o outro como uma “[...] presença que está vinculada à alteridade” (MARCEL, 2003, p. 14); e também vinculada ao acolhimento, não só do que este outro diz, produz ou apresenta, como do que ele é e representa, enquanto Ser, subjetivamente encarnado.

Neste sentido, a educação pode tomar o mundo como referência, o educando, como centro e “as condições fenomenológicas como ato que implica sempre um comprometer-se” (MARCEL, 1951a, p. 347). Na intenção de corresponder às exigências deste comprometimento, cabe ao professor-filósofo, num quarto momento, ‘procurar desenvolver uma visão metafísica de suas

concepções fundamentais.’

De acordo com Gabriel Marcel, “a crise do homem ocidental é uma crise metafísica” (1951b, p. 35), um acrisolar do humano, onde, na perda do contato real consigo mesmo, com o mundo e com os acontecimentos à sua volta, o homem se sente reduzido à simples menção abstrata.

Em nome do progresso e da produtividade, a que todo homem devia entregar-se, instaurou-se uma política da totalidade, a crença numa existência da uniformização e se propôs uma educação voltada para a aquisição de domínios científicos e especializações técnicas. Ademais, admite-se que as questões referentes à educação estão suficientemente construídas; assim, caberia uma preocupação com questões de ordem prática e decunho metodológico: promover a implementação de propostas curriculares, cujos fundamentos apontam para uma concepção da realidade que se anuncia, pretensamente, como concretizada. Entretanto, ao falar sobre a necessidade do educador-filósofo procurar desenvolver uma visão metafísica de suas concepções fundamentais, Marcel propõe questionar a natureza do cerceamento do processo educativo, buscando problematizar as concepções de senso-comum, a partir de uma visão integral do ser humano e do reconhecimento de que “[...] há no ser humano tal como nós o conhecemos algo que se rebela contra esta espécie de violação ou desvinculação de que é vítima” (MARCEL, 1951a, p. 41).

Ao pretender construir uma concepção educativa do humano, a partir da visão metafísica de suas concepções fundamentais, Marcel anuncia uma total recusa a toda pretensão idealista do homem e da própria educação; e a procurar “[...] mostrar como o Idealismo tende inevitavelmente a eliminar toda consideração existencial” (MARCEL, 1968, p. 14). À educação, na intenção de superar toda concepção totalitária do ser humano, cabe, continuamente, a renovação de seus pressupostos teóricos e a libertação de todas as categorias que limitam a compreensão humana à ordem da quantidade e do quantificável. “Cumprir à imaginação metafísica proceder a uma renovação das categorias fundamentais” (MARCEL, 1951b, p. 109) do Ser e sua formação.

Consciente de sua própria condição metafísica e movido por uma visão ampla acerca do humano, o educador tentará compreender que a educação não pode limitar-se a um simples processo de produção e rendimento, e que o educando não deverá ser pensado ou condicionado ao nível da máquina ou da função. O educador precisa conscientizar-se de que o indivíduo-educando não é

reduzível a uma ficha, nota, conceito, caderneta ou número, através de elementos determinantes de seu futuro ou da sorte que lhe caberá. Em tais condições, o Ser autenticamente criador é suplantado, ignorado, humilhado e aviltado na sua condição humana e na sua relação intersubjetiva.

Em *Homo Viator* (2005), Gabriel Marcel afirma que a dimensão metafísica “constitui o núcleo de uma fenomenologia das relações entre eu e o próximo” (MARCEL, 1951a, p. 161). Este teórico enfatiza que o desvelar da existência humana passa, necessariamente, pelo caminho da comunhão intersubjetiva. Através da noção de comunhão intersubjetiva, professores e alunos poderão pensar e/ou superar a problemática dos sentimentos de isolamento, abandono e solidão que, numa era da técnica, da tecnologia e da criação dos cyberspaços, ao mesmo tempo em que contradizem a dimensão metafísica, também revelam que o homem é o único ser que não se desenvolve separado de outros da sua mesma espécie. A análise em torno da visão metafísica nos coloca na tripla do encontro com o outro, em direção à compreensão de que a educação não se dá no encarceramento social, digital, conceptual ou institucional do aluno. A reflexão metafísica sobre o ser e sobre a educação sugere do entendimento de que a formação humana faz-se na convivência fraterna, através da relação dialógica entre professores, alunos e a comunidade em geral.

Os postulados da visão metafísica do humano e de sua relação intersubjetiva equivalem a dizer “[...] que o homem deve ser apreendido como uma participação efetiva” (MARCEL, 2003, p. 133), que caberá ao educador-filósofo, num quinto momento, no comprometimento de si, ‘buscar a coerência entre um agir ético e uma visão ampla do humano’, no âmbito de suas relações sociais e de seu fazer educativo. O fazer pedagógico nunca se encerra nele mesmo. Nenhuma teoria, método, conteúdo ou prática educativa terá sentido se não se relacionar ao homem e à sua própria existência. Pela educação, não somente educandos se formam, mas educadores também se fazem, se constituem, desenvolvem-se e podem avançar no processo de maturidade e formação humana.

Numa era da técnica e da tecnologia, docentes e discentes são bombardeados, diariamente, por concepções, imagens, mensagens e informações que criam uma visão caricatural, que pretende subalternizar e desvalorar a própria condição humana. Essa leitura condicionada do Ser é fraticidada relação entre o agir e a visão que o educador pode vir a ter do aluno. Ao deixar de reconhecer o primado da dignidade humana sobre as fórmulas de pensamentos abstratos

e reducionistas do homem, é possível que a relação pedagógica mostre-se desinteressada ou pretensiosamente vazia. Ao invés de ser um processo de emancipação, a educação, nestes termos, poderá se converter num mecanismo de manipulação, um fio condutor do espírito à servidão e reproduzidor da cultura da barbárie e da degradação social.

No interesse pela construção de um trabalho coerente, caberá ao educador, num último aspecto, 'colocar-se na condição de mediador dos processos transformadores da realidade e do mundo'. Diante de uma cultura geradora da "auto-complacência burguesa, de convencionalismos, do hábito de considerar o bem-estar material como razão suficiente de vida, de apreciar a ciência em função de uma utilidade técnica" (JASPERS, 1965, p. 140), além da pretensão do ilimitado desejo de poder, da bonomia dos políticos e do fanatismo das ideologias, "talvez pudesse dizer-se que entre o mundo das técnicas e o da espiritualidade pura a mediação do filósofo é cada vez mais indispensável" (MARCEL, 1951b, p. 116).

Nesta direção, como propõe Marcel, observamos que o papel do educador não deve ser o de querer fazer prevalecer sua crença. Antes, supomos que o docente tem todo o direito de se pronunciar sobre todas as matérias que envolvem os processos constituidores e transformadores da realidade. Todavia, temos que considerar também que o professor precisará reconhecer a especificidade de cada situação, explorá-la quanto possível, sem esperar atingir o conhecimento exaustivo a que se presta o objeto da matéria/Disciplina que leciona, ou da ciência/Teoria que estuda.

A produção do saber não pode se constituir num processo de sublimação do Ser, nem se transformar numa postura pela qual se impõem juízos de valor, de acordo com seus padrões últimos e individuais. "Considera que o professor, se quiser permanecer nos limites da honestidade intelectual, deve ter a consciência de que não é possível ter o domínio das rodas da história, fazendo-as girar de acordo com os seus desejos" (CARVALHO, 2005, p. 106). Ao educador, "categoricamente direi que ele não pode volver-se profeta" (MARCEL, 1951b, p. 114). Um dos possíveis equívocos que um professor pode cometer é o de tentar levar seu aluno a ver e interpretar as coisas do mundo de acordo com suas próprias lentes e opiniões. Aos educadores cabe instigar, no aluno, o senso crítico, a capacidade de não só entender os aspectos fundantes da realidade, como também, a motivação para questionar o porquê, o para quê e o modo de ser de cada um deles. Como Ser encarnado, o homem precisa conservar sua integri-

dade intelectual, a fim de dar sentido às suas utopias, responsabilidades e ações.

O papel do educador-filósofo, na era da técnica e da tecnologia, é colocar-se como sujeito mediador dos processos de ensino e aprendizagem; discernir entre o profetismo pedagógico e a pedagogia da esperança “[...] sem pretender exceder a experiência e fundar as suas próprias profecias sobre a ciência, a biologia, a economia ou a sociologia” (MARCEL, 1951b, p. 115). É seu papel, ainda, compreender que o fazer pedagógico passa, direta e transversalmente, pelos caminhos sinuosos das experiências contínuas e descontínuas da formação humana. Ao educador-filósofo cabe problematizar as concepções e aos saberes que orientam sua prática e denunciar, incansavelmente, a ilegitimidade das posturas aviltantes e ideológicas.

O educador-filósofo, no mundo atual, busca sempre compreender, que a audácia da confiança, que o educador deposita no educando, pode lograr êxito, através do testemunho pessoal de uma ação pedagógica que demonstra, conscientemente, o esforço de não se deixar desanimar nem sucumbir, não obstante as decepções e desconfianças que o assediam e o ameaçam existencialmente (MARCEL, 1927; BOLLNOW, 1971). Enfim, o educador-filósofo evita que os domínios da técnica e da tecnologia violem e/ou determinem o fulcro de sua condição existencial, procurando sempre questioná-los, à luz da esperança e da fé que necessitamos sempre conservar com relação ao humano e suas possibilidades.

## Conclusão

Diante dos desafios da educação e das discussões sobre o papel do professor, numa era da técnica e da tecnologia, compreendemos e afirmamos a importância de refletir sobre o cotidiano de educadores e educandos, em seu processo de formação acadêmica, pedagógica, cultural, política, social, humana e existencial. Estas reflexões mostram-se necessárias, a partir da realidade de uma sociedade cada vez mais fascinada pela tecnologia, atraída pelo consumo, movida pelo individualismo, influenciada pela intolerância religiosa, conduzida pelo conservadorismo político e pela criação de rótulos e slogans que garantem a auto-afirmação, diferença, destaque e hegemonia de uns homens sobre os outros.

Assim, entendemos que o estudo, a discussão e a visibilidade do pensamento filosófico de Gabriel Marcel, em relação à Filosofia da Existência e à Filosofia da Esperança, constituem-se num caminho promissor para a criação de um cenário sócio-educativo de acolhimento à alteridade e de reconhecimento da sua existência, numa dimensão humanizadora, enquanto ser integral. A discussão e o mergulho nas ideias de Marcel fazem lançar novos olhares para a educação e para o homem, como instâncias que transcendem as dimensões técnica, curricular e burocrática dos saberes. Os estudos dos referenciais de Marcel nos convidam a olhar a vida e a formação humana, de educadores e educandos, a partir da própria existência do Ser que, ultrapassando os limites dos saberes objetivos sobre si mesmo e a sua formação “[...] se lança ao encontro de uma luz que pressente, e da qual experimenta, no fundo de si mesmo, como um secreto estímulo e um ardente presságio” (MARCEL, 1958, p. 82), caminhando, do tapete dialético do problema, para a dimensão ontológica e transcendente do mistério que é o homem, para a possibilidade de Ser.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Historia de la filosofia*. v. 3. Barcelona: Montáñez y Simón,

1973.

BOUILLARD, Henri. A lógica da fé. São Paulo: Herder, 1968.

BOLLNOW, Otto Friedrich. Filosofia existencial. São Paulo: Saraiva, 1946.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e Filosofia da Existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

CARVALHO, Alonso Bezerra. Max Weber: modernidade, ciência e educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

DAVY, M. M. Un filósofo itinerante: Gabriel Marcel. Madrid: Editorial Gredos, 1963.

GIRARDI, Leopoldo Justino. O ser do valor: perspectivas de Gabriel Marcel. Porto Alegre: Nilton Rocha de Souza Editor, 1978.

JASPERS, Karl. Ambiente espiritual de nuestro tiempo. Barcelona – Buenos Aires: Labor, 1933.

\_\_\_\_\_. Introdução ao pensamento filosófico. São Paulo: Cultrix, 1965.

MARCEL, Gabriel. Jornal metafísico. Madrid: Gallimard, 1927.

\_\_\_\_\_. Le monde cassé. Paris: Plon, 1933.

\_\_\_\_\_. De refus a l'invocation. França: Librairie Gallimard, 1940.

\_\_\_\_\_. Existentialisme chrétien: Gabriel Marcel. Paris: Librairie Plon, 1947.

\_\_\_\_\_. El misterio del ser. Buenos Aires: Editora Sudamericana, 1951a.

\_\_\_\_\_. Os Homens contra o homem. Porto: Editora Educação Nacional, 1951b.

\_\_\_\_\_. El mundo quebrado. Buenos Aires: Ediciones Losange, 1956a.

\_\_\_\_\_. El hombre problemático. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1956b.

\_\_\_\_\_. La dimension Florestan. Paris: Plon, 1958.

\_\_\_\_\_. La dignité humaine et ses assises axistentielles. Paris: Aubier Éditions Montaigne, 1964.

- \_\_\_\_\_. Diário metafísico: 1928-1933. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1968.
- \_\_\_\_\_. Obras seletas I: el misterio del ser, el dardo, la sed, la señal de la cruz. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ser y tener. 2. ed. Madrid: Caparrós Editores, 2003.
- \_\_\_\_\_. Homo viator: prolegómenos a una metafísica de la esperanza. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2005.
- MESNARD, Pierre. Gabriel Marcel: dialecticien de l'esperance em la vie intellectuel. \_\_\_\_\_ . In: MURILLO, Ildefonso Murillo. Diálogos Filosóficos. nº 15. Madrid: Ediciones Encuentro, 1989.
- PROUDHON, J. P. Systhème des contradiction séconomiques ou philosophie de la misère. Paris: Union générale d'éditions, 1923.
- REZENDE, Antônio Muniz de. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.
- SPENGLER, Oswald. La decadencia de occidente: bosquejo de una morfología de la historia universal. v. II. Madrid: Espasa, 1998b.
- SARRAMONA, Ferrandez. La educación: constantes y problemática actual. Barcelona: Ediciones CEAC, 1975.
- TROISFONTAINES, Roger. Gabriel Marcel. In: LELOTTE, J. S. F. (Org.). Convertidos do século XX. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir Editorial, 1966.
- TSUKADA, Sumiyo. L'Immédiat chez Henri Bergson et Gabriel Marcel. Paris: Louvain, 1995.
- WAHL, Jean. Le journal métaphysique de Gabriel Marcel. Paris: Vrin, 1932.



# IX - As Diretrizes para a Educação Nacional e os Desafios da Formação Humana no Espaço Acadêmico-Escolar

**Lavínia de Melo e Silva Ximenes**

Universidade Federal de Pernambuco

lavinia.ximenes@gmail.com

**José Policarpo Junior**

Universidade Federal de Pernambuco

jjj@formacaohumana.org

## Resumo

O presente texto reflete sobre os aspectos formativos que estão indicados no projeto educacional brasileiro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional Nº 9.394/96, indica o não reconhecimento do espaço acadêmico escolar como lócus de humanização do ser humano, tece considerações sobre o processo de formação do educador docente. Ratifica a relevância de processos formativos, no sentido da formação humana, serem desenvolvidos em instituições consolidadas e capazes de manter, divulgar e dar visibilidade, de forma contínua e sistemática, aos ideais e práticas formativas valorizadas no âmbito da cultura. Identifica o desenvolvimento para o exercício da cidadania como uma meta educativa nos planos social e político, e questiona se os significados e sentidos das atividades instituídas na direção da formação cidadã promovem a formação humana integral. Aponta para o cultivo de uma formação do humano no âmbito acadêmico-escolar, atrelado ao desejo de seus integrantes de se reinventar como educadores e docentes que encontram na experiência formativa e educacional um caminho para a criação de formas mais elevadas de convivência humana.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação Nacional, Diretrizes Curriculares, Formação Humana, Cidadania, Espaço Escolar.**

## Introdução

Este texto busca delinear que aspectos formativo-educacionais se apresentam predominantes na concepção do projeto educacional brasileiro, tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB No 9.394/96), além de refletir que o espaço escolar/acadêmico não é tomado ou reconhecido como lócus formativo no sentido da humanização do indivíduo.

No Brasil, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, assegurado na Constituição Federal de 1988, conhecida como “constituição cidadã”, apresenta-se como um “bem simbólico” cujo modo de circulação, na atualidade, implica não apenas o ordenamento e direcionamento das instituições formadoras e dos agentes formativo-educacionais, mas também a possibilidade de apropriação, de cada indivíduo, do sentido abrangente que tem o termo educação e do seu caráter formador e/ou emancipador. A complexidade de tal apropriação, porém, envolve ações e processos tais como: integrar, configurar, desenvolver, aprender, articular, examinar, ponderar, meditar, perceber, experimentar, potencializar, transpor, particularmente como destacado em Delors (2003) - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser - e em Galeffi (2011) quando sugere o pensar-apropriar, o sentir-partilhar e o agir-transformar como os sentidos de uma educação pautada numa nova forma de conceber a ciência e a formação humana. Pensar, sentir e agir se identificam como elementos norteadores no amplo processo formativo que envolve o conhecer, o fazer, o ser e o conviver de forma apropriada, partilhada e transformadora no sentido da humanização.

Todavia, essa concepção de educação “para todos”, inserida no texto constitucional brasileiro e regida por uma lei suplementar que organiza as diretrizes e bases da educação nacional, indica conquistas tênues que foram sendo incorporadas lentamente como definidoras das convicções sobre os princípios e valores que devem reger o projeto educacional no país<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para uma melhor compreensão do modo como o Estado brasileiro foi organizando e incluindo a Educação como direito fundamental de todo cidadão, consultar CARNEIRO(2010, p.21-33), particularmente o capítulo que trata da “Breve história das leis básicas da educação nacional”.

## Diretrizes para a educação nacional – expectativas e contradições

Sob a ótica de Severino (2008, p. 62-63), “a ‘educação nacional’ é, na verdade, um processo social amplo e profundo, que atinge as próprias entranhas da vida da sociedade”, evidenciando a dinâmica de expectativas e projeções, conflitos e contradições que se estabelecem entre os representantes de distintos setores sociais, do governo e da sociedade civil. Desse modo, relações sociais são marcadas por conflitos e jogos de interesse que encontram no aparato jurídico-institucional uma forma de tentar garantir um mínimo de simetria, equidade e qualidade na convivência entre os indivíduos, dirimindo ou minimizando muitas das formas de violência e opressão identificadas desde as origens da civilização humana. O referido autor observa que, nos últimos séculos, houve grande investimento no campo do direito, na consolidação de leis que funcionem como mediadora dos direitos e deveres de todos os indivíduos, na tentativa de garantir a cada pessoa o que lhe é devido e impedir a opressão do mais forte sobre o mais fraco. Considera ainda, o referido autor, que “o direito nasceu na civilização humana como forma de organizar as relações entre os homens, de modo a garantir um mínimo de simetria nessas relações, assegurando assim a justiça, que nelas reinasse um mínimo de equidade” (SEVERINO 2008, p.65). Não demorou muito, porém, para que os indivíduos identificassem, em toda diversidade, as estratificações que constituem a teia social e dificultam a convivência coletiva em função do confronto de forças e de poder que sustentam relações de desigualdade, opressão e violência.

Eis uma das grandes utopias do projeto da modernidade: a possibilidade de se constituir uma sociedade, cujas relações internas sejam regidas pela lei e não pelo poder de vontades arbitrárias de alguns homens ou mesmo de alguma suposta entidade sobre-humana. Essa seria então a sociedade democrática, cuja vida decorreria das relações de reciprocidade desenvolvidas entre cidadãos, ou seja, pessoas que dispõem de uma condição de igualdade na produção e no usufruto de todos os bens comuns dessa sociedade fossem esses os bens materiais, os bens políticos, ou dos símbolos, que constituem o acervo material e espiritual da sociedade. Desse ponto de vista, a utopia iluminista da modernidade entendeu que o

Estado, na sua condição de gerenciador institucional do poder, tornava-se igualmente compromissado com o império do direito, por delegação da própria sociedade civil, a autêntica depositária do direito (SEVERINO, 2008, p.66).

O autor reafirma, porém, como condição estrutural para o implemento do legado iluminista e de modo a distanciar o risco de qualquer fundamento arbitrário ou tirano, que deve legitimar-se e atuar a serviço da justiça, devendo o mesmo, assumir a função de “agenciador dos interesses coletivos”, comprometido com a objetividade e institucionalização do direito.

Desse modo, sugere o autor, “é o investimento, via justiça, na construção da cidadania, inspiração maior dos melhores esforços, que se deve reconhecer aos projetos das sociedades modernas” (SEVERINO 2008, p.64).

Todavia, tal modelo, herdado do ideal iluminista, não é o que predomina no contexto social brasileiro, no qual se identifica certa fragilidade no cumprimento do direito e o predomínio da assimetria nas relações de poder. Na perspectiva do referido autor, “a experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim da falta de direito” (SEVERINO, 2008, p.67), imprimindo ações que reafirmam os interesses dos segmentos mais privilegiados em detrimento dos interesses da grande maioria da sociedade civil que compõe os segmentos mais fracos da população.

Imerso nesse contexto de confrontos, de jogos de força e resistências, o indivíduo deixa de ser a referência formativa e formadora, passando a ser regido por diretrizes externas que canalizam seu potencial formador e criador na direção da submissão e da reprodução de modelos instituídos, minimizando ou mesmo suprimindo sua capacidade de apropriar-se, de forma consciente, da realidade vivida, de partilhar o que lhe afeta, seja “prazer, dor, gratuidade, ressentimento” (GALEFFI, 2011) de atuar no sentido do movimento e da transformação do mundo que o habita e no qual habita.

Em um cenário assim constituído, Brzezinski (2008, p.174) retoma a análise histórica desenvolvida por Teixeira (1962) segundo a qual “as sociedades modernas pressupõem, no jogo das interações que nelas se apresentam, a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema – o oficial – e outro, o vivido – o real.” Para a referida autora, ainda na atualidade é explícito esse “jogo de interações no campo da educação”, sendo o mundo vivido e o mundo oficial descritos, pela mesma, da seguinte forma:

O mundo vivido é aquele dos estudantes-sujeitos da “inclusão excludente”, do professor “certificado” (portador de um diploma), porém não qualificado, é aquele do professor que vai à escola para ensinar o pouco que aprendeu em cursos de curta duração, em modalidades alternativas de formação financiada com recursos públicos visando “engrossar” estatísticas educacionais. [...] É também aquele que faz enfrentamentos ao mundo oficial, principalmente porque o sistema não prioriza políticas educacionais nas ações governamentais, porque o governo não se propõe a assumir políticas de Estado em relação à educação e à formação e valorização socioeconômica do magistério. O mundo oficial, por seu turno, é aquele que “turbina” as estatísticas para dar resposta às expectativas das agências internacionais e apresenta como produto um retrato retocado do analfabetismo funcional que grassa na categoria de professores da educação básica. É o mundo do sistema que se sustenta na quantidade visualizada por meio de estatísticas, sem a preocupação de demonstrar a qualidade social da formação e atuação dos docentes. É o mundo que ignora que quantidade sem qualidade na escola é uma forma de produzir e reproduzir um outro segmento no interior das classes pouco favorecidas, a dos “desfiliaados sociais”, no contexto das contradições da sociedade capitalista (BRZEZINSKI, 2008, p. 174-175).

O confronto entre o mundo oficial ou do sistema - que representa a sociedade política - e o mundo real ou vivido - representado pela sociedade civil, na qual se incluem os educadores – evidencia os impasses e dilemas que circunscrevem a questão da organização do campo educacional em nosso país.

Entendemos assim que, enquanto a visão formativo-educacional em nosso país ficar subjugada às manobras ideológicas implicadas na legislação e/ou nas políticas educacionais, não se configurando uma ação de cultivo humanizado no sentido do vir a ser, o investimento feito na superação do desequilíbrio e das desigualdades sócio-histórico-culturais, em nome da formação para a cidadania, será esvaziado e destituído do significado e do caráter democrático que fundamentam as diretrizes nacionais para a educação, configurando-se, apenas, como uma formalidade. Na perspectiva de Severino (2008, p.68), “a legislação educacional passa a ser então estratagema ideológico, prometendo

exatamente aquilo que não pretende conceder”, particularmente quando difundida num contexto em que predominam relações de assimetria e dominação, consolidadas historicamente, que impossibilitam e/ou minimizam o desenvolvimento humano integral.

Essa, contudo, não é uma questão simples e linear, considerando que as definições sobre formação e educação acompanham as concepções construídas sobre o fazer pedagógico-educativo nos diferentes momentos históricos e sociais, além de identificar, na atualidade, a universidade como um dos espaços de formação dos educadores e docentes, mas, não necessariamente o lugar em que, exclusivamente, tal formação ocorra. O que implica, na visão de distintos estudiosos da questão, a necessidade de uma reestruturação e redefinição do que se concebe como formação específica e profissionalização dos educadores, de um modo geral, e dos professores, em particular (BRZEZINSKI 2008, FRANCO 2008,2006; SAVIANI 2008; PIMENTA 2006; LIBÂNEO 2003, 2006).

As metas formativas para a educação e a formação do educador/docente no cenário nacional

Marco significativo na história da educação brasileira, a LDB nº 9.394/96 representa um ganho social na medida em que retrata um momento de reflexão e discussão coletiva em torno de um projeto abrangente de educação, dos fundamentos e princípios da educação nacional, do direito à educação e do dever de educar, das modalidades de ensino, de sua organização, da formação dos profissionais da educação, do financiamento e uso de recursos financeiros, etc. (CARNEIRO, 2010; BRZEZINSKI, 2008; SEVERINO, 2008).

O referido texto legal disciplina especificamente a educação escolar, associada diretamente ao mundo do trabalho e às práticas sociais<sup>2</sup>, considerando, porém, a educação como “dever da família e do Estado”, devendo inspirar-se nos “princípios de liberdade e ideais de solidariedade” e ter como meta “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.<sup>3</sup> Concebe, assim, a educação para além do ensino escolar formal e da aquisição do conhecimento, reconhecendo outros espaços humanos como ambientes formativos: família, trabalho, escola, orga-

---

2 Cf. Carneiro (2010, p.35) - Título I – Da Educação, Art. 1º - §1º e 2º da LDB nº9.394/96.

3 Cf. Carneiro (2010, p.41) - Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º.

nizações sociais, associações, etc., identificados como “um chão de aprendizagem sobre o qual se forma a cidadania” (CARNEIRO, 2010, p. 36).

Na perspectiva de Rodrigues (2001), todavia, o desenvolvimento para o exercício da cidadania, embora se configure uma meta educativa nos planos social e político, é algo que parece não incluir o questionamento sobre se os significados e sentidos das atividades instituídas nessa direção promovem a formação humana integral. Para o referido autor, predomina no texto legal um sentido formal dado à cidadania como função de uma prática social.

O texto constitucional sugere que o conceito de cidadania resulta de uma função social – a prática da cidadania – onde o seu significado emerge. Similar a todo conteúdo semântico, ele só é plenamente compreendido na relação com a vida social. Por seu lado, é o ato concreto do exercício da cidadania que dá sentido ao termo cidadão. Portanto, cidadania é um atributo aplicado ao cidadão e, mais importante ainda: recebe sua legitimidade na ação educativa (RODRIGUES, 2001, p. 236).

Ainda na visão de Rodrigues (2001, p. 238),

[...] o exercício de cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas”.

Nesse sentido, não podemos pensar em cidadania a não ser mediante a dimensão da liberdade, da autonomia e da responsabilidade do indivíduo, sendo a participação ativa da organização e integração na vida social um dever de todo cidadão. O autor destaca, ainda, que “a prática da cidadania deve demolir todas as interdições à construção de espaços de liberdade à ação dos cidadãos” (RODRIGUES 2001, p.238), e que “a Educação é o meio através do qual ocorre a preparação e a integração plena dos indivíduos para serem sujeitos na vida pública” (RODRIGUES 2001, p.239), reafirmando que compete à educação instrumentalizar o cidadão para o exercício e a prática cidadã.

Não se pode desconhecer, no entanto, as enormes dificuldades para que o ser humano atue na vida social norteado por essa regulação. O mundo humano não é um mundo pré-determinado. Não sendo predeterminado, ele é um produto que resulta da confluência de fatores diversos como os da vontade, da autonomia dos sujeitos, e de como se articulam os projetos que ultrapassam os limites individuais. Tudo isso ainda precisa ser combinado com um quadro de valores que orienta as escolhas de cada um e que pode se alterar em função dos mais diversos fatores, como os conjunturais, os dos espaços sociais em que os indivíduos vivem, as relações de gênero, as expectativas sociais dos indivíduos ou de grupos com os quais os indivíduos se relacionam, os círculos de amizade e até mesmo os estados emocionais. Isto significa que nem mesmo os valores, como os da justiça, da equidade e da liberdade, as crenças e os projetos, as concepções de Estado e de organização política, são passíveis de entendimento e de adesão uniformes por parte de todos os cidadãos. A consciência de liberdade, de igualdade, de participação e de disciplina da vontade, ao atingir o patamar da maturidade nos indivíduos, deve orientar os seres humanos cidadãos a compreenderem a importância de outros princípios e valores, sem os quais a vida social se destruirá, entre eles: a tolerância, a cooperação, a solidariedade, a humildade, o respeito, a justiça. Eis alguns dos grandes desafios para a ação educativa como ação formadora do ser humano (RODRIGUES, 2011, p. 251-252).

Assim, pensar a ação educativa como ação formadora do humano e pensar a escola como espaço privilegiado no sentido de tal promoção requer um entendimento amplo e uma nova visão do processo de escolarização que possibilite a interdependência entre a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências e o desenvolvimento humanizado, ético e emancipado dos educandos.

No que tange à escolarização, a LDB (9.394/96), em seu Art.3º, elenca onze princípios nos quais o ensino deve se fundamentar (CARNEIRO 2010; SEVERINO 2008):

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.
- III. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância.
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.
- VII. Valorização do profissional da educação escolar.
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.
- IX. Garantia de padrão de qualidade.
- X. Valorização da experiência extraescolar.
- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Tais princípios foram retomados literalmente dos Art. 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 “e, como tal assumem a forma de ordenamentos jurídicos universais quanto à sua aplicação”, devendo ser “entendidos como elementos recorrentes do diálogo pedagógico e da prática de ensino”, de tal forma que “o ser, o valer, o refletir sejam vividos como elementos integradores de ‘situcionalidades’ da sala de aula, de cada curso, de cada escola, de cada Sistema de Ensino e de cada projeto educativo” (CARNEIRO, 2010, p. 47-48).

No que diz respeito mais especificamente ao processo formativo de humanização do educando, podemos destacar nos referidos princípios os seguintes valores: a igualdade (inciso I), a liberdade (II), a pluralidade (III), o respeito e a tolerância (IV), a livre iniciativa (V), a valorização da pessoa/profissional (VII), a democratização do poder (VIII), a valorização da experiência (X), a interrelação educação/trabalho/práticas sociais (XI).

Todavia, na visão de Severino (2008, p. 72),

Enquanto formulações universais, esses princípios, em teoria, não podem ser questionados. O problema todo é que a retórica liberal tem servido quase que de maneira exclusiva para encobrir ideologicamente o total descompromisso com a efetivação desses princípios. De um lado, porque sabemos muito bem que as condições sócio-históricas do Brasil não oferecem possibilidades para que a maioria das pessoas possa usufruir das

mediações concretas desses princípios. Em segundo lugar, no próprio texto, os princípios são driblados, ou seja, os dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los. Eles são afirmados, mas não se vinculam a eles os meios históricos para a sua realização. Desse modo, a lei conceitua, mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Por isso mesmo, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar.

A reflexão feita por Severino (2008) se aproxima das considerações de Policarpo Junior (2011) quando afirma que “a ideia de formação humana implica a compreensão do que no homem precisa de cultivo e de caminhos que podem conduzir a tal realização”, devendo tal preocupação ser parte efetiva e uma das prioridades da formação acadêmica do educador em nosso país.

Diante do exposto, preocupa-nos o direcionamento dado à formação do educador e do docente brasileiro, em diferentes contextos formativo-educacionais, uma vez que não se identifica, no atual cenário político e econômico brasileiro, um compromisso ético e democrático no sentido de implementar e assegurar os dispositivos legais indicados na legislação educacional em vigor. Não podemos, porém, desconsiderar, como sugere Severino (2008, p. 75), algumas conquistas substantivas decorrentes das proposições efetivas do texto legislativo da atual LDB para o exercício consistente e fecundo da educação:

Uma visão menos tecnicista da formação dos jovens; maior clareza das relações da educação com o mundo do trabalho; uma vinculação mais clara dos recursos financeiros aos objetivos visados; a maior preocupação com a formação do educador e com suas condições de trabalho; a explicitação da determinação de se elaborar um Plano Nacional de Educação; a reafirmação da universalização do direito à educação; a referência explícita ao compromisso de avanços progressivos rumo a essa universalização; a abertura do espaço para a injunção do poder público em situação de omissão frente a suas responsabilidades; a determinação da chamada escolar; o destaque dado aos sujeitos/educandos em condições especiais, inclusive aos povos indígenas; o reconhecimento de identidades e culturas plurais em articulação com a unidade nacional; a ênfase na

necessidade de explorar os novos recursos tecnológicos no trabalho pedagógico, inclusive para a implantação de programas de educação à distância, etc.

Tais conquistas evidenciam, não apenas, o esforço no sentido de garantir o acesso à educação e consolidar o princípio da igualdade e a tolerância frente à diversidade, repensa, também, a função formativa da educação além da extensão como a mesma tem sido concebida na atualidade.

Consideramos, assim, que melhorias sinalizadas nas condições de trabalho e os investimentos em programas de formação inicial e continuada elevam a condição de dignidade e respeito a si mesmo, ao outro e à coletividade que é inerente ao ato de educar, favorecendo assim o processo de humanização a que estamos fazendo referência nesse estudo. Todavia, tal iniciativa se apresenta ainda mais consistente quando cultivada no contexto da cultura política dos estratos superiores, constituindo-se numa ação dos indivíduos gestores que compõem o Estado, os sistemas educacionais, as unidades formadoras. A implementação, de fato, de um projeto desse porte deve passar não apenas pela iniciativa pessoal do indivíduo educador, mas deve se constituir em uma ação dos representantes do governo e gestores das instituições formativo-educacionais que reconhecem a dimensão formativo-humanizadora da Educação e a abrangência da atuação do profissional nesse campo de saber.

Desse modo, torna-se de extrema relevância o investimento a ser feito nos espaços de formação, sendo fundamental, conforme Policarpo Junior (2011, disponível em <http://www.smashwords.com/books/view/306736>), a “existência de uma rede de instituições consolidadas e capazes de manter, manifestar e disponibilizar os ideais formativos de modo sistemático”, que deem visibilidade e disponibilizem condições estruturadoras de práticas formativas valorizadas no âmbito da cultura. Não basta a intenção de humanizar, identificada no discurso educativo-formativo dos textos legais que regem a educação nacional, sendo fundamental uma mobilização significativa no sentido de estabelecer e fortalecer uma cultura que possibilite cultivar nos distintos espaços e práticas sociais “uma dinâmica orientada a fins formativos do humano, de modo a abolir ou diminuir o fosso existente entre a materialidade e dinâmica da vida social e econômica e aqueles fins da ordem cultural” (POLICARPO JUNIOR 2011, *idem*).

Ressaltamos, porém, que a ambiguidade e a indefinição tem sido a característica marcante no tratamento dado às questões da formação acadêmica no país com rebatimento direto na configuração do processo educacional que vise à humanização do educador.

Nessa perspectiva, Sampaio (2010) sugere que a ampliação do universo do educador deve se constituir uma das metas das unidades de ensino e instituições acadêmicas, o que implica uma sensibilização pessoal e coletiva que reafirme e favoreça a conscientização e a responsabilidade que tem o educador com o indivíduo em formação e com a sociedade que se deseja formar. Para a referida autora, “educar é descobrir e despertar no ser humano suas potencialidades adormecidas” (SAMPAIO 2010, p.32), apontando o autoconhecimento e a autorrealização do educador como fundamentais em seu processo formativo e no processo transformador da educação. A autora argumenta, porém, que a própria formação acadêmica contraria essa exigência de busca de harmonia pessoal e compreensão da condição humana, sinalizando que “a maior dificuldade é realizar rupturas com os conceitos, ideias, crenças, pensamentos, atitudes e preconceitos que estão arraigados dentro de nós e nos impedem de enxergar ou recuar diante das mudanças” (SAMPAIO 2010, p. 33).

Entendemos assim que sem o cultivo de uma cultura de formação do humano no âmbito acadêmico-escolar, fica inviável a consolidação de um projeto pedagógico que agregue a diversidade de concepções e saberes numa perspectiva de formação democrática e de qualidade, com fins de humanização. Um projeto de tal monta precisa estar atrelado, não apenas ao debate nacional e internacional sobre os caminhos da educação na atualidade, mas, particularmente, ao desejo de seus integrantes de se reinventar como educadores que encontram na experiência formativa e educacional um caminho para a criação de formas mais elevadas de convivência humana, considerando que “as formas mais elevadas de unidade devem ser criadas pelo homem” (LÓPEZ QUINTÁS 2004a, p. 307), cujo dinamismo promove “atitude de generosidade, da qual deriva uma outra série de atitudes muito fecundas: o respeito, a receptividade, a humildade, o agradecimento, a responsabilidade, a perseverança, a confiança, o realismo, a tenacidade e a firmeza...” (LÓPEZ QUINTÁS 2004a, p. 307).

Será, portanto, no fazer cotidiano das relações estabelecidas entre os diferentes atores<sup>4</sup> e partícipes do processo formativo-educacional (docentes, dis-

---

4 Cf. Dubar (2004), os indivíduos se tornam atores, engajando-se, livremente, com outros em jogos estra-

centes, coordenadores, gestores e técnicos) que a proposta pedagógica deverá se configurar, orientada, de modo particular, mas não exclusivo, pelas diretrizes curriculares para a educação nacional.

Em um cenário assim constituído, permanece o desafio de se pensar a formação do educador em sua complexidade pessoal, profissional, técnica, política, institucional, de modo que possa atender às demandas do nosso tempo, considerando-a para além dos componentes curriculares, das políticas públicas e do aparato tecnológico e científico. Contudo, não podemos incorrer na postura ingênua e acreditar que será possível uma plena apropriação das motivações e interesses subjacentes à experiência pedagógico-formativa, seja em qualquer espaço que se proponha a formar o educador/professor sem que tal processo formativo decorra do cultivo do ser humano no sentido de seu desenvolvimento e aperfeiçoamento intrínsecos. Reafirmamos, todavia, que essa exigência de crescimento e autorrealização não fica restrita ao domínio pessoal, evidenciando-se nos diferentes modos de organização social, em diferentes contextos.

Nesse sentido Policarpo Junior (2011), reflete que, “[...] uma sociedade na qual o espaço científico demonstre hostilidade ignorante e sistemática aos princípios da formação humana, tem poucas possibilidades de fazer avançar a legitimidade desta última e suas implicações para diversos campos, como o da educação”. O referido autor reflete ainda que:

A concepção de um ser humano formado em sua singularidade não é, pois, uma ideia menor, nem aspecto secundário do qual possa prescindir a reflexão sobre uma sociedade justa e humanizada. Nenhuma sociedade poderá cultivar-se como tal se o entendimento relativo à formação do ente singular não estiver constituído ao menos em alguma instância influente da sociedade. Ao contrário, é a própria visão de um ente singular formado humanamente o que permite e estimula a sociedade a gerar formas sociais específicas de promover ou cuidar da formação do maior número possível de pessoas de acordo com aquele conceito orientador (Policarpo Junior, 2011).

---

técnicos nas diferentes esferas da vida social; todavia, o fazem sob coerções inscritas nas regras destes jogos e nas definições de atores que delas procedem. Eles não estão na ilusão “individual” de um investimento prático ou sob ameaça da necessidade, mas, estão nos riscos “coletivos”, compartilhados, de experimentarem coerções livremente consentidas, mas compartilhadas coletivamente.

O campo da educação constitui-se, nessa perspectiva, rico e abrangente para o investimento na humanização do ser humano, embora o autor acima citado advirta que o processo de formação humana não se configura como um padrão a ser seguido uma vez que “a ninguém pode ser dito como se processará ou o quê irá propiciar a integração de si mesmo, pois isto é tarefa que cabe de forma inescapável apenas a cada um, a despeito de alguém mais experimentado poder orientar a trajetória pessoal de alguém que solicite tal ensinamento” (Policarpo Junior 2011, disponível em <http://www.smashwords.com/books/view/306736>).

## Conclusão

Desse modo, diante do contínuo processo de pensar a formação no sentido da humanização do ser humano, consideramos que compete à educação (re) assumir seu papel e função fundamentais na mediação e difusão de princípios que se configurem norteadores do desenvolvimento integral e pleno de indivíduos e grupos humanos. Favorecer o desenvolvimento do indivíduo de modo a ressignificar suas experiências, tendo autonomia para pensar, sentir e agir de modo pleno, congruente e responsável em todos os âmbitos, inclusive no trabalho (XIMENES 2013).

Finalizando, reafirmamos que as ricas experiências formativas que são compartilhadas nos espaços acadêmico-escolares precisam inserir-se continuamente no terreno da abertura e das incertezas que marcam a tensão própria do movimento da existência humana entre iluminação e encobrimento (HERMANN 2002), ampliando, assim, o sentido da educação como formação humana.

## Referências

BRZEZINSKI, Iria (org.) LDB/1996: uma década de perspectiva e perplexidades na formação de profissionais da educação. LDB Dez Anos Depois - reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB Fácil – leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 17.ed. atualizada e ampliada. Petrópolis,RJ: Vozes, 2010.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como Ciência da Educação. 2.ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Para um Currículo de Formação de Pedagogos. In: Pimenta, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALEFFI, Dante Augusto. Sentidos do Educar Transdisciplinar: o pensar-apropriar, o sentir-partilhar e o agir-transformar. In: POLICARPO JUNIOR, José [et.al]. O Pensar, o Sentir o Agir: Sentidos da Formação Humana. Recife: Instituto de Formação Humana. Livro eletrônico, 2011. Disponível em: <http://www.smashwords.com/books/view/306736>, capturado em 05 de setembro de 2011.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9.394/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 7.ed.São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões de Nossa Época, v. 67)

Tradução de José Afonso Beraldin da Silva. São Paulo: Paulinas, 2004a.

\_\_\_\_\_. El Secreto de uma Vida Lograda – curso de pedagogia el amor y La família.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POLICARPO JUNIOR, José [et.al]. O Pensar, o Sentir o Agir: Sentidos da Formação Humana. Recife: Instituto de Formação Humana. Livro eletrônico, 2011. Disponível em: <http://www.smashwords.com/books/view/306736>, capturado em 10 de julho de 2011.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. Educ. Soc., Campinas, v.22, n.76, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302001000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10/05/2007.

SAMPAIO, Dulce Moreira. Educação e a Reconexão do Ser: um caminho para a transformação humana e planetária. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil – história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os Embates da Cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BYZEZINSKI, Iria (org.) LDB Dez Anos Depois - reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. Valores Proclamados e valores reais das instituições escolares brasileiras. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. p. 59-79, 1962.

XIMENES, Lavínia de Melo e Silva. A Promoção da Formação humana no Processo de Formação Acadêmica do Educador. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Orientador; Prof. Dr. José Policarpo Junior. Recife (PE), 2013.



# X - Educação enquanto processo de formação humana: contribuições das noções de moral em Henri Bergson e de dádiva Emmarcel Mauss

**Ana Gregória de Lira**

Universidade Federal de Pernambuco

ana.gregoria@ymail.com

**Rodrigo Nicéas Carneiro Leão**

Universidade Federal de Pernambuco

marhari@gmail.com

**Dayane dos Santos Figueira**

Universidade Federal de Pernambuco

ddayane\_santos@hotmail.com

**Ferdinand Röhr**

Universidade Federal de Pernambuco

frohr@uol.com

## Resumo

O presente estudo buscou pensar a educação enquanto processo de formação humana e refletir sobre as contribuições da moral bergsoniana e da dádiva maussiana para esta formação. A ideia foi caracterizar a noção de formação humana para elucidar a importância das teorias supracitadas para esta formação. Trata-se de um estudo teórico realizado a partir da leitura hermenêutica e do fichamento de alguns livros e artigos que discutem as temáticas aqui abordadas. Ao término deste estudo pôde-se constatar que a moral bergsoniana e a dádiva maussiana são elementos relevantes para pensar a educação numa perspectiva de formação humana, uma vez que permitem problematizar este processo a partir das sutilezas do agir humano que são, geralmente, negligenciadas em muitos dos modelos educacionais vigentes.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação Humana. Moral Bergsoniana. Dádiva Maussiana.**

## Introdução

O presente estudo tem o intuito de contribuir teoricamente para a reflexão sobre o campo da educação em uma perspectiva de formação humana, o que significa defender a ideia seminal que o indivíduo humano não tem, necessariamente, que corresponder a valores socioculturais pré-estabelecidos, mas, sim, desenvolver-se de forma multidimensional e integrativa (RÖHR, 2010; 2013). Conforme Freitas (2011), se atribui a responsabilidade da crise educacional a fatores sociais, políticos e econômicos diversos, e isso muitas vezes nos impede de pensarmos as lacunas educativas fora desses condicionantes gerados nos extremos de nossa sociedade. Em outras palavras, raramente se coloca em questão o modelo de racionalidade que utilizamos para pensar e agir no campo educacional.

Um dos sintomas mais evidentes dessa pouca reflexão sobre nossas visões ontológicas, por exemplo, é a desvalorização das várias dimensões que constituem o ser humano, em detrimento da centralidade dos aspectos sócio-cognitivos. Com isso, a própria formação humana encontra-se limitada uma vez que alguns teóricos educacionais desconsideram a “realização pleno potencial humano” (SANTOS; RÖHR, 2007, p. 2) como uma meta educativa vital.

É dentro desse cenário mais amplo que nosso estudo está inserido. Não temos o objetivo de abarcar todas as possíveis reflexões que giram em torno da busca da integralidade humana, mas nos propomos a contribuir com um estudo exploratório que reflita sobre outras possibilidades mais humanas de compreensão do sentido da ação educativa. Sendo assim, faz-se necessário explicitarmos que tal estudo surgiu das seguintes indagações: diante da tão propalada crise educacional, a qual está alicerçada sob a égide do utilitarismo e da formação de mão-de-obra para o mercado, faz sentido pensarmos em elementos mais humanos para refletirmos os rumos educacionais? Que elementos poderiam ser estes? E quais os motivos para os escolhermos? Dessa forma, temos como objetivo apreender quais as possíveis contribuições que os estudos sobre a moral dentro da perspectiva delineada pelo filósofo Henri Bergson e a dádiva de acordo com as percepções de Marcel Mauss podem dar para o processo de formação humana.

A partir do que foi exposto, as linhas que seguem são apresentações breves dos elementos que consideramos essenciais (dáviva maussiana e moral bergsoniana) para pensarmos a educação enquanto processo de formação humana.

Por essência, a dáviva é uma teoria que fala sobre as motivações humanas que fundamentam as circulações de bens e de mercadorias na sociedade, numa perspectiva diferente da perspectiva moderna: o comportamento humano pode, sim, ser explicado a partir da constituição e manutenção de vínculos sociais. A dáviva, portanto, “serve antes demais nada para estabelecer vínculos” (GODBOUT,1998,p.14). E é justamente esse lado mais humano, alternativo à pura racionalidade calculistado que é “útil”, que pensamos ser relevante para o debate educacional acerca da formação humana. Afinal, como bem afirmou Martins (2008, p. 27), “na organização da prática social, há sempre dois bens em circulação: um material, a coisa dada; um simbólico, a intenção oferecida”.

Vale ainda ressaltar que a fenomenologia da dáviva permite desvelar uma reflexão sobre as motivações vitais dos seres humanos, pois

[...] nascemos no seio de uma família, gostamos de cultivar relações afetivas e de amizade, de fazer doações espontâneas, como a de um cumprimento, de um sorriso, do lugar na fila ou no trânsito [...] Não nascemos de um negócio, de uma transação comercial, e mesmo aqueles que dedicam a vida a acumular bens, quando não se reduzem a animais ou a máquinas, em algum momento da vida, sentem a necessidade de atitudes generosas, sinceras ou meramente aparentes – o que importa pouco, uma vez que a própria hipocrisia pode ser considerada uma reverência, uma homenagem que o vício presta à virtude (MACHADO, 2004, p. 13).

Sendo assim, são os laços que construímos ou que tentamos construir ao longo de nossa vida que nos motivam a viver. Esta perspectiva foi analisada em profundidade pelo pensador francês Marcel Mauss.

Numa linha de pensamento semelhante à da dáviva, o debate acerca dos tipos de moral em Bergson vem problematizar uma ética que não é somente fruto de uma maturação sociocultural, mas sim de um movimento interior que pode estar presente nas pessoas. Segundo esse autor, existe um tipo de moral, a dinâmica, a qual é um apelo que inunda o ser, é a encarnação do excesso que

transborda os limites do comum e da moral social, capaz, portanto, de transformar a inteligência e mover a vontade (BERGSON, 2005, p.13). Em outras palavras, a moral dinâmica é um movimento interior que impulsiona à ação conectando-a não apenas a um grupo social específico, mas sim a toda a humanidade.

Dessa forma, nos aproximamos do nosso objetivo quando concebemos as contribuições que os estudos da dádiva maussiana e da moral bergsoniana podem dar ao debate sobre a formação humana: a dádiva, a partir da concepção de homem enquanto um ser motivado pela construção de vínculos sociais e do simbolismo que circula junto às suas ações, e a moral, situando os sujeitos a partir de uma ação para além dos condicionantes socioculturais.

Para melhor compreendermos o presente estudo, o dividimos em quatro partes. A primeira procura esclarecer o que entendemos por formação humana e como ela se distingue de boa parte dos processos educacionais vigentes; a segunda se subdivide em uma pequena biografia sobre Henri Bergson, uma explicação sobre os tipos de moral delineados por este teórico e as contribuições desse tipo de pensamento para a formação humana; a terceira se subdivide em uma breve biografia de Marcel Mauss, uma análise conceitual sobre a dádiva e uma reflexão sobre a relevância dessa temática para a formação humana; e por fim a quarta parte abordará algumas de nossas constatações.

Mas o que é formação humana?

Para alguns, falar em educar para a formação humana pode parecer algo redundante, já que paira no imaginário social que toda educação deve formar seres humanos. Só que da mesma forma que um nascimento humano não garante o desenvolvimento de um ser humano, nem todo ato educacional é capaz de promover a humanização do ser.

Para compreendermos melhor a assertiva acima faz-se necessário dizer que partimos do pressuposto que educar vai além da transmissão cultural, de processos cognitivos de ensino e aprendizagem e de propiciar habilidades e competências necessárias para a atuação na sociedade. Quando falamos em educar estamos dizendo formar o humano dentro de sua integralidade, ou seja, procurando desenvolver as várias dimensões que o compõe (RÖHR,2013). Nesse sentido, Röhr (2013) defende que o ser humano possui múltiplas dimensões e as subdivide em dimensões básicas e transversais. As dimensões básicas são: físi-

ca; sensorial; emocional; mental e espiritual. As quatro primeiras estão no campo do imanente e a última no campo do transcendente. As dimensões transversais são: relacional-social; estético-artística; político-econômica; comunicativa; místico-mágico-religiosa; sexual-libidinal; volutivo-impulsional-motivacional; ética; gênero; lúdica; ecológica; étnica; prático-laborial-profissional. Vale salientar que Röhrl deixa abertura para se acrescentar outras dimensões transversais, não restringindo este conjunto a estas dimensões.

Se analisarmos os modelos educacionais vigentes a partir da ideia de desenvolvimento multidimensional de Röhrl, podemos dizer que boa parte desses modelos está longe de contribuir para o fomento da integralidade humana, posto que, na atualidade, nos deparamos com ideais de educação pautados basicamente nas esferas econômica (leia-se inserção no mercado de trabalho) e política (reivindicação de direitos). Nesta perspectiva educar implica em preparar o educando para que o mesmo busque atualizar-se constantemente, ampliando assim suas possibilidades de entrada e conservação no mercado de trabalho (Saviani, 2010) e/ou capacitá-lo para o exercício da cidadania (torná-lo um cidadão). Para Paulo Freire (2001, p.45) “cidadão significa indivíduos no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito deter deveres”.

Desse modo, Freire também nos revela que educar é preparar o educando para que ele seja um indivíduo politicamente atuante, ou, nas palavras dele, para que as pessoas possam ser mais. E para que isto aconteça é preciso que os indivíduos

[...] se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poderes e geram as ideologias. A vocação para ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na história, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam (FREIRE, 2001, p.8).

A partir dessas constatações concordamos com Röhrl (2013, p.166) quando o mesmo afirma que “o que se destaca, no discurso educacional, é a ênfase na educação profissional e político econômica [...]”. Desse modo, na atualidade, ao

privilegiar as áreas supracitadas (mercado de trabalho e política) e esquecer as demais, a educação acaba por promover uma fragmentação no processo de formação humana. Uma vez nos concebendo enquanto seres dotados de múltiplas dimensões, a educação deve contribuir para o desenvolvimento de todas estas e não negligenciar ou supervalorizar alguma.

De acordo com PolicarpoJunior (2010,p. 103):

A educação pode, todavia, ajudar desde o início a pessoa em desenvolvimento a entrar progressivamente em contato consigo mesma; pode apoiar as iniciativas das crianças a conhecer suas dimensões interiores como as emoções e sentimentos e pode ajudá-las a criar uma capacidade interna de dirigir a si mesma senão se tornarem dominadas pelas forças emocionais e por tendências destrutivas.

Mesmo Policarpo não falando diretamente sobre as múltiplas dimensões, podemos depreender que, para este teórico, assim como para Röhr, o ato educacional não se restringe ao desenvolvimento de apenas uma potencialidade humana. A partir dos escritos destes autores também podemos notar o quanto alguns modelos educacionais vigentes, por serem adeptos da lógica utilitarista, encontram-se esvaziados de elementos que promovam este desenvolvimento multidimensional do ser. Nessa mesma direção Rodrigues (2001) nos revela que o ato de educar visando à formação humana é também um processo no qual se aciona os meios intelectuais de cada educando com o intuito capacitá-lo para a assunção plena de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais, para com isso dar prosseguimento à sua própria formação.

Vale ressaltar que frente à aproximação teórica entre as concepções supracitadas de formação humana, as quais deixam nítido que o papel fundamental desse tipo de formação é contribuir para o desenvolvimento integral do educando, faz-se necessário pontuar que o papel do educador é essencial nesse processo, pois ele deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos ou doutrinador de individualidades para se tornar uma pessoa que, em um gesto de amorosidade e confiança, acolhe o educando em sua singularidade e através de suas ações demonstra uma busca pela coerência entre o pensar, o falar e o agir. No mais, este educador só poderá contribuir com a formação humana do seu educando quando for capaz de percorrer os caminhos tênues

em busca do desenvolvimento de sua própria integralidade. Afinado com esta ideia, Policarpo Junior (2010) nos afirma que o educador, além de necessitar de uma preparação teórica e acadêmica, também precisa de um desenvolvimento próprio que dê sentido pessoal ao seu trabalho, integrando este trabalho à sua vida como um todo.

Henri Bergson: biografia, discussão sobre a moral e suas contribuições para o pensar a formação humana

Antes de tecermos considerações acerca de que Henri Bergson fala sobre a moral e qual a contribuição desse pensamento para a formação humana, achamos pertinente esboçar alguns comentários acerca deste teórico, uma vez que suas obras estão interligadas ao seu agir no mundo.

Henri Bergson nasceu na cidade de Paris no ano de 1859 e veio a falecer em 1941. Filho de mãe oriunda da Inglaterra e de pai polonês, o filósofo passou a maior parte da sua vida na sua cidade natal. No que se refere à sua vida acadêmica podemos dizer que mesmo tendo fortes inclinações para as áreas de ciências, opta por fazer o curso de letras na Escola Normal Superior de Letras. Ministrou aulas de filosofia entre anos de 1881 a 1883 no Liceu de Angers, entre os anos de 1881-1888, no Liceu de Clermont-Ferrand. Ainda no ano de 1888 defende suas duas teses: uma sobre A noção de lugar em Aristóteles e a outra sobre Os dados imediatos da consciência. Em 1900 começa a lecionar no Colégio de França. No ano de 1928 Bergson ganha o prêmio Nobel de Literatura.

Achamos importante salientar que Henri Bergson viveu durante a efervescência da primeira e da segunda guerra mundial e que seus posicionamentos políticos sempre foram pacifistas. De acordo com Huisman (2001), Bergson não titubeou em colocar a sua pessoa a serviço da França e da Sociedade das Nações - foi membro da Comissão Internacional de Cooperação Intelectual. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Vieillard-Baron (2007, p.10), afirma que após a primeira guerra mundial Bergson está “convencido de que o filósofo não deve isolar-se nos seus estudos, mas deve trabalhar pela paz e pelo bem”. Em conformidade com esses autores podemos dizer ainda que a sobras desse teórico, bem como suas atitudes enquanto cidadão, refletem esse seu pensamento.

---

1 “Era uma espécie de fórum internacional com interesse na paz mundial”. VICENTINO, C. História Para o Ensino-médio: História Geral do Brasil. São Paulo: Scipione, 2005.

Vale ressaltar que se o contexto histórico em que Bergson está inserido é marcado por vários conflitos, o contexto de produção acadêmica pauta-se na tendência cientificista e positivista. Segundo José Américo Motta Pessanha (apud BERGSON, 1984,p. 9):

Somente seria legítimo o conhecimento construído às emelhança das ciências consideradas positivas; científicos seriam apenas os dados empírica e diretamente observáveis, passíveis de mensuração e capazes de serem situados numa cadeia rigorosa de causas e efeitos. O edifício todo da ciência aparecia regido por férreo determinismo, não dando margem a qualquer arbítrio (divino ou humano) ou ao imponderável.

Notamos que a filosofia bergsoniana rompe com a estrutura vigente de fazer ciência, e vai procurar explicar os fenômenos a partir da vida interior do homem. Sendo assim, Bergson é considerado um filósofo vitalista. Nas palavras de Vieillard-Baron (2007,p.27) “[...] a sua filosofia tem a vida como princípio primeiro”.

Após as afirmações acima podemos dizer ainda que a temática da moral foi mais explicitamente trabalhada por este teórico na sua penúltima obra, intitulada *As duas fontes da moral e da religião*. Sendo assim é com base nessa obra que vamos nos deter para falar sobre este assunto.

De acordo com Bergson existem dois tipos de moral, uma fechada/estática e uma aberta/dinâmica. A primeira advém dos condicionamentos sociais que nos são impostos desde o nosso nascimento. Este tipo de moral é responsável pela nossa convivência em sociedade, e é a partir dela que os indivíduos aprendem que, para viver, é preciso se adequarem a algumas normas e que tais normas possibilitam o nosso estar no mundo de forma mais coesa. Em outras palavras, é através deste tipo de moral que se criamos hábitos, as repetições, a previsibilidade das ações. Em relação ao segundo tipo de moral, podemos dizer que ela é oriunda de um movimento interior do próprio ser, da sua conexão com a humanidade. Esta moral faz transbordar o que há demais humano em nós. Segundo Bergson este tipo de moral é uma pelo que inunda o ser, é a encarnação do excesso que transborda os limites do comum e da moral social; capaz, portanto, de transformar a inteligência e mover a vontade (Bergson, 2005). Ou seja, a moral dinâmica é um movimento interior que impulsiona à ação conectando-a não apenas a um grupo social específico, mas sim a toda a humanidade.

Segundo Bergson (2005), como nossa natureza humana necessita do coletivo para viver e se desenvolver, a moral estática acaba por exercer a função de mantenedora dessa nossa condição humana, uma vez que, através dela, se perpetua a chamada obrigação natural. Esta obrigação nada mais é do que a crença de que para fazer parte de um coletivo o indivíduo deve cumprir ritos e normas pré-estabelecidas, pois do contrário ele será isolado de todo o restante do grupo. Diante dessas argumentações é de se esperar que este tipo de moral seja incorporada ao indivíduo sem resistências. No entanto, como o próprio Bergson nos diz, esta moral vive e numa tensão entre o ser social do homem e o seu ser individual. Desta forma esse teórico chega a afirmar que “[...] de certo, é duvidoso que o interesse particular concorde invariavelmente com o interesse geral” (BERGSON, 2005, p.45).

No que tange a moral dinâmica, Bergson (2005) nos diz que esse tipo de moral é a responsável pelos nossos atos mais humanos, tais como: dedicação, dom de si, espírito de sacrifício, caridade, etc. Ainda de acordo com esse autor este tipo de moral é característica de “homens excepcionais” que aparecem em todos os tempos, como por exemplo, os santos.

Ainda de acordo com Bergson (2005, p.43), “enquanto a obrigação natural é pressão ou carga, na moral completa e perfeita é uma pelo que há”. Este tipo de apelo só conhece quem experienciou a presença de uma grande personalidade moral. No entanto, em certas circunstâncias da vida, nossos hábitos sociais não parecem ser suficientes para explicar algumas de nossas atitudes, e é então que nos perguntamos o que um desses seres excepcionais teria feito em nosso lugar (Bergson, 2005). Pensamos que são nestes momentos em que transcendemos os hábitos sociais e que saímos da compressão individualista, que somos capazes de agir mais humanamente e nos aproximamos de uma atitude mais coerente enquanto seres pertencentes a um mesmo mundo, a uma humanidade.

A nosso ver, ao falar dos tipos de morais e ao não reduzir o agir do homem a um único tipo de moral, Bergson nos permite inferir que uma educação que vislumbre formar o humano deve estar atenta a todas estas morais, pois cada indivíduo é um ser único e carrega consigo vivências singulares. Com isso queremos dizer que podemos ter educandos em que a moral estática seja

---

2 A obrigação natural em Bergson está intimamente relacionada à moral fechada ou estática.

3 Para Bergson a moral completa é justamente a moral aberta ou dinâmica.

mais pujante, bem como podem existir educandos em que a moral dinâmica esteja mais presente. De acordo com Farias (2011), a moral fechada tende à estabilidade, enquanto que a moral aberta tende ao dinamismo, à criação. Sendo assim, a formação humana que leva em consideração estes dois tipos de morais presentes no humano não se restringe a apenas uma dimensão, mas busca se aproximar de todas, inclusive das dimensões mais sutis e dinâmicas. Nesta direção afirmamos ainda que o educador que busque, em seu agir pedagógico, uma coerência entre o pensar e o falar poderá contribuir para a formação humana do seu educando, independente de qual tipo de moral esteja mais presente neste último; pois o educador, na medida em que percorre os caminhos tênues da sua formação humana e leva em consideração sua moral fechada e sua moral aberta, acaba por contribuir com os passos dos seus educando rumo ao caminho de sua formação humana.

Dádiva: Marcel Mauss e as contribuições para o debate sobre a formação humana

Para melhor compreensão da temática da dádiva e da relação que fazemos entre ela e o processo de formação humana, acreditamos ser necessário falarmos um pouco sobre Marcel Mauss, teórico no qual estamos nos embasando para falar sobre a dádiva.

Marcel Mauss nasceu na cidade de Epinal, no nordeste da França, no ano de 1872, e faleceu em 1950, em Paris. Primeiramente vale ressaltar que Marcel Mauss era sobrinho do eminente sociólogo Émile Durkheim, desse modo, participou do grupo de pesquisa do seu tio e pôde, junto com ele, desenvolver alguns trabalhos. Destacamos que o contexto histórico em que Mauss estava inserido nessa época diz respeito à primeira guerra mundial. Atenta-se para o fato de que, mesmo sendo sobrinho de Durkheim e tendo substituído seu tio em função do seu afastamento das atividades acadêmicas, Mauss permaneceu ignorado mesmo no âmbito da chamada Escola Francesa de Sociologia. Para Alain Caillé (1998, p.5), Mauss foi um pensador gravemente subestimado pelo fato de que:

Conforme ao que constituía ambição da escola sociológica francesa, a obra de Mauss não se encaixa em nenhuma das atuais disciplinas das ciências sociais. Entre os sociólogos, ele aparece

como um etnólogo, e os etnólogos não podem realmente reconhecer como um dos seus, alguém que não se submeteu ao rito iniciático do campo, ainda que seja o autor de um precioso Manual de etnografia. Quanto aos economistas, que deveriam ser os mais afetados por certas descobertas de Marcel Mauss, tanto o seu conteúdo quanto o modo como são expostas tornam-nas praticamente imperceptíveis e ininteligíveis.

Mesmo tendo pouca notoriedade dentro da academia, Mauss publicou seu livro *Ensaio sobre a Dádiva* no ano de 1923. Nessa época a Europa se recuperava da Primeira Guerra Mundial, e esse pensador observava com atenção as contradições do regime socialista da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Mauss era adepto do socialismo, mas percebia que do jeito em que essa corrente de pensamento vinha sendo empregada, ela tornara-se tão perigosa quanto o capitalismo. Sendo assim ele era a favor de um socialismo o qual denominou associativista, que se baseava na ideia de união de pessoas em grupo que se ajudassem mutuamente. Essa veia socialista desse autor não ficou restrita aos seus estudos teóricos, transbordou para a sua vida pessoal, pois como nos afirma Fournier (1993), Mauss investiu muito de seus recursos no socialismo Francês. Ressaltamos esse momento histórico pois acreditamos que sua obra sobre a dádiva pode também ser explicada a partir dessa tendência de Mauss ao socialismo. Radicalizando um pouco, acreditamos que ao estudar as sociedades primitivas e suas formas de viver, esse autor saiu da lógica racional capitalista que restringe o homem ao seu desejo egoísta de obter bens materiais e percebeu a existência de sociedades movimentadas pela criação e manutenção de vínculos; ou em outras palavras, ele notou que as sociedades podem ser movidas por valores mais humanos.

Como sabemos, mesmo tendo escrito o *Ensaio sobre a Dádiva*, o aparato conceitual de Mauss aparece, aos olhos dos filósofos e dos sociólogos teóricos, tantona França quanto na Alemanha, como demasiado simples e rudimentar já que “não constitui objeto de uma reflexão sistemática e não exhibe de modo explícito o caráter reflexivo que, no entanto, o alimenta” (CAILLÉ, 1998, p. 06)<sup>4</sup>. Isso

---

4 Alain Caillé (1998) também argumenta que o relativo descrédito de que padece Mauss pode estar relacio-

[...] sem contar que Mauss sempre se quis militante, ao mesmo tempo em prol da causa cívica e socialista, e seu envolvimento nestas questões era sabido. O livro de Fournier surpreende ao mostrar quão profundo era esse envolvimento, e que Mauss não se contentou em ser por algum tempo o braço direito de Jaurès, bem mais tarde, um dos próximos de Léon Blum: tornou-se talvez o mais ativo advogado na França do socialismo associativo, não hesitando em investir a própria pessoa e os próprios bens para apoiar essa causa(CAILLÉ, 1998, p.8).

Mas concordamos com Caillé que quaisquer que sejam os motivos para justificar a pouca visibilidade do pensamento de Mauss na filosofia e nas ciências humanas, são provavelmente secundários em relação ao seu modo singular de pensar, que pode ser resumido em algumas poucas palavras: horror à sistematização abstrata das práticas humanas. O pensamento de Mauss é atento ao “concreto” da experiência humana, bem como ao fato desta extrapolar todas as categorias que sobre ela lançamos. Daí que, para ele, o que nomeamos e conceituamos como dádiva sempre permanecerá além em relação ao próprio alcance das palavras que empregamos para tentar apreender esse fenômeno.

Após essa breve explanação sobre Marcel Mauss, vamos, nas linhas que seguem, tecer considerações sobre a relevância da dádiva para o processo de formação humana. Sendo assim, conceituaremos a dádiva e falaremos, sucintamente, sobre os paradigmas que pairam em nossa sociedade, os quais, muitas vezes, são vistos como verdades incontestáveis.

Quando falamos em dádiva muitas pessoas pensam logo na religião, haja vista a nossa tradição cristã: fala-se, então, das dádivas de Deus. Como bem afirmou Martins (2008, p.4) “[a dádiva] está fortemente associada à ideias de caridade, de virtude divina, de angelismo”. Outra interpretação muito comum que se tem dada dádiva é que se trata de uma utopia, uma perspectiva romaneada e ilusória, pois a realidade na qual estamos inseridos não nos permite agir de maneira diferente da lógica do mercado. Desse modo, por não fazer parte da lógica do mercado, subtendem que a dádiva é inexistente. Também há uma terceira significação bastante difundida, trata-se da dádiva numa perspectiva

---

nado ao fato dele não ser autor de nenhum livro, além de que, para piorar sua imagem como pensador, ele nunca terminou sua tese acerca da oração.

reduzida ao estudo das “trocas sociais”. Esta última interpretação foi feita pelo antropólogo Lévi-Strauss, teórico e discípulo de Marcel Mauss.

Tais interpretações limitam ou restringem o estudo acerca dessa temática. Quanto a isso, afirma Godbout (1999,p.14):

Passou a ser quase obrigatório falar de nossas conquistas financeiras ou sexuais. A dádiva, ao contrário, transformou-se em tabu, assunto proibido. Na melhor das hipóteses, como a religião, é um assunto privado que não diz respeito a ninguém. E isso é que incita a prosseguir na investigação, na esperança de que, já que a dádiva faz corar, se possa encontrar algo de oculto... sob a dádiva.

Até agora falamos da dádiva, ou melhor dizendo, falamos sobre o que ela não é e sobre alguns conceitos que restringem seu estudo. Nos interessa, porém, explicitar a dádiva dentro da concepção maussiana. Como já havíamos dito, a dádiva é o que circula em prol da construção e manutenção dos vínculos sociais. De acordo com essa linha de pensamento, as sociedades (desde as primitivas até as atuais) são regidas a partir da tríade do dar, do receber e do retribuir (Mauss, 2008); ou seja, os homens, por serem naturalmente seres coletivos, são impulsionados ao longo da sua existência a construir vínculos, e estes são estabelecidos a partir dessa tríade.

Vale ressaltar que na dádiva a obrigação e a liberdade caminham lado a lado, ou seja, ao mesmo tempo em que o indivíduo sente-se obrigado a retribuir de alguma forma aquele gesto de camaradagem, ele tem a liberdade de, em um dado instante, não mais querer estabelecer vínculos com aquela pessoa e dessa formas e ver livre para simplesmente não renovar o ciclo (dar, receber e retribuir); ou envenená-lo, retribuindo o mais breve possível o presente que foi dado.

A dádiva tanto se diferencia da lógica utilitarista (baseada na racionalidade instrumental), a qual apregoa que os indivíduos são movidos por interesses mesquinhos e egoístas, quanto se diferencia do holismo sociológico, que defende uma motivação humana regulada pelas normas sociais que injeção os durante nossa existência. Ao dizer que o indivíduo é movido pela construção de vínculos sociais, a dádiva se constitui como um terceiro paradigma, desafiando a lógica utilitária e a lógica holista (Caillé, 1998).

Ao interligar a dádiva à construção dos vínculos, não estamos romançando os motivos que impulsionam os indivíduos, como muitos acusam. Estamos dizendo que as ações humanas acontecem em torno de uma simbologia que ultrapassa a ideia de mera acumulação de riquezas. De acordo com Freitas (2005, p. 98):

As dádivas caracterizam-se pela presença de atores coletivos que compartilham práticas de intercâmbio; o que se troca não são apenas bens econômicos; a circulação de riquezas seria apenas um dos termos de um contrato muito mais amplo e permanente de trocas de delicadezas, ritos, serviços, festas, etc.; e a regra do dom – liberdade e obrigação de dar, liberdade e obrigação de receber, liberdade e obrigação de retribuir.

A dádiva não é desinteressada, nem gratuita. Carrega consigo uma gama de motivos, simbologias que impulsionam o ato de dar. No entanto, os atores da dádiva correm o risco. Arriscam-se em direção ao outro sem ter certeza de retorno de coisa alguma desse outro. Conforme Caillé, a grande diferença entre o paradigma da dádiva e os outros dois paradigmas é que: em relação ao holismo, o ser humano só é capaz de executar um rito, uma regra ou uma função, uma vez que ele é regido por leis e normas e não é capaz, por si próprio, de ter um gesto livre de doação; em relação à racionalidade instrumental, em virtude do ser humano ser livre demais e muito egocêntrico, ele é incapaz de se deixar afetar pelo outro, pelo o modo como esse outro concebe o mundo, e portanto, ele não é capaz de se relacionar.

Ao levarmos a dádiva para o campo educacional, ou melhor dizendo, para o processo de formação humana, queremos pensar que, nesse processo, é de suma importância o estabelecimento de vínculos, visto que são eles que possibilitam o compartilhamento de experiências, a construção de confiança, o respeito, o reconhecimento, a responsabilidade por si e pelo outro, etc. Tais elementos são indispensáveis na busca da formação humana, na busca pelo que há de mais humano em cada um de nós.

A partir da linha de pensamento que delineamos até o presente momento, podemos inferir ainda que nossa condição humana é viver em meio a um coletivo, é fazer parte desse coletivo, é viver dentro de uma pluralidade. Desse modo, uma formação que se diz humana não pode, de nenhuma forma, negli-

genciar essa condição; e é aí que justificamos a nossa escolha pela dádiva como elemento imprescindível a essa formação, pois ela é propulsora dessa nossa condição. E indo além, acreditamos que tais laços sociais (ao serem constituídos) proporcionam aos homens, mesmo sendo diferentes uns dos outros, a capacidade de construir algo positivo para a grande maioria.

## Conclusão

Ao longo desse trabalho procuramos nos aproximar de teorias que nos permitissem pensar a educação enquanto um processo de formação humana, entendendo esta enquanto processo de desenvolvimento da multidimensionalidade humana. Para tanto, exploramos as sutilezas que permeiam a teoria da dádiva segundo Marcel Mauss e as ideias sobre moral conforme Henri Bergson.

Assim, abordamos alguns elementos constituintes da nossa integralidade que são negligenciados por alguns modelos educacionais, como a reflexão sobre a criação e a manutenção de vínculos inter-humanos, as dimensões morais que perpassam o agir humano, a compreensão multidimensional do ser e da realidade e o respeito e relevância do movimento interior e, simultaneamente, espiritual que nos movimenta a caminharmos de forma criativa e criadora, apreendendo

[...] 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 se 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, 2009, p. 31).

Sendo assim, ao longo deste trabalho procuramos responder às indagações que nos incentivaram a desenvolvê-lo: quais elementos mais humanos poderiam contribuir para repensarmos a educação enquanto processo de formação humana? E por que devemos considerá-los em nosso agir pedagógico?

Creemos que não esgotamos as possibilidades de respostas a estas perguntas e que um maior aprofundamento se faz necessário. No entanto, estamos convictos que atingimos o nosso objetivo, uma vez que trouxemos para o debate educacional algumas das contribuições dos estudos sobre a moral bergsoniana e a dádiva Maussiana e que estas contribuições põem foco elementos propriamente humanos muitas vezes renegados pelos teóricos dessa área. O estudo e o debate sobre essas teorias também pode contribuir para a

desmistificação da ideia na qual o ser humano age embasado unicamente por interesses mesquinhos, já que é isto que impera no imaginário social. Dentro das perspectivas da dádiva maussiana e da moral bergsoniana o educando pode experimentar relações que tenham como fim não o mercado de trabalho, mas a criação de vínculos de amizade, de confiança e de respeito; e o educador, por sua vez, terá a possibilidade de desenvolver seu trabalho tendo como foco principal o bem estar e o desenvolvimento integral de seus educandos.

Educandos e educadores não se sentirão apenas responsáveis por suas atitudes, mas também pelas atitudes dos demais membros. Poderão se sentir não apenas parte de um projeto, mas sim seus criadores. Esse processo pode possibilitar que todos os atores envolvidos no processo educativo aprendam e ensinem, uma vez que existe nessa relação confiança e respeito entre as pessoas.

## Referências

BERGSON, H. Cartas, conferências e outros escritos. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. As Duas Fontes da Moral e da Religião. Coimbra: Almedina, 2005.

\_\_\_\_\_. A Energia Espiritual. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAILLÉ, A. Nem holismo nem individualismo metodológicos: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 1-35, Out. 1998.

FARIAS, A. B. de. O pensamento de Henri Bergson sobre As duas fontes da moral e da religião. Cadernos Instituto Humanitas Unisinos. Rio Grandedo Sul, n. 161, 2011, p.3-19

FOURNIER, M. Marcel Mauss ou a dádiva de si. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, n. 21, 1993, 104-112.

FREIRE, P. Política e Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, A. S. de. Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)-Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2005.

\_\_\_\_\_. O cuidado de si como articulador pedagógico da cultura de paz. Revista de sociopoética e abordagens afins, v.3, n. 2, p. 1-18, fev./ ago. 2011.

GODBOUT, Jacques T. O espírito da dádiva. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

\_\_\_\_\_. Introdução à dádiva. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 13, n.38, p. 1-14, out. 1998.

HUISMAN, D. Dicionário dos Filósofos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MACHADO, N. J. Notas para uma antropologia da dádiva. São Paulo. Disponível em: <<http://nilsonmachado.tempsite.ws/20040305.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013, 22:30:25.

MARTINS, P. H. De Lévi-Strauss a M.A.U.S.S. -Movimento antiutilitarista nas ciências sociais: itinerários do dom. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo,v. 23, n. 66, p. 105-207, fev. 2008.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. Lisboa: Edições 70, 2008.

POLICARPO JUNIOR, J. Sobre espiritualidade e educação. In: RÖHR, F.(Org.). Diálogos em educação e espiritualidade. Recife: Universitária da UFPE, 2010. p 81-107.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 76, p.232-257, out. 2001.

RÖHR, F. Diálogos em educação e espiritualidade. Recife: Universitária da UFPE, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

SANTOS, R. G. dos.; RÖHR, F. Estudo filosófico dos Mestres da Humanidade: Sócrates, Buda, Confúcio e Jesus na perspectiva da filosofia de Karl Jaspers e suas implicações para formação humana. Monografia (Graduação em Pedagogia)– Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE,2007.

SAVIANI, D. Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

VICENTINO, C. História Para o Ensino médio: História Geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2005.

VIEILLARD-BARON, J.L. Compreender Bergson. Petrópolis: Vozes, 2007.



# XI - O *élan vital* para a criação em teatro na sala de aula: a criança no jogo de suas experiências de vida

Ana Luiza Bione

Universidade Federal de Pernambuco

anitabione@hotmail.com

## Resumo

Como elemento que visa despertar a espontaneidade do sujeito, o jogo é subsídio importante para a expressividade de narrativas de vidas na realidade do espaço cênico em sala de aula. Este artigo tem como objetivo perceber a expressividade de crianças através da ação criativa entre jogo teatral e experiências de vida, por onde elas podem ser capazes de inventar e de projetar a si mesmas. Com um processo metodológico que desperta o olhar para o passado, para suas memórias, a criança reelabora sua realidade no tempo presente e é capaz também de alcançar os caminhos da construção de sua identidade e de sua formação integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogo Teatral, Expressividade, Experiências de Vida, Memória.

## Introdução

Em sala de aula, o aluno tem seus ritmos, capacidades, impulsos, dificuldades e limites próprios, o que merece respeito e atenção por parte do professor e dos outros alunos. É de responsabilidade maior do docente compreender, em definitivo, que as turmas das salas de aula são heterogêneas, que todo ser humano possui contextos sociais peculiares que precisam ser considerados dentro do ambiente educacional para, assim, os aprendizes terem vez e autonomia na construção do saber, dialogando com suas próprias experiências de vida, com suas memórias afetivas, corporais e espirituais. A hipótese sustentada é que o professor, ao lançar um olhar cuidadoso para essas memórias de vida do aluno, possa, por meio da intuição, criar uma metodologia que atenda aos objetivos pedagógicos traçados no ensino do teatro.

O educando pode, na perspectiva dos conceitos memória e intuição, traçar e compreender seu caminho no processo ensino-aprendizagem. No presente trabalho estes conceitos estão fundamentados em Henri Bergson (1999), que ressaltou a relação corpo/matéria e espírito/memória. Na seara da práxis, a presente pesquisa investiga as contribuições da memória e das experiências de vida para a criação em Teatro na sala de aula. Esse processo se dá a partir dos conteúdos da disciplina Teatro abordados pelo professor da mesma, pautados pela palavra-chave: expressividade e baseados numa relação dialógica e numa avaliação mediadora com os alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental, CAP-UFPE. O objetivo da pesquisa é perceber a expressividade dessas crianças através da ação criativa entre jogo teatral e experiências de vida, por onde elas podem ser capazes de inventar e de projetar a si mesmas. O objeto é o próprio processo criativo que relaciona jogo, cena e plateia na construção das cenas baseadas nas histórias de vidas. Como aporte teórico nos valem das pesquisas realizadas por Marie-Christine Josso (2007;2012); Viola Spolin (2008) e sua fundamentação teórica dos jogos teatrais, difundida no Brasil por Ingrid Dormien Koudela (2009); e a pesquisa da professora-doutora em Educação, Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (2010), na sua contribuição para o trabalho com intuição e memória, numa perspectiva aqui de uma pedagogia criativa capaz de mergulhar nas vias amplas da dimensão do ser humano.

## Jogo teatral: um portal lúdico para a expressividade

O jogo naturalmente possui uma característica de grupo, possibilitando as pessoas a se envolverem umas com as outras. Na experiência do jogo, a criança, quando guiada ou deixada a vontade na sua própria fantasia, desenvolve-se intelectualmente, pois aprende com o jogo, brincando na sua “livre expressão”<sup>1</sup>. Ela representa dessa forma o mundo em que está inserida, alimenta o seu corpo e o seu espírito com a fantasia e a criatividade requeridas no jogo, o que contribuem também para o seu próprio desenvolvimento motor, afetivo e social.

Ao trazer o jogo para o exercício do grupo em sala de aula, é imprescindível que ele seja orientado para um objetivo coletivo, favorecendo o trabalho em equipe, as variações e trocas de grupos e a superação do egocentrismo e subjetivismo individual. O que prevalece é o diálogo, o respeito, a socialização, o espírito de grupo.

A criança, por si só, buscará suprir suas necessidades individuais, adaptando-se aos objetos, as regras decididas e aos seus colegas, numa relação de olhar para si mesma e para o outro.

Na perspectiva deste procedimento metodológico, visa-se o trabalho com crianças em torno da faixa etária dos dez aos treze anos de idade, capazes perfeitamente de compreender as regras do jogo, de questioná-las e propor novas regras, de solucionar problemas, de interagir com a tríade básica do jogo teatral: O Quê, Quem e Onde e de possuir o mínimo de experiências de vida, entrando em contato com o processo criativo, objeto do presente estudo.

Os jogos teatrais, formulados no intuito de acessar a expressividade e espontaneidade a partir de soluções de problemas, foram sistematizados pela norte-americana Viola Spolin<sup>2</sup>, são frutos das inquietações da década de sessenta do século passado e resultado de pesquisas realizadas durante anos com grupos de teatro improvisacional. Nos anos de 1960 os grupos estavam repensando as técnicas teatrais e suas novas formas de comunicação, onde tais pesquisas eram apresentadas ao público e apreendidas nas realizações de workshops.

---

1 O conceito de 'livre expressão' tornou-se, por um momento, sinônimo de liberalização da disciplina. Por algum tempo, em meados do século XX, o movimento criativo geral foi desdenhado pelos professores mais conservadores. Porém aos poucos, esclareceu-se que a atividade espontânea tinha a intenção de orientar a criança para uma disciplina interna e ainda manter os benefícios do treinamento da espontaneidade. Com isto, as artes criativas começaram a assumir seu papel como parte essencial na educação (COURTNEY, 2010).

2 Ver SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Mas antes destes anos Viola Spolin já vinha desenvolvendo jogos com crianças na Young Actors Company em Hollywood, no WPA Recreational Project em Chicago, foi grata as obras de Constantin Stanislavski e grata a Neva L. Boyd, por seus ensinamentos, tendo sido sua aluna de 1924 a 1927, aprendendo sobre o uso dos jogos para estimular a expressão e a criação coletiva em crianças e adultos. Boyd e subsequentemente Spolin são referências e bases teóricas fundamentais no campo do Teatro-Educação.

A partir da aplicação dos jogos adaptados com as necessidades e objetivos de estudos na sala de aula, é possível perceber que:

Categorias como jogos de observação, jogos de memória, jogos sensoriais, jogos de aquecimento, agilidade verbal, comunicação não-verbal etc. ampliam o limite tradicional da situação de aprendizagem, levando o aluno a adquirir habilidades de processo ao trabalhar com um sistema de percepção e comunicação que rompe a linearidade da forma discursiva (KOUDELA, 2009, p. 42).

Quando o corpo se expressa através da espontaneidade, propiciada pelos jogos, o acesso às descobertas, à expressão criativa, à invenção e a intuição torna-se mais tênue. O aluno-participante “à medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo (KOUDELA, 2009, p. 43)”. Este momento é de bastante relevância em sala de aula, pois é onde o aluno é capaz de alcançar o clímax da aula - no que diz respeito a um processo realizado com crianças - onde o fator da expressividade dela deve ganhar um olhar mais atento e especial, percebendo seus insights de espontaneidade e de interação com os outros sujeitos de sala. O clímax neste contexto se relaciona diretamente ao assunto ou dinâmicas de aulas conduzidas pelo professor. No ambiente da sala de aula, o foco não deve ser para a pessoa que possua mais talento para o teatro, o foco está em todos os alunos, o clímax deve acontecer para o coletivo, mesmo que cada aluno reverbere-o de maneira diferente. Todos eles podem atuar no palco quando o processo de ensino é instruído no sentido de trazer as técnicas do teatro para o caminho da espontaneidade, da criatividade e da intuição. Segundo Spolin, sobre as dádivas da espontaneidade, quando o aluno-ator está liberto para interagir coletivamente:

A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. Às vezes em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa “normal” transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender. (SPOLIN, 2008, p. 3-4).

O caminho traçado neste procedimento metodológico em Teatro dar espaço sobre tudo à criatividade e maneira inovadora de uma pedagogia intuitiva que consiste na reconciliação primeira do indivíduo consigo mesmo e entre o eu e o mundo, ou trazendo para mais próximo, entre o eu e o outro. Por sua vez Araújo faz-se compreender melhor este contexto, quando segundo ela:

As ‘minhas’ razões para acreditar/desacreditar, entender/desentender, fazer/desfazer são constituídas através do embate com o ‘outro’. Esta compreensão de construção identitária quando assumida [...] impõe a compreensão dos processos formativos com processos integrais. [...] Dentre estes fenômenos que interferem nesse processo, encontra-se também a intuição, que é em nossa hipótese, aquilo que contribui para que experiências, que ocorrem ao longo de nossa vida, fiquem registradas na nossa memória, atuando na construção de convicções pessoais (ARAÚJO, 2010, p 6-8).

Qual professor não gostaria que seus alunos alcançassem ou “tocassem” o campo da expressividade no cotidiano das aulas e com isso abrissem ainda mais os portais, chegando ao patamar da espontaneidade, da intuição, da criação? Eis aí a importância dos jogos teatrais, das suas contribuições para despertar o lúdico no aluno, o lúdico que por vezes fica camuflado no cotidiano, mas que na sala de aula pode ser ativado a partir dos procedimentos desses jogos, utilizando-se regras que podem ser decididas em conjunto, entre

os aprendizes e o professor, usando a estrutura do o Quê (situação de cena), Quem (personagem) e Onde (lugar/ambientação de cena), num caminho para experienciar, para penetrar, conhecer o ambiente, envolvendo-se fisicamente e organicamente com ele.

Do jogo ao texto: entre o individual e o coletivo

Porque trabalhar com as Experiências e narrativas de vida e como chegar até elas? Reinventar, ressignificar, construir identidades, autonomia e contribuir para a autoformação do aluno, são ítems importantes que fazem pensar uma possível resposta para esta pergunta, não uma resposta concluída, mas suficiente capaz de refletir a educação no âmbito das inquietações atenta para o aprendiz em sala de aula, em sua plenitude e integralidade, no contexto que agrega sua história de vida social e cultural. No propósito da formação humana, pensada de maneira inacabada, pois o indivíduo está em constante movimento com a vida, construindo e reconstruindo seus conhecimentos. A memória, por sua vez, contribui na conexão das imagens relacionadas às experiências vividas e às experiências atuais, do aqui e agora, o que Segundo Bergson (1999, p. 280):

A memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas, pelo contrário, num progresso do passado ao presente. É no passado que nos colocamos de saída. Partimos de um “estado virtual”, que conduzimos pouco a pouco, através de uma série de planos de consciência diferentes, até o termo em que ele se materializa numa percepção atual, isto é, até o ponto em que ele se torna um estado presente e atuante, ou seja, enfim, até esse plano extremo de nossa consciência em que se desenha nosso corpo.

Trabalhar a partir de jogos tradicionais como pré-requisito para o jogo teatral, pois eles acionam, aquece e estabelece um repertório comum ao grupo. Jogos também que viabilizem a percepção sensorial, a percepção do corpo com o espaço e com os sujeitos participantes deste espaço, podem ser utilizados como estratégia para proporcionar o ritmo, o clímax, a expressividade, a liberação da ludicidade no experimento das situações de jogos propostas no aqui e agora.

O professor, num dado momento da aula, quando os alunos já estão mais

liberados corporalmente e estabeleceram a unidade do grupo, pode relacionar as memórias dos próprios alunos ao jogo. Delicadamente e deixando claro que o que for expressado e experienciado ali na sala de aula, não será exposto para outrem ou em outras situações, o professor pode conduzir o processo através de jogos que provoquem a pronúncia da palavra, a percepção de imagens, dividindo o grande grupo em subgrupos, indo ao encontro dos relatos dos alunos, da escrita desses relatos para o papel, para, posteriormente, haver a troca dessas experiências através da escuta e das leituras corporais sobre as narrativas relatadas. De acordo com Josso (2007, p. 423):

A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito numquerer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que existem ou as que ele tiver que imaginar.

O Aprendiz ao narrar um recorte/fragmento de sua história de vida entra no jogo da sua memória, ele narra apenas o que é mais significativo para ele ou o que ficou em sua lembrança de mais essencial e digno de ser exposto ao público. Ninguém vai expressar o que não quer! O momento da narração propicia a reinvenção de si mesmo, o ressignificado de um dado passado que no aqui e agora do jogo, se torna presente. O sujeito sendo narrador, segundo Benjamin (apud. PUPO, 2005, p. 21), “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Numa recriação do passado, que não se limita apenas a um discurso sobre si, pois é uma projeção de si na interação com os outros sujeitos, o aluno imagina o que pode vir a ser quando olha o seu passado, quando dar voz as suas memórias. A narração da vida (JOSSO, 2007) torna-se uma ficção provavelmente baseada em fatos reais, onde a narração ficcional permitirá a invenção de um si autêntico se a pessoa for capaz de correr tal risco, pois é preciso imaginar ser e tornar-se efetivamente único, porque singular, e, reconhecível, porque socialmente identificável.

Tal procedimento contribui para o fazer teatral em sala de aula sendo capaz de criar uma atmosfera que permita abordar as histórias, fatos e perspec-

tivas dos sujeitos, estimulando neles a experiência criativa, a comunicação e a expressão. Acolhendo e respeitando suas subjetividades, faz-se disseminar os processos individuais para o processo coletivo, possibilitando,

[...] a abordagem globalizadora e dinâmica da construção de si como uma disponibilidade constante à existência e, assim sendo, uma atenção consciente ou uma escuta sensível ao que se manifesta de nossa existencialidade no tempo presente (JOSSO, 2007, p. 424).

Por meio da educação que destaca o valor dos significados referentes ao contexto sócio-histórico-cultural do aluno, o processo criativo, no teor deste procedimento em teatro, promove o desenvolvimento da aprendizagem valorizado pelo reconhecimento do aluno de si mesmo, pela consciência de sua história de vida, que também é sua história de formação, procedendo nos conteúdos das demais disciplinas e na sua formação integral e humana.

Do texto ao jogo: expressando no corpo as narrativas de vida

Ao se apoderar do recorte/fragmento, o aluno traz a descontinuidade, a não linearidade na sua construção imaginária. A perspectiva primeira, neste processo de construção em teatro, não é para o que esses fragmentos podem não conter, mas sim para o que podem produzir ou expressar. A passagem do texto para o jogo, ou trazer o texto para o corpo da cena, é passar justamente pela travessia do limiar entre o individual e o coletivo implicando ver que:

A realização de ações que estabeleçam uma relação com o texto comunicado por meio da voz é a questão-chave da passagem do texto ao jogo teatral. A presença de alguém agindo como se, num espaço dado, diante de outro que o observa, é o que caracteriza, antes de qualquer contingência, o acontecimento teatral (PUPO, 2005, p. 71).

Porém há variadas maneiras de relação que podem se estabelecer entre o que se fala ou é relatado e o que é realizado na área do jogo (ação de cena). É importante ampliar o discurso cênico, trabalhar o repertório corporal, a comunicação verbal e não-verbal, a corporificação ou fisicalização das ideias/memórias. O professor junto aos alunos, criando e desenvolvendo esta estratégia, contribui para tentar ultrapassar a ilustração representativa qualificada como meramente direta, repercutindo para um pensar e fazer criativos.

Ao apresentar narrativas sobre suas histórias de vida no contexto da ação de cena, os alunos passam a ser o centro do processo criativo, assim como de um processo de aprendizagem, uma vez que, ao trazer para a cena, outro modo de narrar suas experiências vividas, esses sujeitos também se apropriam de uma nova perspectiva sobre si mesmos. As experiências narradas partem das memórias das experiências vividas, atualizadas no presente da enunciação e, uma vez corporificadas, podem tornar-se aprendizados. (COLAÇO, 2012).

Passar das narrativas às ações dramáticas abre possibilidades para trabalhar a imaginação, a construção de histórias, auxiliando os jogadores a delimitarem personagens, localização e situações de cenas, propondo o desafio para que eles mesmos encontrem as soluções para a transmissão dos textos relatados. O professor pode facilitar o trabalho propondo, por exemplo, a subdivisão dos grupos para os relatos entre eles. Os relatos podem partir de algo ocorrido com os alunos que eles acreditam ser importante, que possui um sentido, significado em suas vidas; um sonho que eles lembrem e queiram relatar; imagens do contexto de seus lares, sua vizinhança, seus amigos e a relação deles com essas imagens; se eles conhecem a história de seus nomes próprios e porque eles se chamam de tal maneira, etc. Com isso, os alunos são estimulados a se conectarem com a “pedagogia do desenvolvimento interior” (LYRA, 2011), onde a ação de desenvolver está ligada intimamente à ação de envolver-se do atuante, neste caso o aluno, com o processo de criação em sala de aula, restaurando sua realidade imarginal (imagem e margem), no cultivo da imaginação e na fusão corpo-alma-espírito. O entrelaçamento de Lyra com as outras abordagens teóricas deste artigo, desvenda aspectos outros da dimensão humana, muitas vezes marginalizados e esquecidos, indo além da dimensão especificamente racional. Por meio do jogo das experiências de vida, o aluno se encontra com estímulos para recombina e reinventar a sua realidade. Avaliar esses aspectos na perspectiva do humano em sua formação integral, é o que convém tratar a intuição e a memória refletidas sobre o que existe de mais singular em nós mesmos, nos nossos processos subjetivos, que por sua vez, irão reverberar na relação ensino-aprendizagem.

Para Josso (2012), não se trata de compreender como realmente nos formamos através do conjunto de experiências ao longo da vida e sim de ter ou tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo, permite o sujeito encarar seu itinerário de vida e seus objetivos fundamentados por uma auto-orientação

possível, articulando mais conscientemente as heranças e experiências formadoras da pessoa como um todo, desde seu convívio real com pessoas ao seu imaginário nas oportunidades socioculturais. “Criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade”. A vida se depara com uma obra a construir que é guiada pelo sujeito por um aumento de lucidez. Este é objetivo-foco que oferece a transformação da abordagem das histórias de vida.

## Conclusão

No processo do teatro na educação aliado a abordagem das histórias de vida, preconiza-se a expressividade na construção do espaço cênico, recriado pelos alunos, de acordo com as necessidades e com as decisões tomadas, no olhar amplo por toda a sua formação no contexto da alteridade e de seu movimento criativo dentro do processo coletivo, ficando no seu corpo o que significa, sendo possível fazer um registro sobre o que passou e sobre o que permaneceu, persistiu na memória como herança, com suas marcas e expressões e como possibilidade de invenção de nós mesmos. A construção do sujeito-formador de si mesmo começa ainda nele enquanto criança.

O teatro como experimentação artística deve ser compreendido também na perspectiva de que os sujeitos/crianças e posteriormente os sujeitos/adultos, tomem conhecimento de um fazer teatral numa dimensão ampla no que diz respeito a estar em contato com o outro ou com a alteridade, ampliando, além de suas referências artísticas e estéticas, as suas referências de mundo, dialogando com as diferenças a partir da oportunidade de elaborar novas formas de enunciação sobre si. Em como se dá a expressividade nos corpos que narram, que contam suas histórias, na relação do jogo da criança na experiência do aqui e agora no contexto da sala de aula, foi a problemática presente nas etapas deste estudo que não é, nem tem intenções de ser via única para o processo criativo na educação, mas que é seguro, no processo de construção da identidade do sujeito-criança - tendo em vista sua formação na valorização de suas memórias, na atenção que dá à sua espontaneidade, à sua expressividade, à sua autonomia de construção de saberes - e autêntico na fundamentação de sua práxis pedagógica.

## Referências

- ARAÚJO, Tatiana C. dos S. de. A construção das convicções pedagógicas dos estudantes do curso de pedagogia: reflexão para uma formação integral. UFPE: Projeto PIBIC, 2010.
- BERGSON, Henri. Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do Corpo com o Espírito. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- COLAÇO, Fernanda G. F. Memórias em Jogo: uma experiência criativa em teatro com usuários de saúde mental em um centro de atendimento psicossocial na Bahia. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2012.
- COURTNEY, Richard. Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. Educação e Realidade. Edc. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.
- \_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LYRA, Luciana de F. R. P. de. Metodologia em Artes Cênicas: Diretrizes, pressupostos, princípios e procedimentos para criação. São Paulo: USP: Universidade de São Paulo. VI Reunião Científica da ABRACE. Porto Alegre, 2011.
- PUPO, Maria L. de S. B. Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, Capes-SP, Fapesp-SP, 2005.
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

## **XII - As emoções na formação humana: o currículo paths e suas implicações na prática pedagógica**

**Ana Paula F. da S. Mota**

Universidade Federal de Pernambuco / FACEPE  
anapaula@formacaohumana.org

**José Policarpo Junior**

Universidade Federal de Pernambuco  
jjj@formacaohumana.org

### Resumo

O desenvolvimento emocional e relacional é um dos elementos da multiplicidade que engloba a formação humana, e, assim, deve ser considerado no processo educativo. A partir do direcionamento educacional apropriado às relações humanas e ao cultivo das emoções, a pessoa pode acessar as potencialidades disponíveis em si para tornar-se humanizada. Nesse sentido, a aprendizagem emocional e relacional em crianças, através do cultivo de práticas reflexivas que integram pensamento, sentimento e atitude é uma ação pedagógica premente à formação do homem. Práticas pedagógicas que insiram o despertar para a atenção e o cuidado referentes à dimensão emocional estão começando a estruturar novas formas de pensar o processo educativo, como o currículo PATHS. Pautado nessa compreensão, este artigo pretende levantar explicações acerca do sentido de dar abertura à dimensão emocional no processo educacional formal do ser humano, apresentando, ainda, evidências iniciais de uma pesquisa empírica que está acompanhando a implementação e analisará os resultados do currículo PATHS na prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE: Emoções, Formação Humana, PATHS, Prática Pedagógica.**

## Introdução

Falar sobre Formação Humana na área educacional parece ser óbvio, tendo em vista que em linhas gerais, compreende-se a Educação como uma área que se dedica à formação ou desenvolvimento do ser humano ao longo das transições que perpassam em sua vida. No entanto, no próprio espaço de debate, tal temática se apresenta com concepções polissêmicas. Não iremos aqui, apresentar as diversas compreensões disseminadas no campo sobre o que venha a ser o educativo, contudo, se, de um modo geral, compreendemos a Educação como o processo pelo qual a pessoa é direcionada ao desenvolvimento das potencialidades disponíveis em si para tornar-se humanizada a partir do estabelecimento das relações humanas, vislumbramos que os princípios desse tipo de orientação educacional devem ser constituintes de quaisquer espaços que se denominem educativo.

Nesse sentido, ampliamos o significado das relações vivenciadas no contexto das instituições escolares, visto que, mediante as interrelações que ocorrem nesse ambiente, não apenas os aspectos da sociabilidade e da cognição são desenvolvidos, contudo, serão por meio dessas relações que surgem na cadeia do crescimento da pessoa, que ocorrerá o despontamento das possibilidades do desabrochar ou da inibição da formação humana.

A pessoa humana em sua inteireza é dotada, conforme Röhr (2013), de múltiplas dimensões. Para esse autor, é necessária uma visão integral do ser humano e da realidade em que se encontra para atingir uma meta educacional. Se estamos trazendo à tona a natureza da educação como um aporte ao ajuste das relações humanas e à forma do homem estar integralmente no mundo, logicamente, um olhar para essas dimensões são imprescindíveis. Dentre as dimensões básicas elencadas por Röhr, destacamos a dimensão emocional como a que requer um tratamento mais apurado ao pensamento educativo. Dificuldade de atenção, concentração e motivação, estados de insegurança que podem se converter em tentativas de dominação, atitudes de agressão e ausência de sentimentos em relação aos outros (Röhr, 2013, p. 162) e a si mesmo, são algumas evidências concretizadas em uma formação que não institui o devido cuidado à dimensão emocional da pessoa, o que repercute deficientes formas de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo.

Se intencionamos na educação elevar o homem a si mesmo em um decurso integral, propiciado por uma abertura e permissão para desenvolver todas as dimensões que o permitem ser e que estão implicitamente presentes no processo formativo, é indispensável também o olhar para esse homem “de dentro”, olhar para o homem em sua inteireza, e, nesse recorte, chamamos atenção para as emoções humanas.

A formação do homem sob o rastreamento das emoções

As emoções, caracteristicamente, não são eminentemente próprias dos seres humanos, porém, como bem Damásio (2000) nos lembra, vinculadas a valores, princípios, pensamentos e juízos fornecem aos homens certa especificidade no olhar sobre a sua natureza. Por emoção, Damásio (2000) designa como o conjunto de reações observáveis, distintamente de sentimento, cujo poder perceptivo ocorre apenas sob a ação consciente dos próprios estados emocionais. “Ninguém pode observar os sentimentos que um outro vivencia, mas alguns aspectos das emoções que originam esses sentimentos são patentemente observáveis por outras pessoas” (DAMÁSIO, 2000, p. 86).

Emoção, etimologicamente, vem do latim *movere*, o que indica movimento. O prefixo *e-* da palavra acrescenta o sentido de „afastar-se”, ou seja, emoção está correlacionada ao sentido de movimento de afastamento, impulsos para agir. Essa é uma das básicas definições que se refere à evolução biológica das emoções no ser humano e relaciona-se ao caráter de autopreservação o qual se fazia necessário à sobrevivência do homem ancestral.

A evolução da espécie humana preservou o aspecto impulsivo das emoções e refinou o repertório emocional do homem, de modo a repercutir no comportamento humano, além do movimento impulsivo de fuga ou luta, a paralisia das ações por um arrebatamento emocional, isso dependendo do grau da ativação da emoção e do perfil/tendência emocional da pessoa que a sente.

Toda emoção desempenha um papel regulador e é oriunda, do ponto de vista orgânico, de reações químicas e neurais que formam um padrão e que, biologicamente, auxilia o organismo na conservação da vida. Porém, ainda que sejam configuradas por mecanismos cerebrais, estruturados por uma longa história evolutiva, o aprendizado e a cultura podem alterar o padrão das emoções, assim, a maioria das reações emocionais é resultante de um registro

eminentemente ajustável. Por conseguinte, os padrões emocionais podem ser alterados. Desse modo, não é estranha uma suposta ideia de termos uma base formativo-educativa que pode ensinar ao ser humano a redimensionar e saber direcionar suas emoções com fins elevados para si e para suas relações.

As emoções apresentam uma natureza tão sutil que é difícil compreender o que aciona as experiências emocionais; não escolhemos, por exemplo, estarmos tristes ou com raiva. Pelo seu grau instantâneo em surgir, é complexo estar consciente do comportamento que se delibera a partir da emoção que surge. Além disso, as emoções não surgem aleatoriamente, sem causas e condições e quando surgem abruptamente é exatamente porque não conhecemos suas causas e condições. A vivência das emoções ocorre distintivamente entre uma pessoa e outra e quando realizamos certas ações ou apresentamos os mesmos comportamentos diante de certas ocorrências emocionais, desenvolvemos tendências habituais.

Para vivenciar as emoções de forma construtiva se requer um percurso que propicie uma intimidade do ser humano sobre o próprio significado do que são as emoções em si, qual o sentido do surgimento das emoções na própria constituição humana, o que provoca determinadas reações, comportamentos e padrões emocionais, e, como o lidar com os processos de „ebulição emocional reflete em seu agir no mundo. Temos, então, um verdadeiro exercício de autoconhecimento que deve levar o ser humano a conhecer o que são as emoções, suas várias formas e, sobretudo, entender como elas funcionam.

A monja budista Ani Zamba Chözom (2013) articula um interessante sistema para compreender o que sejam as emoções. Emoção, em sânscrito, significa *klesha*, isto é, estados aflitivos da mente, experiências confusas que são a causa básica do sofrimento e de ações inábeis. Nessa linguagem, emoção adquire esse sentido quando desacompanhada de atenção e consciência.

Potencialmente, a emoção pode ter o poder destrutivo – quando domina os pensamentos e as atitudes do ser humano de modo descontrolado, e, ao mesmo tempo, é uma fonte essencial para o desenvolvimento de conhecimento e discernimento, possuindo, também, o potencial de libertar os estados de sofrimento. Os potenciais inerentes às emoções advêm da maneira habitual de lidar com elas; é o modo como nos relacionamos que as caracteriza problemáticas, danosas ou construtivas, positivas. Tudo depende de como as experiências emocionais são vivenciadas, trabalhadas e como a energia das emoções é manifestada.

Podemos reciclar todas as nossas emoções em algo positivo e útil. Podemos reciclar avareza em generosidade, desejo em disciplina, agressividade em paciência, preguiça em diligência, distração em concentração, e ignorância em consciência discriminativa. Isto significa que não existem emoções das quais devemos nos livrar, que sejam inúteis ou perda de tempo. Todas as emoções e condições adversas que enfrentamos na vida têm o potencial para tornarem valiosos auxílios no nosso caminho. [...] Por isso, não há necessidade de mudá-las ou transformá-las. A partir desta perspectiva, tomamos as próprias emoções como o caminho. (CHÖZOM, 2013, p. 32-33)

Diante do exposto, podemos nos perguntar qual a relevância da discussão do papel das emoções no aspecto formativo-educativo humano? De acordo com o ponto de vista aqui trazido, tomamos as emoções como fatores positivos para o caminho do homem em seu crescimento pessoal, ou seja, em sua formação humana, destarte, estar atento, ao que fazer quando as emoções surgem, como e quando fazê-lo, torna-se um aprendizado essencial ao desenvolvimento humano, devendo estar disponível e ser exercido por entre os pilares formativos do humano como um dos cuidados educativos. Dentre as várias implicações das ações emocionais estruturadas na formação humana, destacamos cinco categorias fundamentais para o desenvolvimento emocional e relacional no caminho do homem.

Primeiramente, tomemos o Autocontrole. Por autocontrole compreendemos um arcabouço de habilidades constituído no ser humano para monitoramento consciente das próprias reações, como por exemplo, o uso de estratégias eficazes para lidar com surgimento de emoções, pensamentos e comportamentos. Na dimensão das emoções e das relações, buscar o controle é buscar equilíbrio. Alguém pode ser extremamente raivoso ou sentir pouquíssima raiva, no entanto, existe um ponto em que a raiva é saudável. Em situações sociais, por exemplo, de injustiça, de descoberta de fraudes ou de abuso sexual, a raiva é um dispositivo emocional sadio que legitima uma virtude humana e impulsiona o senso de justiça, de verdade ou de proteção, nos casos exemplificados. Nesse sentido, o surgimento da raiva pode promover boas ações se dirigido com equilíbrio, com autocontrole.

A segunda categoria fundamental é a Compreensão Emocional. As emoções são sinais relevantes que informam sobre o que acontece dentro e fora do nosso ser. Quando começamos a entender as emoções, podemos nos abrir à aptidão de renunciar os efeitos da impulsividade, transformar as emoções e ampliar a visão sobre as experiências emocionais. Chözom (2013) é precisa ao evidenciar o tipo de orientação que deve ser seguida quando surgem as emoções: devemos senti-las, não reagir, simplesmente, experienciá-las sem responder impetuosamente verbal ou fisicamente. Esse é um dos passos iniciais para compreender as emoções. Como produto desse sutil entendimento, habilidades mais aguçadas para monitorar e transformar as emoções são obtidas, conseguindo alterar os costumeiros padrões que perturbam os pensamentos e que se tornam habituais.

Desde o início do desenvolvimento humano, adquirimos indícios para compreender as emoções através das formas de comunicação próprias da linguagem afetiva. Gestos, posturas, entonações e expressões faciais vão sendo incorporadas à comunicação humana, compondo um repertório que nos auxilia a identificar as emoções. À medida que crescemos, aprendemos a conectar a compreensão da linguagem com o saber das emoções e nos tornamos conscientes de determinada emoção quando sabemos conferir a ela um nome ou um conceito, o que nos permite integrar o conhecimento acerca das emoções, redimensionando os comportamentos associados às mesmas. Sofisticando o entendimento sobre os sinais que as emoções emanam, adquirimos uma leitura sobre as pistas emocionais que as pessoas com quem nos relacionamos emitem.

A Autoestima também se destaca entre as elementares categorias do desenvolvimento emocional. Autoestima, em princípio, significa confiança em si, confiança no próprio pensamento, confiança nas tomadas de decisão para agir. A pessoa sente a si mesmo como um ser humano valioso, sem confundir isso com soberba ou vaidade. Quando não se tem uma sistemática ordenada das próprias reflexões, dizemos que a pessoa possui baixa autoestima, revelando insegurança, inibição e, às vezes, covardia no enfrentamento de algumas situações da vida. A autoestima também está relacionada com a maneira pela qual a pessoa aceita sua própria identidade, incluindo uma aceitação dos aspectos físicos, afetivos, sociais, culturais, dentre outros, que são inerentes à sua existência.

Embora a autoestima tenha uma forte base na emoção, o pensamento é um componente imprescindível, posto que a confiança a partir da veiculação das

próprias ideias e a capacidade de se conseguir criar novas situações com o próprio imaginário são atividades mentais que sugerem uma interferência positiva ou negativa na constituição de uma autoestima elevada ou baixa.

A quarta categoria do desenvolvimento emocional que apontamos está nas formas que são estabelecidos os Relacionamentos. As emoções imbricam-se nos relacionamentos e merecem uma atenção cuidadosa. Do ponto de vista intrapessoal, um bom relacionamento com si mesmo promove a observação da gama das próprias emoções e o saber discriminá-las de modo a orientar adequadamente o funcionamento do comportamento. Perceber distinções entre os outros, identificando estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções, seriam formas aguçadas para lidar com a dinâmica dos relacionamentos interpessoais. À medida que essa percepção se funde com maior atenção, pode-se ampliar a clareza em observar as interconexões entre as emoções e o ambiente que se está inserido, fornecendo uma abertura para observar nossos padrões emocionais e como reagimos com os padrões emocionais das pessoas com quem nos relacionamos.

Estabelecer amizades e relacionamentos com os pares são importantes para a vida humana, inclusive para a formação da autoestima saudável, que já abordamos há pouco. Isso envolve saber como se juntar a um grupo, desenvolver o senso de pertencimento, respeitar semelhanças e diferenças, saber reconhecer as falhas quando se erra com os outros sem desenvolver um sentimento de culpa ou qualquer outro tipo de sentimento autodepreciativo.

De um modo geral, podemos considerar adequada a condução das emoções nos relacionamentos quando se percebe a maneira como esse entendimento é impresso no comportamento. Os vários tipos de conduta humana podem ser escolhidos e avaliados; isso afeta diretamente na maneira como as pessoas irão receber e responder nos relacionamentos. A conduta humana ética e os bons modos no comportamento relacional demonstram o desenvolvimento das emoções na formação humana quando emergem ou se deseja realizá-los segundo a própria vontade.

Como última categoria, relembro que as cinco em destaque não esgotam o desenvolvimento emocional para a formação humana, elencamos a Resolução de Problemas. Os problemas e as dificuldades surgem inevitavelmente no percurso da vida humana e aprender a resolvê-los ou a enfrentá-los com discernimento, sem dúvidas, é uma valiosa habilidade. Aqui, as emoções em

equilíbrio, associadas ao bom uso do pensamento analítico formam uma poderosa ferramenta para que possamos encaminhar a situação conflitante com êxito. É bem sabido que antes de agir devemos procurar analisar e pensar objetivamente sobre o que nos apresenta como uma problemática.

Pensar analiticamente consiste em identificar a dificuldade, pensar sobre o que causou e o que solidifica o problema antes mesmo do impulso emocional optar na realização de uma resposta atitudinal. Nessa perspectiva, identificar as emoções na situação problemática é crucial para que atitudes nebulosas não sejam tomadas sem uma base harmônica entre o pensar, o sentir, o falar e o agir.

É possível educar as emoções?

Um específico programa difundindo passou por avaliações rigorosas para demonstrar sua eficácia, criando um precedente científico para a expansão da educação no que se refere ao ensino sobre as emoções. Trata-se de uma espécie de educação que é uma salutar prevenção, como forma de reduzir os riscos que são enfrentados na vida à medida que se atinge a maturidade. A ideia genérica que fundamenta a aprendizagem sobre as emoções reflete que: se é ensinado às crianças esse tipo de aprendizagem, problemas decorrentes de emoções em desequilíbrio são evitados. O programa que estamos nos referindo é o Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS), uma tradução do original em inglês *Promoting Alternative Thinking Strategies*, uma proposta curricular que auxilia no desenvolvimento de ensinamentos fundamentais à formação do indivíduo.

O currículo espera fornecer aos professores um procedimento de desenvolvimento sistemático para ampliar a competência socioemocional e o entendimento desta perspectiva na criança. Mais especificamente, o PATHS direciona o incremento das seguintes metas: desenvolver o autocontrole, entendendo-o como sabedoria em guiar as próprias emoções; desenvolver autoestima sadia, autoconfiança e habilidade de dar e receber elogios; compreender e fazer uso do vocabulário das emoções, utilizando mediação verbal, diálogo e comunicação interpessoal; reconhecer e interpretar as diferenças entre sentimentos, comportamentos e perspectivas sobre si e sobre os outros; utilizar o raciocínio lógico e um vocabulário apropriado para solucionar problemas; estimular o conhecimento dos passos a serem dados para solucionar problemas como medidas

de prevenção e de resolução de conflitos ocasionados na vida diária. Embora já tenhamos teorizado sobre cada uma das cinco categorias (autocontrole, autoestima, compreensão emocional, relacionamentos e resolução de problemas), iremos retomá-las, identificando como são trabalhadas nas lições do PATHS.

Sobre o autocontrole, sem dúvidas, concordamos que se trata de um importante componente que revela a habilidade de saber controlar os impulsos emocionais. Segundo Saarni (BAR-ON; MAREE; ELIAS, 2007), o aprendizado de conduzir/controlar o comportamento possibilita a criança entrar em contato com a sua dimensão relacional favorecendo-a na realização de aproximações nos relacionamentos intra e interpessoal e no controle do próprio grau de exposição nas situações. As crianças aprendem a conduzir seus comportamentos quando crescem num ambiente educacional (familiar e escolar) que promove a comunicação apropriada das emoções e de suas consequências. A condução adequada é facilitada pelo apoio disponível pelos pais/professores em situações que desafiam emocionalmente a criança – um pai ou professor deve escutar empaticamente o que a criança fala, fornecer alternativas razoáveis e ajudá-la a modular sua perturbação emocional, e, desse modo, a criança começa a aprender a desenvolver o autocontrole. No PATHS, a Unidade de Preparação e Autocontrole busca introduzir o aprendizado do autocontrole através da técnica da tartaruga, em que as crianças são apresentadas ao modo como fazer uso de três passos – 1) falar para si mesmo PARE, 2) ter uma longa e profunda respiração, 3) falar para si o problema e como se sente – necessários para se acalmar e discernir entre contextos e modos apropriados e inapropriados de comportamentos específicos.

A técnica da tartaruga foi desenvolvida por Marlene Scheider e Arthur Robin, na Point of the Woods School em Nova York e revisada e adaptada pelos idealizadores do PATHS, que mantiveram o foco norteador de ser uma técnica que ensine a controlar comportamentos negativos, distintamente das técnicas usuais baseadas em figuras de autoridade que direcionam externamente o controle da criança através de recompensas e punições. O “Fazer Tartaruga”, em contrapartida, centra-se no autocontrole, em vez de no controle externo. Embora um sistema de reforço externo é utilizado para iniciar a técnica, as crianças aprendem a como elas mesmas podem controlar seus comportamentos. Kusché e Greenberg (1994) acreditam que a técnica do autocontrole é preferível ao controle externo porque:

[...] (1) ele é mais fácil para o professor administrar, (2) tem efeitos mais prolongados, (3) é uma habilidade exigida pelas pessoas em nossa sociedade, (4) a criança aprende a ser responsável por si mesma e a ser independente, e (5) ensina as crianças a expressarem e satisfazerem suas necessidades de forma adequada (SCHNEIDER & ROBIN apud KUSCHÉ; GREENBERG, unidade de preparação e autocontrole, p.14)

Essa técnica alude ao simbolismo de uma tartaruga que entra em seu casco quando se sente ameaçada, e, a criança é orientada a realizar o movimento de entrar em seu casco imaginário ao se sentir ameaçada por fortes emoções, problemas relacionais, situações externas que propulsionam sua vontade de retaliar, ou quando ela não tem habilidade para comunicar um sentimento. O “Fazer Tartaruga” compreende a ação de a criança cruzar os braços (como se fosse uma tartaruga entrando em seu casco) e realizar os Três Passos, o que dificulta a criança agir com comportamentos impulsivos/agressivos. A técnica não deve ser considerada como uma solução final para o problema da criança. Tal artifício é apenas uma medida de promover uma postura reflexiva para que as crianças novas possam avaliar os seus sentimentos e decidir quais alternativas ou opções disponibilizadas antes de agir, fazendo-a parar e acalmar para pensar em silêncio como pode resolver o seu problema. Ao longo do currículo, outras técnicas mais complexas são adicionadas à aprendizagem de autocontrole, como os “Sinais de Controle” e os passos para Resolução de Problemas.

Como já abordamos anteriormente, por meio do sentido de responsabilidade da criança para com ela mesma, que se expressa em uma apreciação positiva sobre si, a autoestima constitui um dos elementos básicos do crescimento pessoal nas relações humanas. Uma inclinação para a autoestima sadia na vida de uma criança depende de como ela percebe a aceitação e o querer das pessoas consideradas importantes em sua vida, posto que a partir do contexto relacional disponível, ela pode desenvolver (ou não) segurança, senso de pertença, motivação e um autoconceito que valora o seu ser.

O PATHS também apresenta a preocupação de, desde a formação inicial da criança, desenvolver melhor sua autoestima, melhorar o seu senso de responsabilidade pessoal e ensinar o autorrespeito e respeito pelos outros. O desenvolvimento de sentimentos positivos sobre si mesmo e sobre as possibilidades reais de praticar ações que sejam bem-sucedidas são extremamente importan-

tes para o amadurecimento saudável, bem como para a realização acadêmica. Atributos como esses se desenvolvem lentamente e tornam-se pouco a pouco nítidos pela criança, uma vez que haja estímulo em suas experiências por meio de pessoas que sejam eloquentes em seu meio. Contudo, o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança requer experiências repetidas de natureza positiva e prática.

Para a autoestima sadia, o PATHS projeta como atividade diária o “Ajudante PATHS”, atividade em que uma criança é ajudante de sala de aula durante a lição PATHS e/ou em demais funções adicionais que o professor queira inseri-la. No final da aula, o professor elogia a criança que foi o ajudante do dia e solicita-lhe escolher voluntários a fim de dar-lhe, também, elogios. Depois de escutar os elogios a ela endereçados, o “Ajudante PATHS” faz elogios a si mesmo. Nesse exercício, o professor registra todos os encômios distribuídos à criança-ajudante na “Lista de Elogios”, os quais serão levados pela mesma, juntamente com uma carta explicativa, para serem mostradas a seus pais. A intenção é que a criança converse com seus pais sobre os elogios recebidos, tornando tal momento reforço para sua autoestima. O ideal é que tal atividade seja realizada diariamente para que todas as crianças tenham várias oportunidades de receberem elogios, visto que experiências positivas repetidas são pertinentes para o desenvolvimento positivo da autoestima, portanto, quanto mais vezes a criança for o “Ajudante PATHS”, melhor será.

Além dessa atividade específica, o domínio de técnicas de autocontrole também contribui para o reforço da autoestima nas crianças. Desse modo, a técnica da tartaruga é outro tipo de instrumento para propiciar a boa autoestima, pois, através dela, a criança aprende a controlar o próprio comportamento, recebe um feedback positivo do professor ao utilizar tal técnica frente a um problema, e, é capaz de sentir-se crescida/amadurecida quando começa a perceber que é hábil em não ceder aos seus impulsos. O mesmo acontece com o uso das demais aprendizagens sobre sentimentos, relacionamentos e resolução de problemas.

À medida que a criança vai crescendo e se tornando pessoa humana num ambiente que cuida de sua autoestima, ela desenvolve a apreciação positiva por suas qualidades e valores como ser humano. Isso a faz propender ao desenvolvimento do comprometimento cuidadoso para com suas próprias ações, da autoaceitação, do ato de ajudar ao outro sem medo de colaborar por sentir-se segura e confiante.

Quanto à compreensão emocional, crianças que identificam o que estão sentindo são mais hábeis para verbalizar o que desejam, bem como articular o que sentem com aquilo que provoca o estado emocional sentido e negociar com os outros quando há um conflito. Os ambientes educativos têm importante papel na aquisição dos conceitos emocionais, sobretudo, com relação aos fatores que levarão a criança a tornar-se consciente do que experimenta.

Para alguém entender as próprias emoções e os próprios sentimentos, bem como os de outras pessoas, é necessário, desde criança, desenvolver a capacidade de reconhecê-los e rotulá-los. No PATHS, a Unidade de Sentimentos e Relacionamentos centra-se em tais necessidades. As lições tentam captar pistas verbais e não-verbais em várias situações do cotidiano em que as emoções e sentimentos são prováveis de surgir. Além disso, as atividades pautam-se em fornecer uma simples definição para cada conceito emocional, com o propósito de fazer com que as crianças saibam dar nome à emoção quando surge, ampliando, de tal modo, a capacidade de reconhecer uma situação afetiva em que esteja envolvida.

Kusché e Greenberg (1994) organizam a sequência do aprendizado desta competência da seguinte maneira: apresentar uma simples definição da emoção específica na lição; mostrar figuras e fotografias com a expressão da emoção; conversar sobre circunstâncias que fazem surgir a emoção, classificar a emoção/sentimento em confortável ou desconfortável; ter o momento em que a criança faz a “Carinha do Sentimento”, meio que facilita a demonstração do sentimento. O professor deve utilizar essa sequência de modo a ajudar as crianças a conectarem o que vêm aprendendo com as emoções sentidas, principalmente quando situações emocionais ocorrerem na sala de aula. É importante, também, o professor emitir exemplos pessoais e estimular as crianças a narrarem suas experiências pessoais, desde que as mesmas se sintam à vontade para isso.

Sobre outra questão relacionada à apropriação do reconhecimento de uma emoção, o PATHS enfatiza a fala e soletração em voz alta dos nomes dados à emoção e isso tem sua razão de ser. Os idealizadores do currículo acreditam que o uso consistente desse método promove a atenção, a participação ativa e o desenvolvimento de competências linguísticas. Além disso, fornecer palavras e treiná-las pode ajudar a criança a aclarar um sentimento que a incomode e que faz parte de sua vida em algo definível, o que faz ajudar, também, na recuperação de incidentes desagradáveis.

À medida que cada conceito emocional é introduzido, as crianças recebem e personalizam uma “Carinha de Sentimento” que será mantida dentro de uma bolsa criada especificamente para “coleccionar” todas as carinhas que expressam as emoções estudadas. As carinhas permitem que as crianças comuniquem sobre suas emoções e sentimentos com menos dificuldade na rotina de sala de aula, de modo a funcionar como um instrumento que lhes facilite a possibilidade de revelar a mudança de seus sentimentos quando perceberem uma modificação interna no seu estado emocional. Essa revelação consiste no movimento em que a criança faz quando escolhe a carinha que expressa seu estado, de modo a disponibilizar a imagem que indica seu sentimento num espaço reservado para que todos possam visualizar o que ela está sentindo.

No que compete aos relacionamentos e aos conflitos, Johnson & Johnson (In: ZINS et al., 2004), estudiosos da promoção da aprendizagem social e emocional, afirmam que os conflitos podem destruir relacionamentos e romper sistemas cooperativos. Contudo, em contrapartida, se forem conduzidos construtivamente, os conflitos podem ampliar na criança sua energia individual, curiosidade e motivação para clarificar a própria identidade e a dos outros, discernir situações e pensar em solução de problemas – o que aperfeiçoa seu desenvolvimento social e cognitivo –, além de qualificar e fortalecer os relacionamentos construídos em sua vida. Para isso, consideramos a necessidade de procedimentos claros para conduzir os conflitos (resolução de problemas), além de pessoas (pais/professores) habilidosas no uso de tais procedimentos que devem ser munidos de normas que tenham sentido e que sejam compreendidas pelas crianças, as quais utilizarão os procedimentos como artifícios para incorporar a sabedoria de lidar com as dificuldades relacionais de sua experiência.

Considerando a solução de problemas/conflitos como parte constitutiva do desenvolvimento emocional e relacional, o PATHS introduz tal componente na aprendizagem das crianças após o ensino do autocontrole e do reconhecimento de algumas emoções. Como atividade-padrão, o currículo encadeia o aprendizado do autocontrole e reconhecimento emocional com o método dos Sinais de Controle, modelo simples que pode ser usado para ajudar as crianças a seguir passos de resolução de conflitos quando surgem problemas. A ideia é que o método seja visualmente acessível às crianças, funcionando como uma demonstração para que, numa situação-problema, elas executem passos de acordo com as cores de um semáforo: o vermelho sinaliza que a criança deve

parar e se acalmar; o amarelo para ir devagar e pensar; e, no verde, a criança encaminha a tentativa de um plano pensado. Após realizar essas etapas, a criança deve avaliar como efetuou os passos e se sua escolha para agir obteve êxito na solução do problema.

## O Paths em ação

Com a falta da atenção à dimensão do cuidado para as emoções e relações, as crianças vão crescendo incapazes de elaborar, executar e observar atentamente suas ações. Sem distinguir as ações adequadas das inadequadas, na prática, quando os impulsos emocionais surgem, as crianças terminam por gerar situações de conflitos sem o respaldo do princípio do cuidado desenvolvido em si mesmas. Desse modo, práticas pedagógicas que insiram o despertar para a atenção e o cuidado referentes a essas dimensões que participam da formação do homem humano estão começando a estruturar novas formas de pensar o processo educativo.

No Brasil, o campo científico voltado para o desenvolvimento humano, aos poucos está ganhando espaço nos debates em Educação, porém, as pesquisas ainda são bastante incipientes e, eminentemente, estão baseadas em discussões teóricas. Evidentemente, o campo de pesquisa ainda tem muito a trilhar e, em razão disso, estamos nos lançando em uma pesquisa que se encontra em andamento, objetivando a possibilidade de mostrar a efetividade de práticas educacionais voltadas à elevação humana. A partir desse tipo de prática, não estamos apenas evidenciando o caráter preventivo ou “curativo” das intempéries relacionais que explodem nas escolas em forma de agressividade, violência ou de comportamentos inconsequentes, justificativa facilmente identificada em diversos trabalhos que tomam por base o conceito de “inteligência emocional” como uma sub-área da psicologia humana, a fim de desenvolver nos alunos competências emocionais que lhes ajudem a subjugar ou a se defender das pressões sociais. Contudo e sobretudo, estamos dando um tratamento a essa espécie de pedagogia, como o fundamento para aproximar o homem do seu si mesmo, do seu princípio básico que o torna humano e que o faz desfrutar o “estar vivo” de maneira responsável, comprometida e imbuída de uma convicção que o faz ser inteiro e ter um sentido elevado na vida.

Desde o início de 2013, estamos acompanhando e verificando a inserção e o resultado da proposta curricular PATHS em uma instituição educacional – a Associação Beneficente dos funcionários do grupo Allianz (ABA) – que atende a faixa etária do programa, isto é, crianças entre 7 e 11 anos de idade. A Associação Beneficente dos funcionários do grupo Allianz (ABA), é uma instituição formada pela iniciativa dos colaboradores da Allianz seguro, que promove por meio de projetos sociais a oportunidade de crescimento pessoal e social para crianças e adolescentes em condições de baixa renda. Fundada em 1994, a ABA já atendeu cerca de cinco mil pessoas ao longo de seus 20 anos de existência, proporcionando-as cultura, esportes, inclusão digital, práticas de cidadania, orientação de estudos e programa de capacitação para adolescentes.

A ABA localiza-se na Comunidade Santa Rita, no bairro de Cangaíba, na zona leste de São Paulo capital. Atualmente, realiza atendimento no Núcleo Infantil, espaço voltado para crianças de 4 a 6 anos de idade, e, no Núcleo Vida Nova, onde atende crianças e adolescentes entre 7 e 17 anos. Nesse projeto, crianças e adolescentes, durante a semana, participam de aulas de artes visuais, dança, esportes, informática, no contra turno do ensino regular que frequentam. A fim de ampliar o desenvolvimento desse público que vive em situações adversas e trazer-lhe a possibilidade de crescer humanamente, aproveitando as oportunidades da vida, a ABA inseriu às atividades do projeto, a potencialização das emoções e das habilidades de relacionamentos, através do programa curricular PATHS, mediado por nossa pesquisa científica.

Os participantes envolvem cerca de 111 crianças entre 7 e 11 anos de idade, 5 educadores e 1 diretora pedagógica. O grupo de educadores, desde o início da pesquisa, recebe semestralmente formações teóricas e práticas que envolvem a compreensão da formação humana e da aprendizagem socioemocional na prática pedagógica para além dos conteúdos que envolvem o programa curricular PATHS. A pesquisa foi projetada para averiguar os resultados do programa de aprendizagem socioemocional nas crianças atendidas, cuja implementação foi iniciada pelos educadores a partir do primeiro ano da pesquisa, e, averiguar o desenvolvimento formativo dos próprios educadores ao longo de dois anos letivos (2013 e 2014). De natureza exploratória, a pesquisa será analisada a partir de amostras quantitativas, por meio da aplicação de questionários em escalas com o fito de identificar os índices evolutivos das crianças nas categorias de autocontrole, autoestima, compreensão emocional, relacionamentos e resolução

de conflitos, em grupos de intervenção e de controle, e, amostras qualitativas mediante a análise de entrevistas em profundidade e coleta de relatórios periódicos das experiências dos educadores e da diretora pedagógica.

No momento presente, estamos analisando os dados quantitativos e qualitativos do primeiro ano da pesquisa que tem previsão para ser finalizada no final do ano de 2014.

## Conclusão

As emoções são indicadores do estado como se apresenta a natureza de ser da pessoa humana, demonstrando o que ressoa nela frente às movimentações resultantes da interação desta com o que ocorre dentro de si mesma e com os contextos relacionais externos que lhe acompanham desde seu nascimento. A vida emocional do ser humano experimenta vicissitudes de acordo com o próprio amadurecimento, por isso, defendemos a ideia de que essas vicissitudes precisam ser observadas, acompanhadas. Além disso, devem ser identificadas para a condução de uma formação que aproxime o homem ao conhecimento de si, às atitudes conscientes e coerentes, à administração dos seus relacionamentos e à busca do sentido para a sua vida indo além das convenções sociais que infundem o destino do homem.

Sendo uma ferramenta educativa, o processo de execução do PATHS depende da forma como o professor se relaciona com os alunos para facilitar a sua aprendizagem socioemocional, mas, antes disso, o professor precisa adquirir uma compreensão apropriada sobre o significado desta aprendizagem, isto é, é necessário que o educador tenha incorporado em si ou esteja sensibilizado para com certas habilidades socioemocionais e, então, permitir surgir a motivação fundamental para o seu exercício. Por conseguinte, uma formação adequada e um preparo continuado são elementares para garantir um direcionamento significativo no aprendizado das crianças, o que justifica as formações periódicas propostas pela pesquisa em execução.

Embora não tenhamos ainda uma análise completa e precisa sobre o primeiro ano da realização da pesquisa, apesar de termos finalizado a coleta inicial, algumas questões percebidas nos relatórios dos educadores já podem ser adiantadas. De um modo geral, para os educadores, o programa apresentou-se como uma estratégia de aprendizagem inovadora, uma vez que é vivencial, ou seja, a partir das atividades propostas – nas quais muitas sofreram ajustes pela equipe educativa – as crianças estão tendo a possibilidade de experimentar situações reais e não apenas contemplá-las teoricamente. A diretora destacou que o principal impacto ocorreu nas relações interpessoais, cuja equipe revelou uma tomada de consciência sobre os processos intrínsecos na relação educador-educando e sobre o significado de dar atenção às emoções.

Desse processo, o grupo sentiu a necessidade de abrir um espaço, uma vez por semana, para, coletivamente, estudar e aprofundar a temática da formação humana; planejar e trocar as experiências da aprendizagem socioemocional, o que denominaram de “quarta filosófica”. Além disso, a equipe ressaltou que o desenvolvimento das atividades não implicou em respostas negativas no contexto familiar, pelo contrário, receberam elogios pela implantação do programa. Com relação ao desenvolvimento das crianças, os principais avanços foram percebidos na autopercepção delas em identificar e dar nome às emoções que surgem em suas relações, o que vem contribuindo significativamente em seus relacionamentos.

Como desdobramento da amplidão que congrega o sentido da educação, podemos considerar, até o momento, que a aprendizagem socioemocional na escola pode oferecer princípios formativos que são diretamente estruturadores das emoções e dos relacionamentos que as crianças e os educadores vivenciam em suas experiências.

## Referências

BAR-ON, R.; MAREE, J. G.; ELIAS, M. J. Educating People to Be Emotionally Intelligent. USA: Praeger, 2007.

CHÖZOM, Ani Zamba. A Dança das Emoções. Fortaleza: Dipamkara, 2013.

DAMÁSIO, Antonio. O Mistério da Consciência: do Corpo e das Emoções ao Conhecimento de Si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KUSCHÉ, C. A.; GREENBERG, M. T. Educação Emocional e Relacional para Crianças – Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS). Recife: Instituto de Formação Humana, 2012.

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

ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., WANG, M. C., WALBERG, H. J. Building Academic Success on Social and Emotional Learning – What does research say? NY: Teachers College Press, 2004.



# **XIII - Entre o normativo e o não instituído: desafios da disciplina educação e espiritualidade na UFMG**

**Conceição Clarete Xavier Travalha**

Universidade Federal de Minas Gerais

claretexavier@hotmail.com

**Judson Túlio Silva Evangelista**

Universidade Federal de Minas Gerais

judsontulio@hotmail.com

**José Carlos C. P. Machado de Miranda**

Universidade Federal de Minas Gerais

kakaihmachado@hotmail.com

## Resumo

Nesse trabalho apresentamos os caminhos que trilhamos na implementação da disciplina Educação e Espiritualidade, enquanto experiência pedagógica de formação humana, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Optamos pela perspectiva teórica apontada por Edgard Morin na Teoria da Complexidade, além das contribuições de Ferdinand Röhr através de suas pesquisas relativas ao tema da Educação e Espiritualidade. Refletimos aqui nosso crescimento pessoal e coletivo considerando as dimensões humanas, nossos erros / acertos diante dos diversos obstáculos encontrados nessa empreitada.

**Palavras-chave: Educação e Espiritualidade, Teoria da Complexidade, dimensões humanas.**

## Introdução

O presente artigo trata de nossa tentativa de criar no currículo dos cursos de Licenciatura e Pedagogia um espaço de conhecimentos dedicado a articulação entre saberes do campo da Espiritualidade e da Educação. Inicialmente apresentamos um retrato da Faculdade de Educação da UFMG e dos cursos de Licenciatura e Pedagogia oferecidos pela instituição. Destacamos a presença do Núcleo de Estudos e Pesquisas do Pensamento Complexo (NEPPCOM) e das atividades nele desenvolvidas: cursos e atividades de extensão, grupos de estudos e pesquisas. Ressaltamos o nosso diálogo com diversos seguimentos da Universidade, especialmente a Faculdade de Medicina da UFMG, onde se desenvolve a disciplina de Saúde e Espiritualidade, coordenada pelo Núcleo de Estudos Saúde e Espiritualidade (NASCE), ponto de referência para o surgimento da disciplina Educação e Espiritualidade na Faculdade de Educação.

Entretanto falar de Espiritualidade em uma academia essencialmente materialista e racionalista torna-se paradoxal. Assim, tratamos no seguimento do artigo, das dificuldades e percalços encontrados quando da proposta de implementação da disciplina, dos questionamentos sofridos e da resistência de parte do corpo docente.

Em seguida, apresentamos as primeiras formulações que demos para essa disciplina, sua proposta metodológica e conteúdos abordados inicialmente. Acrescentamos os depoimentos dos alunos que cursaram a disciplina assim como suas avaliações. As contribuições dos alunos que foram colhidas ao longo das diversas edições da disciplina contribuíram para o amadurecimento da proposta e também para sua reformulação.

Concluindo o artigo, mostramos como adotamos uma forma flexível para caminhar nessa construção epistemológica a cada vez mais aderindo a novas demandas, o que gerava novas reflexões, alimentando nosso crescimento enquanto ser humano e educadores em busca de novos paradigmas orientadores do processo educativo.

### Buscando caminhos

Para melhor nos situarmos, apresentamos alguns aspectos sócio - históricos e contextuais relativos à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mi-

nas Gerais - FaE /UFMG: ela foi criada em 28 de fevereiro de 1968, a partir do desdobramento do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e, tem como objetivos gerais, a formação de profissionais para a educação em todos os níveis. A FaE/ UFMG promove atividades de ensino, pesquisa e extensão além do desenvolvimento de experiências e inovações pedagógicas.

A FaE conta atualmente com um quadro docente de 119 professores efetivos, 95% deles doutores. Atende a um público de mais de 3000 alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação. Na estrutura administrativa possui 68 servidores técnicos.

No nível de graduação a Faculdade de Educação oferece os seguintes cursos: Pedagogia, licenciatura em Formação Intercultural Indígena - FIEI, Licenciatura do Campo - LeCampo, além disciplinas de formação para cerca de 1300 (hum mil e trezentos) alunos nas disciplinas pedagógicas dos 14 cursos de licenciatura da UFMG;

Além desses cursos encontramos na FaE - 400 alunos na pós-graduação strictu sensu (mestrado e doutorado) e Mestrado Profissional em Ensino e Educação - PROMESTRE.

Em propostas de cursos de pós- graduação latu sensu a Faculdade de Educação oferece, em parceria com instituições públicas, cursos de formação de professores além cursos de formação em Gestão de Instituições do Ensino Superior voltado para os servidores técnicos.

A Faculdade possui um grande público flutuante que frequenta a unidade para debates, seminários, congressos, encontros, cursos de especialização, extensão e reuniões envolvendo os diferentes projetos. Nos diversos eventos promovidos recebe também profissionais da educação das redes de ensino da grande BH, autoridades e educadores de todo o Brasil.

Destacamos dentre os grupos de pesquisa da FaE \ UFMG o NEPPCOM- Núcleo de Estudos e Pesquisas do Pensamento Complexo, com inspiração na Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morim. Essa vertente de pensamento nos apresenta a possibilidade e a necessidade de um conhecimento polissêmico, em feixe, inter, multi, e transdisciplinar. Articulado ao NEPPCOM, o Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Libertária - GEPEL, composto por estudantes de diferentes cursos no nível de graduação e pós - graduação pesquisam e estudam propostas desenvolvidas historicamente por diferentes

estudiosos da Educação Libertária. Essa pesquisa articula se ao atendimento de professores de escolas de Educação Básica e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas em escolas situadas em Belo Horizonte, ou na Grande Belo Horizonte. O grupo de Educação Libertária busca, em sua prática, aspectos que possam contribuir para o desenvolvimento práticas de autonomia.

Em diálogo com o Grupo NASCE – Núcleo de estudos de Saúde e Espiritualidade da Faculdade de Medicina da UFMG, o qual oferece estudos e pesquisas relativas à articulação entre a prática médica e a dimensão espiritual, sentimos nos desafiados a oferecer uma disciplina voltada para as questões e problemas colocados pelas práticas educacionais e que pudesse considerar no processo, elementos da dimensão da espiritualidade. Assim nasceu a disciplina Educação e Espiritualidade. Ela nasceu de discussões realizadas com bolsistas do grupo de Educação Libertária, que participam da proposta tanto em seu planejamento quanto nas práticas desenvolvidas durante o curso.<sup>1</sup> O nosso desafio tem se consolidado na prática de se utilizar em classe, princípios de uma Educação Libertária para desenvolver conteúdos que articulem a temática da Educação e da Espiritualidade. Conforme passaremos a relatar tal tarefa se constituiu um desafio tendo em vista estarmos inseridos numa instituição bastante conservadora como é o caso da academia.

A dimensão da espiritualidade na academia: um processo em construção

O que mais penso, testo e explico: todo mundo é louco. O Senhor, eu, nós, as pessoas todas. Por isso é que se carece principalmente de religião: para desentender, desdoidar. Reza é que sara loucura. No geral. Isso é que é a salvação da alma... Muita religião, seu moço! Eu cá, não perco ocasião de religião. Aproveito todas. Bebo água de todo rio... Uma só, para mim é pouca, talvez não me chegue. Rezo cristão, católico, embrenho a certo; e aceito as preces de meu compadre Quelemém, doutrina dele cardéque. Mas, quando posso vou no Midubim, onde Matias é crente, metodista: a gente se acusa de pecador, lê alto a Bíblia, e ora, cantando hinos belos deles. Tudo me quieta, me suspende. Qualquer sombrinha me refresca. Mas é só muito provisório. Eu queria rezar

---

<sup>1</sup> Especialmente agradecemos ao colega Andrei Moreira ( Faculdade de Medicina) que nos propiciou contatos com práticas desenvolvidas na Escola de Medicina da UFMG.

o tempo todo. Muita gente não aprova, acham que lei de Deus é privilégios, invariável [...] ( ROSA, 1986, p. 15-16)

É buscando a perspectiva apontada por Guimarães Rosa no livro *Sertões e Veredas* que no primeiro semestre de 2013 nos propusemos a desenvolver conteúdos de Educação e Espiritualidade como disciplina optativa, aberta aos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Além da disciplina, tínhamos como objetivo desenvolver uma investigação, em forma de pesquisa, que articulasse a espiritualidade e algumas propostas educacionais voltadas para a formação humana e a busca de uma ética embasada em valores humanitários/ espirituais.

No primeiro momento em que ofertamos a disciplina apresentamos como ementa articular a espiritualidade em Platão, Sócrates, Rousseau e Pestalozzi às propostas educacionais voltadas para a Educação Básica. Na segunda parte do curso buscávamos articular a Espiritualidade presente nesses filósofos à educação na prática cotidiana. Entretanto, encontram – se implícitos nessas perspectivas teóricas, diferentes noções relativas à espiritualidade, estas, se configuravam em desafios para um delineamento de objetivos gerais da disciplina do ponto de vista educacional.

Entretanto, como proposta metodológica o curso se desenvolvia através de aulas expositivas, palestras, oficinas, debates e discussões em grupos menores. Assim, fomos formatando novas noções de espiritualidade assim como reformulando nossa proposta. A disciplina se desenvolvia através de diálogo permanente com os alunos, em uma proposta libertária, onde esses apontavam experiências diversas relativas a um campo híbrido Educação Libertária / Espiritualidade/ Construção de Conhecimentos.

A primeira experiência contou com 27 alunos frequentes. Apresentamos o depoimento de uma aluna ao final do curso:

Percebi no decorrer das aulas que tudo ali era baseado em trocas de experiências e a partir desses momentos cada um teria sua concepção de Educação e de Espiritualidade. A disciplina é totalmente movida por nossas experiências, pelos questionamentos que trazemos, por nossas dúvidas e também por nossas ambições sobre o conhecimento do desconhecido (Camila).

Buscando a vinculação da disciplina com a proposta teórica da Pedagogia da Prática ou dos Conflitos Sociais (SANTOS,1992), tínhamos nossa prática voltada para a construção de novas formas de relações sociais, relações essa denominadas de “relação de tipo novo” onde se busca a direção dada pelo coletivo no estabelecimento de relações solidarias e horizontais e ainda onde as práticas sociais e as demandas trazidas pela prática orientam a construção e disposição dos conhecimentos.

Com isso, a disciplina se volta à prática e participação dos alunos em “experiências espirituais” onde o autoconhecimento e o desenvolvimento humanos são centralidade na busca da harmonização e desenvolvimento integral das dimensões humanas, dimensões essas elucidadas por (ROHR, 2009). Essa postura articula-se a uma proposta político – pedagógico. Segundo Rohr (2009):

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 porem, opõe-se, com veemência a todas as formas de política autoritária ou totalitária. A política, baseada nos preceitos da espiritualidade, tem que preservar tanto a liberdade do individuo quanto pelo bem comum. (p. 236)

Durante o semestre em que ofertamos a disciplina fomos procurados por alunos que nos solicitaram a reoferta da disciplina. Assim no segundo semestre de 2013 novamente oferecemos essa disciplina para uma turma de 37 alunos no horário noturno de sexta feira. As discussões avançavam inflamadas na noite e, não foram poucas vezes, em que o porteiro nos convidava a retirar do prédio devido ao avançado da hora.

Nessa segunda experiência, que agora se alastrava pelos diversos cursos do campus, atendendo a pluralidade de formação dos alunos (Física, Pedagogia, Direito, Geografia), abordamos aspectos científicos ligados à produção de conhecimentos relativos ao tema da espiritualidade. Ao final da disciplina, buscamos juntamente com as alunas do curso de Pedagogia, integrar espiritualidade e educação. Foi uma experiência que além de formativa, tornou-se se extremamente prazerosa, quando do encontro entre alunos oriundos de diferentes cursos, produzimos conhecimentos relativos à temática da disciplina. Utilizamos como um de nossos referenciais teóricos a obra do físico indiano

Amit Goswami (2001) (atualmente professor aposentado da Universidade do Texas/ USA), especialmente o livro O Universo Autoconsciente, e os teóricos da educação, destacando-se a contribuição presente na obra de Lev Vygotsky.

No meio do semestre, através das mãos de uma aluna, tomamos conhecimento da obra do Professor Dr. Ferdinand Röhr, Educação e Espiritualidade (2012) a qual tornou - se a partir de então, referencial para nossa disciplina. Apresentamos o depoimento de avaliação ao final do curso, de um dos alunos da turma, onde se percebe a influência desse autor:

Para um aluno do curso de física é muito difícil encarar novas áreas de conhecimento, outras experiências não convencionais, novos conhecimentos fora da área das exatas. Assim me pareceu a espiritualidade de um primeiro ponto de vista: um caminho estranho, lotado de monstros dogmáticos e filosóficos prontos para destruir qualquer discussão sadia. Mas não foi assim.

A espiritualidade quando vista de perto é um universo agradável, interessante e sempre acessível. É possível juntar pessoas distintas, com crenças e linhas de pensamentos distintos e discutir a dimensão espiritual em toda a sua grandeza. Aos poucos percebemos que uma pessoa feliz e saudável é aquela que mantém em harmonia suas dimensões densas e as menos densas ou espirituais (Röhr). Devemos também diferenciar espiritualidade e religião. A religião engloba uma série de dogmas, a espiritualidade é universal, chega à totalidade de seu ser sem esperar retorno ou castigo (Rafael).

Para nossa surpresa, as informações sobre a disciplina se expandiram ainda mais por todo o Campus da UFMG e no ultimo semestre tivemos 55 matriculas e ainda encontramos alunos insatisfeitos por não conseguirem se matricular por falta de vagas e que nos procuram durante todo o semestre, o que nos motivou a novamente oferecer a disciplina na segundo semestre de 2014, dessa vez com 80 alunos matriculados!

Destacamos nesse processo o quanto a juventude está sedenta de referências e novos valores que não sejam apenas aqueles provenientes de uma ética do consumo e do prazer imediato, embasada no paradigma materialista. Também vale destacar o quanto a instituição acadêmica deixa a desejar na formação que oferece aos jovens. Falta à academia lançar um olhar para outros referenciais que não sejam apenas a formação profissional, mas a preparação para a vida!

Se o acolhimento por parte dos alunos tem sido cada vez maior não podemos afirmar o mesmo com relação a uma parte dos professores da instituição: somos sempre “alertados” de que essa é uma “Universidade Laica”, onde não cabem discursos religiosos! Mesmo se os esclarecemos que a disciplina não trata de religião, mas de espiritualidade, ainda assim sentimos traços de resistência, uma vez que o paradigma materialista e conservador parece ser o dominante na comunidade acadêmica. Além disso, mesmo pessoas com sólida formação acadêmica ainda confundem as noções de religião e espiritualidade.

Para melhor ilustrar essa questão e o processo de desenvolvimento da disciplina citamos o depoimento de algumas estudantes:

A espiritualidade, portanto, está ligada a recusa de que a vida se esgote em sua materialidade e, por isso, a transcendência, que não é necessariamente, ligada à religião (Carla).

Segundo Röhr (2012, p. 138):

Podemos pensar a vivência tanto da espiritualidade sem religião – se bem que ela nunca pode negar que a humanidade, para desenvolver a espiritualidade, precisou em larga escala das próprias religiões –, quanto a espiritualidade na religião. Grande parte das religiões, principalmente dentre as tradicionais, tem sua origem em um impulso de vivenciar a espiritualidade, e somente no desenvolvimento histórico delas encontramos as tendências de desvirtuar esse impulso original – mas também os momentos de sua renovação. Viver a dimensão espiritual na própria religião significa, na maioria das vezes lutar contra as petrificações dos impulsos espirituais nelas originados.

A Disciplina tentou atender a uma demanda dos alunos no sentido de se promover o diálogo inter – religioso sem fundamentalismo, tão necessário nos dias atuais, ao mesmo tempo em que discutíamos que não era necessário

a existência de uma filiação religiosa para se desenvolver a espiritualidade. Ressaltou-se nesse momento a importância do cuidado de si, do outro, e do planeta enquanto nossa casa comum.

o cuidado fornece a base real da sociedade, da ética, da política e da ecologia. É base da sociedade que, segundo Aristóteles, é o espaço público organizado onde podemos viver sem medo. Ora, onde há cuidado, não existe medo mas paz. A ética do cuidado funda o consenso mínimo entre os humanos, que garante a sobrevivência de todos e da natureza. A política imbuida de ética significa cuidado para com o bem estar do povo, mais do que administração da economia e gerenciamento de instituições. Onde viceja o cuidado a natureza é preservada e cada ser respeitado, pois tudo o que existe e vive merece continuar a existir e a viver..

Hoje há uma carência incomensurável de cuidado. Por isso o número de pobres cresce no mundo, as crianças são condenadas a viver na rua, os idosos são abandonados, milhões de pessoas morrem antes do tempo e Gaia, nossa Mãe Terra é sistematicamente depredada colocando em risco nosso futuro comum. Só o cuidado, transformado em paradigma de compreensão e de atuação e articulado com a solidariedade e a responsabilidade poderá salvar a vida, a espécie humana e o planeta Terra. Sem ele não há paz nem alegria de viver. (Boff,2002)

A dimensão da Espiritualidade na academia ganha novos contornos se vista enquanto um dos aspectos, de fundamental importância na construção de conhecimentos voltados para o paradigma espiritual. Assim, os processos de ensino/aprendizado ganham novos significados diante de uma reflexão que tenha como horizonte o desenvolvimento da espiritualidade, conforme mostraremos no próximo item.

Pelos caminhos da educação: do ensino/aprendizagem da espiritualidade

O ser humano aprende tendo por base conhecimentos já elaborados, sensações, emoções e intuições, o novo enreda-se no velho, reestruturando as sinapses neurais. Esse processo é progressivo em um nível cada vez mais integrado

ao todo. Assim se pretende nessa perspectiva, que o sujeito dialogue com os conhecimentos, reestruturando-se e retendo o que é significativo, num fenômeno autopoietico. É nessa vertente teórica que buscamos navegar nessa experiência.

Não conseguiremos avaliar essa proposta completa e final, porque os fenômenos mais significativos como aqueles que ocorrem nos processos de ensino/aprendizagem são também muito complexos, impedindo que apenas um modo de abordagem demonstre eficácia suficiente (Demo, 1985).

Atualmente, diante da demanda que se coloca, entendemos que o caminho se estende e nos demandas atalhos. Estamos propondo uma linha de pesquisa no mestrado voltada para a temática em questão e um Curso de Especialização voltado para professores da educação básica. A disciplina vem obtendo grande adesão por parte dos alunos, que demonstra que a juventude esta ávida por novas formas de se buscar e construir o saber. Os depoimentos abaixo confirma-nos:

Fazer a síntese dessa disciplina talvez tenha sido o maior desafio que eu encontrei durante o curso. Descrever os seus momentos é uma missão que merece cuidado, zelo, carinho, pois cada minuto foi tão grandioso em sua descobertas, em suas palavras, cada momento significa um degrau acima na educação de nossa espiritualidade. (aluno v)

Escolher essa disciplina sem imaginar em que se baseava foi uma das escolhas mais certas que fiz até hoje. Quando iniciei o curso e outras pessoas me perguntavam como era uma disciplina intitulada “Educação e Espiritualidade”, se tratava de religiões, eu não sabia bem o que dizer. Sempre resumia com a frase: “É uma disciplina que fala sobre ate onde a física explica a vida, a existência” É uma definição simples que não convenia nem eu mesma, mas que no final que pode ser a essência de todo meu curso. (aluno x)

A nossa experiência também apresentou momentos surpreendente quando os alunos, conforme o tema a ser abordado, pediam permissão para convidarem familiares ou amigos para assistirem as atividades. O processo educativo se entende para além dos muros da escola e com alegria permitíamos essas participações acreditando que assim as nossas reflexões estariam se estendendo para o âmbito das conversas entre amigos e familiares, num processo educativo amplo. O depoimento abaixo é significativo:

Primeiramente, permitam-me apresentar. Sou aluno de graduação em Física-licenciatura, pelo Instituto de Ciências Exatas, ICEx / UFMG. Possuo diplomação em engenharia. Sou um jovem adulto de 46 anos de idade; tenho dois filhos, uma filha e um enteado. Minha trajetória na UFMG começou de maneira não muito agradável. No ano em que havia concluído meu bacharelado em engenharia, minha esposa foi requisitada para trabalhar no plano espiritual. Como nós, os espíritas Kardecistas acreditamos, ela desencarnou! Honestamente, não aceitei muito bem este chamado, nossa família sentiu muito a sua partida, minha filha tinha somente seis anos, e para ela, seu irmão, e claro, para mim, este desligamento repentino nos causou muita dor e sofrimento. Mas como devemos aceitar e entender os propósitos de Deus, após algum tempo de tristeza, decidimos “tocar a vida em frente”, e continuamos [...]. Numa destas ocasiões que não sabemos muito bem como explicar, surge a oportunidade de voltar aos estudos. Resolvi iniciar o curso de Física, no segundo semestre matriculei-me na disciplina “Educação e Espiritualidade”. A professora Teca com toda a equipe que a auxilia, promove essa maravilhosa experiência de assistir suas aulas-palestras sobre o tema da espiritualidade envolvida com a educação, e ainda provoca reflexões sobre temas polêmicos, estudos científicos de grandes autoridades no assunto da espiritualidade, discussões realizadas por pensadores, filósofos, cientistas, psicólogos, psiquiatras, dentre outros. Citando alguns: Marx, Sigmund Freud, Ferdinand Röhr, Paulo Freire, Amit Goswami, Wagner Borges, dentre outros, que por descuido, não me lembro de todos para contemplar. Tudo isto respeitando as religiões e suas respectivas idéias, dogmas e doutrinas, ficando as discussões dentro do tema específico da espiritualidade, não invadindo os preceitos instituídos pelas outras manifestações religiosas, facilitando bastante as interações entre os alunos envolvidos. As situações criadas para incrementar a dinâmica das aulas são simples, intensas, envolventes, de linguagem direta, sem rodeios, sem formalismos técnicos, nada tem a ver com a maneira com que outros professores ministram suas aulas, fugindo da maneira ortodoxa de se apresentar um conteúdo. Não posso deixar

de mencionar a minha experiência pessoal porque envolve a participação da minha filha de maneira muito intensa, quando a levei para me acompanhar na sala de aula. Como disse anteriormente, estou na condição de viúvo e vivo somente na companhia de minha filha. Às vezes, preciso levá-la para a UFMG para não deixá-la sozinha em casa. Eu a pedi que fizesse uma narrativa a respeito do que sentiu numa das dinâmicas da aula de Educação e Espiritualidade:

Na primeira aula que presenciei, chegamos um pouco atrasados por conta do trânsito, então a aula já estava na sua parte prática. Fiquei com vergonha, me sentindo intrusa, então olhei para professora Teca e nela vi a pureza que há mais de seis anos não via, vi o sorriso sincero, o olhar materno me dizendo que tudo ia ficar bem, como se eu estivesse olhando para a minha mãe. O propósito da dinâmica era olhar no fundo dos olhos da pessoa que estava a sua frente e descrever o que via. Infelizmente não me lembro do nome do aluno que estava a minha frente, mais lembro o que descrevi sobre ele: “Ele mostra conforto, amizade, gentileza e paciência”. Fizemos uma roda e demos as mãos, cada um descrevia o que sentia do toque do outro, novamente meu pai foi descrito através das mãos como um pai amoroso. Nesse momento, comecei a me lembrar da minha mãe e recebi um caloroso abraço de Teca, me senti como se minha mãe estivesse realmente me abraçando, foi uma experiência mágica e maravilhosa, pois, somente minha mãe sabia que eu necessitava de um abraço materno naquele instante [...] No mesmo momento em que percebi isto comecei a chorar, mas logo me acalmei para não atrapalhar o progresso da aula; Nos sentamos e fizemos uma leitura de um livro usado frequentemente em suas aulas: Educação e Espiritualidade de Ferdinand Röhr.

Articulando nossa experiência com as propostas de Santos (1992) Rohr (2013) e Morin (2002) poderíamos apontar, sem pretensão de definir, para que se evite cristalizações, alguns elementos que julgamos importantes num processo onde se busca educar tendo como referência a espiritualidade:

a) A multidimensionalidade humana, e especialmente a dimensão espiritual nos encaminha para uma reflexão sobre a complexidade envolvida nos processos de ensino/aprendizagem que deveriam pautar-se pela construção de saberes à partir das demandas de um coletivo solidário onde se buscaria sistematizar conhecimentos embasados em valores éticos ligados a espiritualidade.

b) A promoção do dialogo tanto no nível inter - pessoal quanto no nível das diferentes epistemologias deveria reger todo o processo de ensino/aprendizagem.

## Conclusão

Como concluir esse relato? Ainda nos encontramos em meio ao caminho, e o caminho se faz ao caminhar ... Podemos apenas dizer que nos sentimos mais inteiros, que a busca tem sido de um coletivo que procura para além da racionalidade acadêmica, construir conhecimentos que façam sentido, que realmente sejam instrumentos que preparem os futuros educadores para enfrentar os desafios que a prática pedagógica lhes apresentará. Temos presenciado alunos que voltam a cursar a disciplina por duas ou três vezes, mesmo que esse movimento não lhes vá render louros acadêmicos, mas sim por saberem que as reflexões desenvolvidas vão prepará-los realmente para a vida. Estamos em construção e nem sabemos se algum dia se erguerá todo o edifício...

## Referências

- BOFF,Leonardo. O cuidado essencial. Disponível em: <http://www.leonardoboff.com/site/vista/2001-2002/cuidado-ess.htm>
- DEMO,Pedro. O desafio da aprendizagem dos alunos no Brasil. In revista Educação em Revista, N°27 Jul.1998. pg.57-73
- GOSWAMI, Amit. O universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material / Amit Goswami com Richard E. Reed e Maggie Goswami; tradução Ruy Jungmann. 2 ed. – São Paulo : Aleph, 2008.
- GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MORIN, Edgar. O método II: A vida da Vida. Tradução de Marina Lobo. 2 ed-Porto Alegre : Sulina,2002
- RÖHR, Ferdinand. Educação e Espiritualidade: Contribuições Para Uma Compreensão Multidimensional Da Educação. Mercado das Letras; São Paulo, 2013.
- SANTOS. Oder José. Pedagogia dos conflitos sociais. Tese de titular. UFMG: 1991



# XIV - O sentido da formação humana: aspectos identitários na adolescência

**Edvânia dos Santos Alves**

Universidade Federal de Pernambuco, SEE-UIAP<sup>1</sup>, IFH  
edvaniaalves1969@hotmail.com

**José Policarpo Júnior**

Universidade federal de Pernambuco. IFH<sup>2</sup>  
jjj@formacaohumana.org.

## Resumo

O presente estudo tem como propósito refletir sobre as contribuições dos aspectos identitários no pensamento de Erik Erikson para a ideia da Formação Humana. Este autor tem como fio condutor em sua teoria reflexões sobre o desenvolvimento psicossocial que segue de acordo com princípios em que as relações provindas do psicológico interagem com o que se produz nas relações sociais. Trata-se de uma exposição teórica, objetivando refletir sobre a formação humana, a partir dos aspectos que indicam o desenvolvimento da identidade, considerando a responsabilidade e autonomia, embasadas na teoria psicossocial, que em nossa concepção indica a visão social e formativa pessoal do adolescer. Discorre sobre a relevância de pensar a adolescência, a partir de valores intrínsecos à existência humana e desta em consonância com o ambiente social, considerando a importância das identificações e da autonomia para a construção da responsabilidade. Nessa direção, concebemos que há proximidade e integração entre a teoria do desenvolvimento psicossocial e a compreensão da Formação humanizada e que tais elementos estão intimamente atrelados ao modo de viver pessoal e relacional. Destacamos a individuação como essencial para alcançar a autonomia e a responsabilidade, a fim de emergir aspectos formativos e atitudinais, estruturados e apropriados ao desenvolvimento de valores próprios na adolescência.

**Palavras-chave: Formação humana. Adolescência. Identidade.**

---

1 Psicóloga da Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (UIAP) da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, doutoranda em Educação pela UFPE, pesquisadora do Instituto de Pesquisas para a Promoção da Formação Humana (IFH).

2 Licenciado em História, mestre e doutor em Educação, pós-doutorado em Prevenção e Desenvolvimento Humano; professor da UFPE; diretor e pesquisador do Instituto de Pesquisas para a Promoção da Formação Humana (IFH).

## Introdução

Este artigo faz parte da pesquisa que está sendo tecida no doutorado em educação da UFPE, cujo título é “Sentidos e práticas da formação humana na adolescência”. Tais reflexões provêm de investigação teórica constituída ao longo de alguns anos e sistematizada desde 2010. Pretende refletir sobre considerações que estão sendo elaboradas no estudo sobre a formação humana na adolescência.

Sabemos que raras são as pesquisas sobre a formação humana, especialmente na área de educação. É possível que este fato seja devido à fundamentação teórica, neste campo, ainda se apresentar muito sutil e, por vezes, as ciências “duras” rejeitam a sua existência. Entretanto, apesar de rara, nas instituições universitárias, no Brasil especificamente, há pesquisadores que estão reconstruindo este campo, com perspectivas distintas, tanto no campo social quanto das ciências humanas, tais como: Röhr (2010), Policarpo Júnior e Rodrigues (2010), Freitas (2005), Ferreira e Acioly-Régnier (2010).

A despeito das diferenças de compreensão, no que se relaciona aos aspectos da linguagem e sustentação teórica entre os autores ora citados, há entendimento de que a educação exige disciplina, direcionamento e intenção, cujo objetivo é promover e atualizar condições formativas favoráveis ao aperfeiçoamento humano.

Tais aspectos nos permitem compreender e sustentar o eixo norteador da Formação Humana a partir das experiências vividas, das atitudes em relação ao outro e a si mesmo, das responsabilidades apropriadas. Afirmamos que somos formados por dimensões que nos constituem como um todo que se interpenetram e que estruturam a existência humana, o nosso modo de ser e agir no mundo.

No propósito de contribuir para os processos que envolvem os estudos sobre a formação humana iremos inter-relacionar os pensamentos de autores que trabalham a teoria da adolescência com a formação direcionada ao desenvolvimento da identidade, com o intuito de compreender as atitudes, a partir de ações provindas do pensamento reflexivo da ideia de formação humana.

Esta ideia expressa o humano como ser pessoal envolvido em condições sociais e políticas, direcionado a uma compreensão normativa que de modo singular atua refletindo sobre o si mesmo na convivência com o outro.

Nesse sentido, iremos caminhar nossas argumentações, partindo do princípio de que, na adolescência, a perspectiva teórica de Erikson contribui para a formação humana, na medida em que os conflitos possibilitam ampliação da consciência ao longo das etapas da vida.

A contribuição da formação da identidade na perspectiva de Erikson

Conforme Hall, Lindzey e Campbell (2000, p. 176), Erikson conferiu ao ego aspectos tais como: confiança e esperança, autonomia e vontade, diligência e competência, identidade e fidelidade, intimidade e amor, generatividade e cuidados, e, por fim, a integridade. Ainda de acordo com esses autores, essas características são valores universais, e reúnem três esferas importantes: o ciclo de vida do indivíduo, a estrutura social básica e a sequência de gerações, estruturas que se modelam no percurso das etapas de vida, do contexto histórico e cultural que implicam interdependência do desenvolvimento humano.

Nesse caso, os aspectos ora citados constituem, em nossa visão, lastros que alicerçam a responsabilidade e contribuem para a potencialização de uma formação humanizada bem como para o desenvolvimento de pessoas que creem em uma vida direcionada e comprometida com responsabilidade. Quanto à universalidade desses valores, é possível, desde que sejam considerados o tempo, o contexto e a cultura das diversas civilizações.

A abordagem de Erikson (1998) pode denotar a possibilidade de que o homem tem condições de mobilizar forças elementares, de resolver os conflitos e direcionar, conscientemente, o crescimento pessoal. Revela, assim, teoricamente, uma condição positiva, que envolve a natureza humana e diz respeito à formação contínua do desenvolvimento pessoal e de adaptação do ego, ego como pessoa (eu), em relação às experiências vividas.

Nesse sentido, Erikson (1998) define as idades da vida a partir de crises. Tais crises não são patológicas, mas consistem em experiências cuja resolução é importante para a expansão do ego e da personalidade. Expressam-se em diversas etapas. Cada uma das etapas tem sua relevância e todas se conectam e se integram ao desenvolvimento formativo (CLONINGER, 1999).

O ego em cada idade vivencia crises, confrontos pessoais e sociais, e tenta se apresentar de forma criativa por possibilitar condições de enfrentamento das dificuldades que emergem, ainda que em uma dada etapa da vida a solução não venha de imediato, há um crescente esforço para exercitar a criatividade (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000).

Portanto, a sutileza das idades da vida como um todo se constitui em esforço cuidadoso e disciplinado em superar no dia a dia as demandas internas e externas, a fim de que os conflitos se tornem construtivos e que colaborem para o crescimento pessoal e social nas relações familiares e com os pares. Nesse sentido, é notável a aprendizagem de valores orientados e congruentes ao longo das oito etapas da vida que iniciam na infância e se ampliam até a maturidade.

Compreendendo que estamos nos referindo à adolescência e ao sentido de uma formação mais humanizada, focaremos, mesmo que brevemente, a quinta etapa, na qual Erikson tece análise sobre Identidade “versus” confusão de papéis. Nesse momento, afirma que a integração experienciada, durante os conflitos da infância, favorecerá a resolução de conflitos vividos na adolescência e na idade adulta. Ele denomina a idade da adolescência de “moratória social”, período em que, em nossa compreensão, há reconsiderações sobre o fazer, o pensar e o agir na vida, visando à maturação para assumir modelos novos de convivência e elaboração de experiências recentes, a fim de, posteriormente, legitimar os “papéis” que são próprios da vida adulta.

De acordo com Erikson, o envolvimento ideológico é um destaque no trato com a adolescência. Pois, o ser humano em geral sente a necessidade de apoio e acolhida de suas ideias por um grupo. O adolescente, nesse ponto, não seria diferente. Todavia, quando há obstinação a respeito disso, pode gerar confusão na construção da identidade, ou seja, no desempenho de seu papel social. Tendo em vista a necessidade de aceitação no campo mais ampliado, formado de pessoas adultas e também de seus pares, o adolescente se sente, muitas vezes, confuso, pois transforma suas ações com muita rapidez, a fim de ser reconhecido.

O dilema enfrentado está relacionado à imagem de si mesmo, a partir de como ele se percebe e de como é percebido pelo outro. Nessa dinâmica, tenta conciliar as habilidades e os valores, que foram desenvolvidos ao longo das etapas e tende a adotar ideias e figuras representativas de seus pensamentos, com as quais se envolvem e se identificam.

Assim, são formadas as turmas e galeras que se agrupam e compartilham, a partir de uma identidade comum. Nesse momento, esses grupos podem vir a auxiliar, no sentido de aceitação, mesmo que momentaneamente, a acolhida, evitando que a confusão de papéis se efetive. Essa confusão, por conseguinte, se expressa, muitas vezes, através do sentimento de isolamento,

ansiedade e esvaziamento. Erikson enuncia que são comuns tais sentimentos na adolescência, pois, em meio às demandas da sociedade e sua condição de realização, pode se sentir incapaz para atender às necessidades do mundo adulto, podendo apresentar, considerando tais sentimentos, regressão a fases anteriores. Assim, se as experiências das etapas anteriores forem produtivas, isto é, do ponto de vista de superação dos conflitos, tenderá o adolescente a vivenciar de forma mais estabilizada a elaboração de sua identidade.

A crise, como Erikson analisou e já ressaltamos ao longo de nossas reflexões, exerce um papel fundamental para o crescimento e o reconhecimento da identidade, o que implica apropriação de valores pessoais e coletivos para seguir e explorar o que virá, superando as dificuldades nas relações com o outro, alcançando, desse modo, aspectos positivos e, portanto, sendo capaz de ser coerente com seus próprios desígnios, rumo ao crescimento emocional e ordenação de uma identidade conciliadora e própria. Nesse percurso, a estabilidade identitária pode ser conquistada e de acordo com Erikson a lealdade e a fidelidade, antes consigo e com o outro, passam a ser cultivadas como parte do modo de viver.

Por outro lado, se o senso de identidade não for conquistado e a confusão de papéis sociais permanecer não é sinal de fracasso. Na teoria de Erikson, a resolução de um conflito de uma determinada etapa não oferece garantias para que outros conflitos não ocorram. Assim, quando não há resolutividade em uma determinada etapa das situações conflituosas, a seguinte pode contribuir para a resolução da situação não elucidada. Desse modo, não há cristalização de um conflito, a dinâmica perpassa todas as idades.

Portanto, a conquista da identidade inclui disponibilidade e esforço, a fim de compor uma relação com o mundo singular e coletivo atravessados pelo contexto histórico, social, cultural, econômico etc., desdobrando-se em busca do equilíbrio e da superação dos conflitos próprios desta e de etapas precedentes, que não tenham sido adequadamente superadas. Nesse instante, as experiências se impõem como um momento de crescimento entre o individual e o coletivo, delineando os limites que correspondem ao processo de individuação. Isto é, mesmo reunidos fisicamente o eu e o grupo se encontram subjetivamente separados e, nesse decurso, a adolescência constitui a sua personalidade no tempo e espaço presentes.

Condizente com os princípios da ideia de formação humana, a etapa em que se constitui a adolescência pode se fortalecer em meio às experiências que se desdobram, considerando valores próprios que sustentam os princípios intrínsecos do ser humanizado.

Nesse processo, os estágios vivenciam crises que podem ser positivas ou negativas e, no contínuo, há mudanças significativas, em busca de superação dos fracassos porventura vividos. Nesse sentido, Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 477) ratificam o pensamento de Erikson (1950):

[...] o esforço da adolescência para compreender sua identidade não é um tipo de enfermidade do amadurecimento. Ele faz parte de um processo saudável e vital calcado nas realizações dos estágios anteriores, na confiança, na autonomia, na iniciativa e na produtividade - estabelece as bases para enfrentar a vida adulta.

Destarte, esta teoria facilita a compreensão da adolescência, pois vai além da visão biológica e dos conflitos individualizados. Tais elementos, sem dúvida, são importantes, porém a visão proposta por Erikson, em nossa concepção, transpõe princípios inseridos na sociedade e apresenta a formação de um ego na busca de equilíbrio, tornando-o, portanto, protagonista em meio a crises que se expressam de forma negativa, quando se sente ameaçado.

Todavia, há de se considerar que nos tempos atuais a adolescência vivencia para além dos conflitos em destaque e que, em nossa concepção, as etapas são assim registradas mais para fins didáticos de ordenação dos pensamentos e limites de seu tempo, e que as relações entre os conflitos ocorrem em decorrências das experiências ao longo dos processos pessoais e relacionais.

A psicologia social, por sua vez, relata que há forte influência da cultura sobre os valores que são absorvidos pela adolescência. Nesse sentido, afirma que não há exclusivamente influência da carga genética ou de valores pessoais, ambos funcionam, a partir da cultura em que o adolescente faz parte. Desse modo, Bock (2004) assume a compreensão de que a adolescência se realiza, considerando a sociedade e a história e não de forma natural.

Ainda que o social e a história exerçam grande influência sobre a adolescência não acreditamos que sejam suficientes para a estruturação da identidade nessa etapa da vida, pois, para nós, o conjunto de elementos sutis e concretos

caminha de forma integrada, exercendo intervenções que podem contribuir, a depender da orientação, para experiências positivas e negativas na vida humana.

Embora Erikson não tenha teorizado a partir da ideia que concebemos como formação humana, essencialmente no campo da adolescência, permite-nos pensar sobre os princípios que embasam a sua teoria, uma vez que é possível considerar em seu pensamento um olhar que se aproxima da formação humanizada e se comunica com o que há de mais íntimo no humano, direcionando-o a um diálogo com os aspectos cotidianos.

Segundo Erikson (1976), é imprescindível, ao debatermos sobre identidade, estabelecer relações acerca de aspectos que se entrelaçam no contexto social. Para ele, necessariamente, o desenvolvimento pessoal está próximo e envolvido com as transformações que se dão na comunidade, além disso, a crise de identidade e a crise de nossas histórias sociais estão vinculadas e são correlacionadas.

De acordo com o que foi analisado, compreendemos que o sentido de identidade desenvolvido afeta e é afetado pelo reconhecimento do meu eu em meio às tempestades de conflitos, isto é, quanto mais consolidada for a minha identidade, mais tenho possibilidades de desenvolver relações construtivas. Ainda podemos conjecturar que, quando se constitui uma identidade autêntica, desenvolve-se autoestima fortalecida. Assim sendo, há um sentimento de satisfação que contribui para o esforço e a disciplina, direcionados à definição de projetos e de relações no percurso da vida. Além do mais, estes momentos são tão valiosos que afetam, diretamente, a relação com o mundo e, com isto, há certo controle sobre sentimentos de mal-estar, ansiedade e outros transtornos que compõem, atualmente, de forma intensa, as pessoas e a adolescência em particular.

Nesse sentido, as escolhas e diversidades de situações que são vividas, no cotidiano, podem contribuir para dar sustentação, enraizamento ao que compreendemos como adolescência, mesmo que tal etapa por alguns teóricos seja negada e reduzida à puberdade (HALL, 1844-1924 apud MUUSS, 1974).

Partimos da crença de que adolescentes, quando se fortalecem, tecem caminhos e superam etapas, mais do que fases, pois estas trazem consigo momentos estanques e aquelas revelam dinamismo, fluidez, passagem, ainda que, em alguns casos, não haja escolhas possíveis e as dificuldades de seguir provoquem adiamento para outros momentos da vida e ainda que a difusão de papéis se evidencie e o adolescente persista na incerteza, sendo modelado pela situação e não aja como protagonista de sua formação.

Tais pensamentos nos fazem considerar que a possibilidade de assumir responsabilidades está diretamente envolvida na condição de constituir, como princípio básico, a própria identidade. Entretanto, uma insuficiência para a superação deste momento, em relação à apropriação e ao direcionamento da vida, pode provocar a baixa da autoestima, gerar insegurança e estimular os aspectos autodestrutivos, além de correr o risco de cair nas extremidades, tal como, favorecer o surgimento de preocupação excessiva pelo que dizem ou se negar a escutar qualquer orientação. Nestas ocasiões, podem ocorrer direcionamentos a atitudes transgressoras.

Considerar a formação da identidade como uma das etapas evolutivas do ser humano para assunção da responsabilidade representa compreender que há uma cadeia de situações formativas que precedem e envolvem a adolescência e que as resoluções positivas de cada crise enfrentada ajudam ao desenvolvimento e à ampliação da consciência.

#### A apropriação da responsabilidade na adolescência

O desafio da adolescência é viver com intensidade e responsabilidade, esta é a expressão de Aline Czezackili, 16 anos (UNICEF, 2011).

Nesse sentido, as mudanças sociais e identitárias que constituem as experiências, na adolescência envolvem anseios, escolhas e desafios e, como consequência dessa dinâmica, urge a reorganização psíquica, do mesmo modo que mudanças em seu papel social (ERIKSON, 1987; COLE; COLE, 2003; SANTROCK, 2003).

Esse movimento é compreendido, segundo Lopes de Oliveira (2004), como ritos de passagem que se intensificam em diferentes margens da vida: psicológica, familiar e comunitária. O autor expressa, ainda, que em contextos urbanos, considerando as relações constituintes do adolescente, ou seja, as relações sociais e subjetivas, os rituais podem se apresentar através de diferentes situações, a saber: namoro, sexo, transgressão, que podem vir a fortalecer a imersão do adolescente na vida adulta e sua acolhida neste período etário (COLE; COLE, 2003).

Bock e Liebesny (2003) ratificam um atravessamento entre a elaboração da identidade, na juventude, e o projeto que se propõe a assumir, tendo em vista o seu futuro, realizando adaptações e compreensão pessoal de crenças e de valores socialmente instituídos e, nessa esfera, produzindo autonomia.

Tais autores envolvem perspectivas que perpassam pelos anseios, reorganização psíquica, ritos de passagem, criatividade, além de elaboração de projetos de vida. Elementos que entendemos como pontos centrais na esfera que forma os processos do adollescere. Todavia, em nosso ponto de vista, a possibilidade de tornar-se humano em sua formação, essencialmente nesta etapa, apresenta-se como um desafio para superação da impulsividade. Impulsividade presente e atuante, no cotidiano das ações que envolvem grupos expressivos de adolescentes, os quais por condições subjetivas e sociais não compreendem o compromisso que é possível assumir, neste momento da vida, e, por conseguinte, demonstram atitudes desorientadas na relação com o outro.

A complexidade das tarefas do ser adolescente é traduzida, em nossa visão, a partir da relação mais íntima que se constitui no modo de ser e compreender a si mesmo singular e coletivamente, tentando construir a autonomia de forma mais coesa possível. A coesão implica congruência entre o sentimento e a ação. A autonomia se desenvolve, por sua vez, nesse ínterim, de forma apropriada, considerando o projetar-se no mundo. Sobre isto, afirma Fleming (1997, p. 47):

[...] a autonomia está menos na dependência da esfera externa paterna, conduzindo a padrões de comportamento regulados agora essencialmente por uma instância propulsora [...] permitindo ao adolescente projectar-se e projectar o seu futuro com confiança.

Em consequência, a confiança se desenvolve desde as articulações entre instâncias que se constituem e se incorporam. Portanto, quando há diferenciação, a consciência tende a ser ampliada, isto é, quando há percepção e vivência de valores que são advindos do si mesmo e não de valores e estatutos morais produzidos por normas sociais. Com efeito, quando há integração entre a individuação e a construção da autonomia, há elaboração de valores intrínsecos ao eu. Isto realizado, a identidade se fortalece. Segundo Josselson (1980 apud FLEMING, 1997, p. 48), a articulação entre essas duas instâncias acontece da seguinte forma:

[...] a autonomia é outro lado da individuação. À medida que a individuação se processa, a autonomia cresce. Isso depende se se olha para aquilo de que o adolescente se afasta (individuan-

do-se) ou para aquilo de que se aproxima (ganhando autonomia) (...). Os aspectos do sujeito que se tornaram individuados e autônomos devem ser incorporados na identidade. Então há uma sequência interdependente entre individuação-autonomia-formação de identidade.

Nesse processo, entre autonomia e individuação a identidade vai se edificando e tomando forma, desenvolvendo na subjetividade valores que se revigoram em direção à formação do humano, como ser dotado de responsabilidade, em construir ao longo do ciclo da vida o seu caminho.

Assim, Fleming e Josselson imprimem pensamentos acerca da autonomia, considerando a relação positiva que envolve a confiança e que não se constitui a partir do que é imposto, mas, sim, a partir do que é compreendido e introjetado e, portanto, apropriado.

Para Erikson, a adolescência é capaz de, em meio às situações emergentes, reorganizar-se e avançar mediante o enfrentamento do novo e, assim, as experiências tendem a ser superadas e incorporadas ao encontro da etapa posterior. Dessa forma, o autor indica que o conflito dominante está associado à formação e à difusão da identidade.

Com tais características, a adolescência compõe sua identidade, supondo a incorporação de identificações infantis e introjeção de aspectos psicossociais, superando a crise de uma etapa que ficará elaborada em suas ações e se defrontará com outras que surgirão no decurso da vida.

Na tentativa de encontrar a identidade, muitas vezes, a figura paterna se torna um alvo para o qual se direciona o sentimento de rejeição. Por outro viés tenta sublinhar proximidade com os pares etc. Nesse cenário, percebe-se cada vez mais ampliando o mundo do qual faz parte, bem como a complexidade em que está inserido. Tal complexidade, por sua vez, está associada à autonomia, que pode vir a possibilitar outras posturas, exigindo adequação às relações que se constituem no campo das experiências pessoais e relacionais.

Como consequência, a identidade se desenvolve a partir de necessidades pessoais em busca de objetivos. Logo, Erikson (1976) defende a construção da identidade, embasada na definição da própria imagem, no reconhecimento do si mesmo, tendo em vista o relacionamento que se consolida com o outro (pais, família, parentela, amigos...). Desse modo, o autor em destaque (1976, p. 21) afirma que “é um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais

abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez mais consciência de um círculo em constante ampliação de outros que são significativos para ele”.

Percebemos que esse conceito expressa um sentido de consciência do mundo; mundo do qual faz parte e está enraizado, o adolescente, e que se expande através de âmbitos pessoais e grupais, envolvendo aspectos de formação identitária, que pode ser orientada de forma coerente e comprometida.

Erikson, em nosso ponto de vista, integra aspectos que, para além das questões sociais e psicológicas, envolvem dimensões normativas intrínsecas. Isto é, correlaciona valores que são identificados como próprios, no sentido de apropriados, para as experiências individuais e também relacionais, e, desse modo, elaborar comprometidamente a identidade como elemento fundante, o que corresponde, para nós, estabelecer criativamente relações congruentes com o si mesmo, envolvendo elementos do passado, redefinindo e avaliando as ações no presente. A formação humana, assim, enraíza-se envolvendo tais situações e se expressando no cotidiano com autonomia e perseverança no modo de experienciar a vida.

No seguimento, a identidade se reformula, autodefinindo e unificando os eus, a partir de um sentimento genuíno, isto é, coerente, verdadeiro - de quem se é (MYERS, 1999, p. 86), significando o reconhecimento do outro, o reconhecimento de um sentimento coeso e interno, que unifica e cria uma unidade de um eu e, nesse processo, surge o reconhecimento de si, do saber quem sou (CAMPOS, 2002, p. 117).

Como síntese parcial, a compreensão da adolescência envolve aspectos intra e interpessoal que se vinculam à elaboração de sua identidade e aos laços significativos que compõem o mundo de suas relações. O entrelaçamento desses elementos, de acordo com Erikson (1976), proporciona a identidade e a estabilidade, alcançando a lealdade e a fidelidade autêntica do si mesmo, apesar das adversidades presentes.

Podemos perceber que, na expressão de Aline, adolescente de 16 anos, acima mencionada, o conceito de ser adolescente está vinculado a lançar-se no mundo, mundo existencial e concreto, ser responsável e respeitar o outro. Por conseguinte, tenta superar os conflitos e se reconhecer singular e coletivamente em busca de uma formação congruente entre o que pensa, o que sente e o que faz na construção de sua identidade, destarte, na defesa de valores em que acredita, considerando o ser leal e o ser fiel a si mesmo.

De acordo com Erikson (1987), necessariamente, o desenvolvimento pessoal está envolvido com as transformações que se dão na comunidade, além disso, a crise de identidade e a crise de nossas histórias sociais estão vinculadas e são interdependentes. O autor (1987, p. 134) acrescenta que

[...] a adolescência é um regenerador vital no processo de evolução social, pois a juventude pode oferecer lealdade e energia, tanto à conservação daquilo que continua achando verdadeiro como à correção revolucionária do que perdeu o seu significado regenerador.

Nesse contexto, compreendemos que formar a identidade requer transformações permanentes, desde a consciência das próprias atitudes, bem como das relações com outras pessoas, cuidando para que cada vez mais sejam refinadas, através do gerenciamento do si mesmo no cotidiano.

Em nossa percepção, por exemplo, os pares fortalecem o sentimento de composição e integração de um grupo, os códigos de linguagem fortalecem a relação comunicativa etc. Então, o sentimento de pertença, segundo Erikson, ajuda o adolescente a não se sentir sem contorno, desamparado.

Compreendemos, destarte, que o sentido de identidade desenvolvido está atrelado à noção de reconhecimento do eu, como expressão do que sinto e do que me constitui intrinsecamente, em meio aos conflitos. Portanto, quanto mais fortalecida for a minha identidade, mais tenho possibilidades de desenvolver habilidades na minha relação com o mundo externo e interno. Por outro lado, quanto mais frágil a estrutura da minha identidade mais vulnerável me encontro no mundo, menos compreensão eu tenho do outro e de mim mesmo, sigo me apoiando no que dizem e fazem, sem uma construção própria.

Com efeito, o sujeito é envolvido, no contexto social, e, dessa forma, estabelece uma aliança com os aspectos culturais e, ao mesmo tempo, a personalidade é preservada. Conseqüentemente, não é imposto o fazer, pois o pensamento criativo e congruente irá ajudá-lo a reconhecer-se ou não em uma dada situação. Então, a singularidade estará atuando de forma proativa em parceria com as demandas externas.

## Considerações finais

Como destacamos, o desenvolvimento da identidade na adolescência se expressa no psicossocial. Destacamos também que o fortalecimento dessa identidade pode ser cultivado, a partir de práticas formativas de respeito mútuo e que pode contribuir para a sociedade como um todo, pois acreditamos que a formação humanizada está pautada por instrumentos que contribuem para o desenvolvimento de potenciais que são próprios do humano.

Independentemente das adversidades, a adolescência é atravessada por uma série de questionamentos que perpassam pela necessidade de se sentir aceito e de carecer de orientação e apoio em relação ao que a vida e suas demandas internas exigem. Para tanto, a identidade tonificada, na adolescência, revela-se como uma possibilidade de seguir seu curso de forma responsável, autêntica e serena, sobrepondo as vicissitudes positivas, considerando o crescimento pessoal, a resolução de conflitos bem como o seu direcionamento para atingir o propósito de fortalecer a confiança, autonomia e iniciativa de modo congruente e, com isto, concebendo valores vitais em sua vivência pessoal e relacional.

Nessa dinâmica, há possibilidade de se desenvolver e de se ampliar a atenção em relação ao outro e a si mesmo. Pois, se, de fato, a escola, de alguma forma, facilita o desenvolvimento de relações positivas na adolescência, se ela se propõe a ir além do que é planejado em seus conteúdos programáticos, se é um espaço no qual o jovem adolescente se sente afetado pelos vínculos constituídos, o que ocorre, então, em relação aos aspectos de comportamentos desorientados tão presentes nos espaços escolares?

Haja vista tais questionamentos, partimos do princípio de que nos cabe seguir e assumir a responsabilidade deste campo de ação, indagando-nos sobre a meta educacional, o papel a que se destina o educador em relação ao seu educando (RÖHR, 2010), bem como de que forma gerenciar as emoções próprias desta etapa, considerando as possibilidades positivas e relacionais no contexto escolar e da própria vida.

Assim, questionamos a instituição escola na prática e construção de ações que, verdadeiramente, estejam ancoradas em atividades direcionadas a adolescentes que perpassem por tal espaço. Portanto, interpelamos, insistentemente, sobre o papel que é premente nos processos educacionais, mas que nem sempre, ou quase nunca, é consolidado por aqueles que constituem o espaço escolar.

## Referências

- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à Naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. Caderno CEDES, v. 24, n. 62, Campinas, 2004.
- BOCK, A. M. B., LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.). Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.p.203-222.
- CAMPOS, D. M. S. Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CLONINGER, S. C. Teorias da Personalidade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- COLE, M., COLE, S. O desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- ERIKSON, E. H. Identidade, Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
- ERIKSON, E. H. Identidade, Juventude e Crise. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- ERIKSON, E. H. O ciclo de vida completo. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.
- FERREIRA, A. L., ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- FLEMING, M. Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
- FREITAS, A. S. Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: Um estudo das redes associacionistas da sociedade civil. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) – UFPE, Recife, 2005.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2011. Disponível em: < [http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sabrep11.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf)> acesso em: 13 jul 2014.

HALL, C. S., LINDZEY, G., CAMPBELL, J. B. Teorias da Personalidade. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. O adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade. Em Curso de prevenção do uso indevido de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília: MEC/SENAD/UnB, 2004.

MUUSS, R. E. Teorias da Adolescência. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1974.

MYERS, D. G. Introdução à psicologia geral. 5. ed. Tradução de A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. Tradução: Daniel Bueno. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RÖHR, F. Espiritualidade e educação. In: RÖHR, F. (Org.). Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

POLICARPO JUNIOR, J., MELO RODRIGUES, M. L. F. Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação. Paidéia, Ribeirão Preto. jan.-abr. 2010, Vol. 20, No. 45, 95-103.

SANTROCK, J. W. Adolescência. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.



# **XV - Sentir, pensar e agir: um desafio pedagógico na promoção de habilidades socioemocionais e de valores**

**Eugênia de Paula Benício Cordeiro**

Instituto Federal de Pernambuco - Campus Recife  
epaulabenicio@gmail.com

**José Policarpo Júnior**

Universidade Federal de Pernambuco  
jjj@ufpe.br

**Mariana Marques Arantes**

Universidade federal de Pernambuco - FACEPE  
marantes11@gmail.com

## **Resumo**

Este artigo apresenta os resultados qualitativos de uma pesquisa exploratória e propositiva realizada com jovens e adultos matriculados em cursos tecnológicos de um Instituto Federal de Educação por meio um processo interventivo que visou promover habilidades socioemocionais. Trata-se de um estudo realizado com 206 alunos ocorrido em 18 encontros entre 2009 e 2010. Fez-se uso de análise temática dos relatos escritos os quais demonstraram que os participantes apreenderam, por meio de embasamento teórico aliado à prática de auto-observação, noções básicas sobre: autoconhecimento, automonitoramento, consciência social, habilidades relacionais e tomada de decisão responsável.

**PALAVRAS-CHAVE: Habilidades Socioemocionais, Inteligência Emocional, Desenvolvimento Emocional.**

## Introdução

Sabemos que um dos pilares da educação elencados pela UNESCO (2002) para o século XXI é o “Aprender a Ser” (Learning to be) e, que, tal meta não está didaticamente explícita nas escolas pautadas prioritariamente pelo raciocínio lógico e cartesiano. “Ser” é um tipo de aprendizado que requer o exercício da auto-observação ou autocontemplação implicando novas formas de abordagem que promovam o aquietamento e maior atenção ao diálogo interior. E o entendimento de que somos dotados de dimensões múltiplas (RÖHR, 2010) – física, sensorial, emocional, mental e espiritual – as quais se dão a perceber pelos diferentes sinais/estímulos que emitem. O ser humano é desafiado pela própria natureza que o constitui e por tudo que o cerca, pelo fato de estar continuamente sendo estimulado a lidar com sentimentos, emoções e pensamentos que emergem de forma involuntária, mas que ao mesmo tempo configuram-se nos mais preciosos insumos que nutrem seu próprio processo de autoconhecimento e relacional no mundo que habita.

Desta forma, problematizamos como está configurado o desafio de uma educação que se propõe a formar integralmente (WILBER, 2008; RÖHR, 2010; CORDEIRO, 2012) e que busca também ensinar a reconhecer a natureza destes estímulos a fim de manejá-los no sentido de nortear conscientemente a força que deles emana para fins pacíficos e saudáveis. Questionamos essencialmente se no âmbito da educação formal, é possível aprimorar a consciência dos sinais sentidos (sentir-pensar) com o intuito de promover ações responsáveis? Como promover esta prática em sala de aula buscando uma teoria para as Relações Interpessoais que pudesse ser aplicada e averiguada pelo próprio aluno no contato mais íntimo consigo mesmo?

Desde 2009, vimos buscando desenvolver uma prática pedagógica no componente curricular de Relações Interpessoais em cursos tecnológicos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia situado no nordeste do Brasil, com o objetivo de levar conhecimento às camadas mais profundas do ser humano de tal maneira que a tomada de consciência desta dinâmica se torne mais familiar facilitando a intimidade do educando para com sua própria natureza inter e multidimensional.

Neste artigo, traremos os resultados qualitativos exploratórios de um processo interventivo mais amplo, de cunho misto, realizado entre 2009 e 2010

com 216 sujeitos, a partir de um componente curricular elaborado, implementado e testado pela autora, voltado para o autoconhecimento a partir do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de valores tais como reconhecimento e monitoramento das emoções como meio para a tomada de decisões responsáveis em prol do bem-estar comum.

## Desenvolvimento

Com este intento de compreender o manejo das emoções e suas consequências, deparamo-nos com publicações de pesquisas que foram desenvolvidas no final do século XX, quando a temática já tinha ganho mais fôlego científico desde os primeiros estudos de Darwin e James-Lange no século XIX, e que contêm perguntas que instigam pesquisadores cujos trabalhos servem para os mais diversos fins, inclusive as áreas de Saúde, de Recursos Humanos e da Educação. Obras como *The Nature of Emotion* (EKMAN & DAVIDSON, 1994), *The Science of Emotional Intelligence* (MATTHEWS; ZEIDNER; ROBERTS, 2007), ambas sem tradução no Brasil, que reúnem teóricos renomados na área como James Averill, Carroll Izard, Richard Lazarus, Joseph LeDoux, Jaak Panksepp e Robert Levenson, Paul Ekman, Richard Davidson, Gerald Matthews, Moshe Zeidner e Richard Roberts para responder perguntas sobre a origem, o controle e a influência das emoções e também sobre o conceito de inteligência emocional, seus componentes, diferenciações, formas de desenvolvimento e mensuração no meio social. Ambas apontam para a importância dos estudos sobre inteligência emocional para o entendimento da emoção em si e desta como uma dimensão formadora dos seres humanos, além de trazer uma agenda de pesquisa para diversos campos como a clínica psicológica, a área ocupacional e a educação.

Também consideramos que outra contribuição para teorizar sobre como atingir os objetivos de *Aprender a Ser*, foi o termo *Inteligências Múltiplas* cunhado por Howard Gardner (1943 -), professor americano da Universidade de Harvard, a partir de sua teoria, desenvolvida entre as décadas de 1970 e 1980, que critica a noção de que existe somente um tipo de inteligência humana, que as pessoas nasciam com uma certa quantidade delas e que era possível mensurá-la usando testes de QI ou instrumentos semelhantes. A definição de inteligência de Gardner advém de uma visão multidisciplinar, que considera evidências da antropologia e dos estudos do cérebro, como as capacidades que foram valorizadas em culturas diferentes durante várias eras e a como as diferentes regiões do córtex efetuam operações mentais. (GARDNER, 2005)

Corroborando esta visão de múltiplas inteligências, também no final do século XX, o estudo dos psicólogos americanos Peter Salovey e John D. Mayer apresentou o conceito de *Inteligência Emocional*, que mais tarde foi difundido

pela obra do jornalista e psiquiatra americano Daniel Goleman, em 1995. Salovey-Mayer compreendem inteligência emocional como um conjunto de habilidades que contribuem para identificar expressar, regular as próprias emoções e as emoções dos outros e ainda usar os sentimentos para motivar, planejar e alcançar metas pessoais de vida. (SALOVEY; MAYER, 1990)

A partir de então, houve um crescente interesse em estudos e pesquisas (ELIAS, 1997; ZINS, 2004; CHABOT & CHABOT, 2005; GROF, 2009; CASSASSUS, 2009) situados no âmbito de uma área que passou a ser reconhecida, dentre outras denominações como Aprendizado Socioemocional - ASE (GOLEMAN; SENGE, 2015).

Tais iniciativas de Programas que buscam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais desde a educação infantil até o ensino médio podem ser encontradas em vários países conforme relatórios da Fundação Botin<sup>1</sup>, e da Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional (CASEL)<sup>2</sup>, da Universidade de Illinois, Chicago.

No Brasil, não temos programas oficiais, mas há alguns estudos pontuais que vêm sendo desenvolvidos desde os anos 2000, como: o livro publicado pelo Prof. Dr. Jair de Oliveira no ano 2000 intitulado Educação Emocional na Sala de Aula<sup>3</sup>; estudos e pesquisas recém-desenvolvidos ou em fase de construção por pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação strictu sensu de Universidades públicas (UFPE, UFPB) e particulares (PUC-RS); por organizações não-governamentais (Instituto Ayrton Senna)<sup>4</sup> e cursos particulares (Instituto Menthes)<sup>5</sup>, como também por associações civis sem fins lucrativos como o Amigos do Zippy<sup>6</sup>, dentre outros.

Para este trabalho, adotamos a definição cunhada pela CASEL (2013, 2015) para aprendizado socioemocional por considerá-la a mais abrangente entre as teorias supracitadas pois preconiza que a aprendizagem socioemocional é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que compreendem competências intrapessoais, interpessoais e cognitivas, tais sejam:

---

1 Maiores informações: <<http://www.fundacionbotin.org/>>, acesso em 3 jul. 2015.

2 Maiores informações: <<http://www.casel.org>>, acesso em 24 jun. 2015.

3 Maiores informações: <[http://www.castroalves.br/drjair/Educ\\_Emocional\\_na\\_Escola%20-%20Ed3.pdf](http://www.castroalves.br/drjair/Educ_Emocional_na_Escola%20-%20Ed3.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2016.

4 Maiores informações: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 3 jul. 2015.

5 Maiores informações: <http://www.menthes.com.br/>. Acesso em: 3 ago. 2015.

6 Maiores informações: <[http://www.amigosdozippy.org.br/index/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=28](http://www.amigosdozippy.org.br/index/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=28)>. Acesso em: 2 abr. 2016.

**1. Autoconsciência** - habilidade que pressupõe compreender as próprias emoções, objetivos e valores pessoais avaliando com precisão as próprias forças e limitações. Pessoas com alto nível de autoconsciência têm a capacidade de reconhecer a interligação existente entre os pensamentos, sentimentos e as ações.

**2. Autogestão** - habilidade que contribui para a regulação das emoções, dos pensamentos e do comportamento em diferentes situações, inclusive controlar o impulso em momentos de estresse e, se for o caso, perseverar para atingir objetivos pessoais.

**3. Consciência social** - habilidade de ter compreensão empática da perspectiva alheia independentemente de sua origem, raça, sexo, orientação sexual etc.; também inclui o entendimento acerca das normas sociais de comportamento e o reconhecimento da família e da escola e dos recursos e suportes da comunidade.

**4. Habilidades relacionais** - são aquelas que favorecem relacionamentos saudáveis com diversos tipos de pessoas e grupos e dependem do desenvolvimento de competências comunicativas como expressar-se claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão social inapropriada, saber negociar de conflitos de forma construtiva, e procurar ajuda quando for necessário.

**5. Tomada de decisão responsável** - habilidade de realizar escolhas construtivas e respeitadas tanto no que diz respeito à própria pessoa como nas interações sociais com os demais; inclui ética, respeito às normas sociais, avaliação realista das consequências das próprias escolhas e leva em consideração a saúde e o bem-estar de si e dos outros.

Tais habilidades, de acordo com a CASEL (2013, 2015) aumentam nos estudantes a capacidade de integrar a cognição, o afeto e o comportamento para lidar de forma eficaz com as tarefas e desafios diários.

Com esta base, procuramos levar ao aluno uma forma mais vivenciada deste conteúdo valorizando a troca de experiências por meio de rodas de conversa, assim como dramatizações, reflexões, introdução ao aquietamento com base na meditação, mas principalmente estimulando a auto-observação como experiência semanal do conteúdo trabalhado em sala, conforme podemos verificar no relato de um aluno do curso de Gestão Ambiental:

Durante esse período de observação das minhas emoções, percebi o quanto a raiva faz parte de meus pensamentos, ações, sonhos e planos. Agora consigo entender a minha inquietu-

de (parecendo um animal selvagem em uma gaiola de um zoológico público) quando não consigo enfrentar ou fugir das agressões emitidas sobre minha pessoa e alimentadas pelo desejo inconsciente de se obter mais raiva. A reação corporal, agora identificada, é um grande indicador desse sentimento. Face e músculos contraídos e hostis estão sendo minimizados pelo diálogo interno. (ALUNO DO CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL – IRAN)<sup>7</sup>

A partir da utilização da teoria como lente observadora da dinâmica interior, o aluno vai percebendo que as sensações e emoções (sentir) podem ser minimizadas por meio de um diálogo interno (pensar). O ser humano é a única espécie capaz de modificar e sutilar os impulsos que brotam das dimensões sensoriais com condições de escolher a melhor maneira de agir ponderando possíveis consequências das suas atitudes.

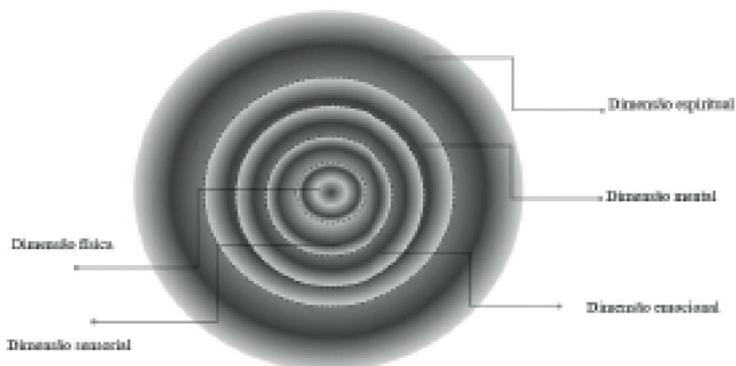
Do ponto vista teórico-filosófico, partimos do pressuposto de que o ser humano se constitui de cinco dimensões básicas – física, sensorial, emocional, mental e espiritual, conforme Figura 1 (abaixo).

Ordenadas partindo da dimensão mais densa, a física, para a mais sutil, espiritual, todas as dimensões se interpenetram (linhas pontilhadas) e se complementam umas às outras. As mais sutis, apesar de mais abrangentes, dependem das dimensões mais densas para se manifestarem, em um constante movimento de inclusão e transcendência (WILBER, 2008).

A dimensão física é um pré-requisito para a manifestação das demais em função da energia vital que depende da nossa relação com todos os outros seres e substâncias extraídas do meio ambiente como nossos nutrientes.

---

<sup>7</sup> Todos os nomes dos sujeitos são fictícios.



Fonte: Elaboração própria (adaptado de Röhr, 2010, p.16)

A constituição da nossa fisiologia nos provê de órgãos que metabolizam tais ingredientes como também liberar hormônios decorrentes de estímulos nervosos advindos de uma rede neuronal decodificada pelos cérebros reptiliano, límbico e córtex frontal criando as condições para nossas sensações, emoções e pensamentos.

Observamos que a dimensão mental encontra-se intermediando as dimensões mais impulsivas e a dimensão espiritual. Por que isto? Ora, os pensamentos inicialmente recebem os primeiros sinais das dimensões impulsivas, sensações e emoções. Para uma mente despreparada, estes sinais transformam-se em verdades da realidade percebida, podendo ou não passar por um processo de aprofundamento e verificação, ou seja, os pensamentos neste caso ficam ao sabor dos impulsos, ou melhor, refém dos mesmos. Como por exemplo, podemos nos alimentar apenas considerando o cheiro e o sabor de alguns preparos sem considerar seus nutrientes nem consequências para o nosso corpo. Assim sendo, dispomos da condição de pensar e ponderar a respeito, mas não o fazemos. Lidamos com as consequências destas escolhas impulsivas que podem se transformar em vícios sem ao menos compreendermos suas causas como é o caso da obesidade epidêmica que assola a nossa população implicando em custos individuais e sociais.

Da mesma maneira, nossas emoções surgem e emitem uma sinalização de descontentamento com relação a uma determinada pessoa ou situação. Se nos pautarmos simplesmente por suas “verdades”, podemos rejeitar e até agredir uma outra pessoa sem nem ao menos ponderarmos as causas ou questionar a veracidade daquilo que estamos sentindo. Mais uma vez, a nossa dimensão mental despreparada fica subexercitada e a reboque das impulsividades. Com estes exemplos, procuramos demonstrar que os pensamentos também podem ser impulsivos, muitas vezes fortalecendo nossos impulsos com estratégias que nem sempre visam o bem-estar comum uma vez que reações imediatistas normalmente promovem muito mais conflitos do que aquelas que passam por um processo de análise consciente e ponderamento das consequências. Vale salientar que a ponderação é algo pouco cultivado em nossa sociedade de consumo e experimentalismos levando nossos jovens a habituarem-se a não parar para pensar e “pular” do sentir para o agir. Nem por isso vamos demonizar a impulsividade já que ela também nos livra de situações ameaçadoras. Reconhecemos que os impulsos podem ser benéficos principalmente quando está em jogo a nossa integridade física ou alheia como no caso da iminência de um acidente. Porém, este não é o caso na maioria das vezes.

A partir de tal explanação, explicamos aos alunos que tais impulsos, apesar de constituírem nossa natureza, ~~etes~~ são insumos para um trabalho que só o ser humano pode realizar, pois trata-se da possibilidade de sua recriação, ou melhor, da canalização da sua força motivadora para finalidades que visam o bem-estar comum. O que isto significa?

Significa que dispomos de uma tecnologia interna capaz de sutilar os impulsos mais densos de tal maneira que podemos criar estratégias que transformem um impulso agressivo em uma motivação para a compreensão dos fatos que envolvem uma determinada situação a fim de buscar soluções para conflitos, tristezas, egoísmos, injustiças etc. De forma mais explícita, por exemplo, a raiva que temos de ver alguém injustiçado pode nos levar a buscar caminhos que promovam desde um diálogo até a modificação de leis que atingem toda uma sociedade. As lutas históricas em prol da democracia foram motivadas por raivas, ódios e tristezas trabalhados fazendo uso de estratégias pacíficas por uns ou do uso da força por outros. Ambas partiram de escolhas a partir de emoções compartilhadas com grupos. Vale salientar que uma das características das emoções é seu poder de contágio.

Estimular o sentir para um pensar consciente de que é possível criar um norte de paz, esperança, amorosidade, justiça, enfim, orientado por valores, os quais também constituem uma necessidade da natureza humana tendo em vista a busca pela alegria e pela felicidade, criamos ou nos sincronizamos com uma dimensão que chamamos de espiritual. A tecnologia humana, portanto, trata-se de um processo que depende da vontade consciente, de um comprometimento livre (RÖHR, 2007), da pessoa para com ela mesma, uma vez que reconhece que o seu bem-estar está intimamente relacionado ao bem-estar que promove aos demais e ao meio ambiente de uma forma geral. Estimular o aluno a compreender que este trabalho é o trabalho de uma escolha de vida de ser aprendiz da própria natureza que o constitui independente da profissão ou do papel social que venha a exercer. Vejamos o que diz um aluno de Design Gráfico a respeito de um dos exercícios de autoconhecimento:

[...] e, por último, o trabalho onde passamos a observar nossas emoções em duas semanas e depois, escrevê-las no papel foi, para mim, o melhor trabalho da disciplina. Nunca tinha feito tal coisa anteriormente. Fiquei até um pouco sem jeito de relatar aquilo que sentia num trabalho acadêmico. Coincidentemente, durante estas semanas de automonitoria, aconteceram emoções e situações extremas que terminaram contribuindo, didaticamente, para o enriquecimento do trabalho apresentado. Sem dúvida alguma foi algo atípico, pois até então, fugia daquilo que a escola podia ensinar. Imaginava que o conhecimento técnico seria apenas suficiente para ser um bom profissional. Agora sei que o autoconhecimento também é importante e fundamental para a formação do ser profissional e, principalmente, do ser pessoal. (ALUNO DO CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL – NOÉ)

Desta forma, a teoria ganha uma perspectiva prática: é preciso experimentar a transformação e utilização destas forças para validar ou não o que o educador explana. E este passa a ser o objetivo principal do componente curricular: exercitar as tecnologias de si mesmo a fim de se reconhecer que o autoconhecimento e o autoaprendizado são práticas para a vida e não apenas para a escola, conforme podemos atestar no relato a seguir:

Entender como, quando, e de que maneira ocorrem os sentimentos destrutivos comigo, deixa espaço para que eu possa encontrar um antídoto, o sentimento construtivo contrário ao sentimento negativo, assim vou interagir com a emoção de maneira positiva. Saber usar os antídotos contra as emoções negativas foi o melhor aprendizado. Só com autoconhecimento é que conseguiremos melhorar nossa vida, nossas relações, torná-las menos instáveis pelo uso de razão acima da emoção.

Para mim, outra coisa de grande valia é poder passar tais conhecimentos adiante, para pessoas de meu convívio, tentando fazer com que elas conviviam melhor, e também se conheçam mais. Sinto-me uma pessoa mais tranquila, mais segura depois de entender como usar a emoção a meu favor e não contra mim. (ALUNA DO CURSO DE GESTÃO EM TURISMO - JOANA)

“Aprender a ser” não é algo estanque, passível de se alcançar níveis atestados em certificados, mas um processo que depende não apenas de um investimento lógico-racional, mas principalmente do cultivo de valores que promovam a alegria (saúde da alma) e a felicidade como sentido para nossas vidas. Não raro encontramos profissionais altamente qualificados, verdadeiros experts em suas áreas de atuação, no entanto, com grandes dificuldades de trabalharem em grupo e preocuparem-se com o bem-estar comum. A competitividade “vitoriosa” dos meios acadêmicos pouco reflete-se nas “vitórias” relacionais, muitas vezes.

Foi na procura de meios que tornassem o componente curricular de Relações Interpessoais mais prático do que teórico, que nos deparamos com pesquisas e estudos em torno do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e uma das que mais nos chamou atenção foi o Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados para Alunos de Terceira e Quarta Séries do Ensino Fundamental (PEIC). A pesquisa realizada pela UNESCO (2001) em 14 países da América Latina, entre os anos de 1995 e 2000, questionou o que era preciso fazer para melhorar a qualidade e diminuir a desigualdade na educação. Dentre os países pesquisados, o Brasil teve como amostragens representativas, os Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraná que apresentavam um rendimento de alto nível, médio e baixo nível de sucesso educacional respectivamente.

O PEIC estava embasado no fato de que desde o início dos anos 90, os governos latino-americanos passaram a associar o sucesso da política educacional não somente com a oferta de vagas, mas também com a qualidade do ensino. O PEIC é uma pesquisa que mostra que a educação não é algo abstrato ao reconhecer a importância dos aspectos socioculturais e procurar detectar fatores de influência tangíveis e intangíveis, tais como: a infraestrutura e o mobiliário e os recursos da escola; as características e percepções dos atores (estudantes, pais ou responsáveis, professores, diretores); o microcosmo escolar, o clima organizacional, a gestão; a organização da sala de aula, a pedagogia, como também, o clima emocional.

Os resultados encontrados constataram que o desempenho escolar resulta de uma multiplicidade de efeitos decorrentes de uma combinação complexa de fatores que exercem influência sobre os alunos. Os pesquisadores concluíram que a qualidade de aprendizagem é em grande parte influenciada pela qualidade dos processos que ocorrem na sala (CASASSUS, 2007). E a descoberta mais importante do estudo foi que a aprendizagem pode ser favorecida pelo ambiente emocional.

Quando a pesquisa conclui que o clima emocional tem maior peso nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores juntos, quer dizer que o desempenho deles não é somente a soma do impacto individual de cada fator, mas um efeito combinado devido à interação entre as variáveis. E isso também sinaliza que a dimensão emocional é algo que depende das interações, portanto, pode ser modificada tanto pela pedagogia como pela gestão educacional (CASSASSUS, 2007).

A influência do clima emocional para a aprendizagem e o desempenho em sala de aula aparece nos relatórios do PISA (2001) a partir da interrelação entre as seguintes perspectivas: disciplina, relação professor-aluno e atitudes positivas dos estudantes com relação à escola.

O estudo mostra que o clima na escola precisa ser propício ao processo de aprendizagem e quando isto acontece, os estudantes tendem a apresentar atitudes mais positivas com relação à instituição educacional. E tanto os professores, quanto os colegas e a atmosfera que a escola apresenta influenciam as atitudes positivas dos alunos em relação à escola.

Na avaliação da OCDE<sup>8</sup>, em todos os países há uma relação consistentemente positiva significativa entre o clima disciplinar e o desempenho, mesmo depois de se considerar a realidade dos alunos e outras características da escola. De fato, a forte relação entre o nível socioeconômico dos estudantes e o clima disciplinar sugere que o impacto do status socioeconômico sobre o desempenho do estudante pode ser diminuído por um clima disciplinar positivo na escola

Estes estudos baseados na América Latina e entre os membros e convidados pela OCDE dialogam fortemente com as pesquisas sobre habilidades socioemocionais que têm sido realizadas nos Estados Unidos, país em cujo território existe mais de uma centena de trabalhos atualmente sendo conduzidos por grupos interessados em coletar dados científicos sobre o manejo das emoções e como elas afetam a vida social, cultural e pessoal das pessoas. É o único onde existe uma entidade que reúne estas iniciativas e avalia a qualidade científica das mesmas, a Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional (CASEL). Fundada em 1994, a organização se dedica a colaborar com o avanço científico da temática, através de resultados baseados em evidências práticas e a promover políticas públicas no âmbito pedagógico, desde a pré-escola até o ensino médio.

Por meio do nicho pedagógico que encontramos dentro do componente curricular de Relações Interpessoais para estudos e pesquisas no que tange a promoção das habilidades socioemocionais e de valores em uma sala de aula de ensino tradicional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, procuraremos no item a seguir apresentar os relatos de alunos dos cursos nos quais o referido componente foi ministrado pela autora entre os anos de 2009.2 e 2010.2.

## Procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa

Os dados aqui apresentados são parte de um estudo mais amplo, de abordagem metodológica mista, entre os semestres de 2009.2 a 2010.2, e que teve por objetivo geral elaborar, implementar e testar um componente curricular voltado para a formação humana de jovens e adultos dos cursos tecnológicos de um estabelecimento de ensino superior do Brasil.

---

<sup>8</sup> Maiores informações: < <http://www.oecd.org/brazil/>> . Acesso em: 2 abr. 2016.

Tivemos a intenção de elaborar o Componente Curricular para a Formação Humana de Jovens e Adultos (CCFHJA) matriculados em cursos tecnológicos de um Instituto Federal no Brasil a fim de aliar à formação profissional uma formação pessoal dos.

O referido componente curricular foi ministrado, de modo exploratório, a 206 alunos de diversos cursos tecnológicos (design gráfico, gestão ambiental, radiologia, análise e desenvolvimento de sistemas, turismo e hospedagem).

O CCFHJA foi elaborado para ser ministrado como conteúdo da disciplina “Relações Interpessoais” que já constava previamente da estrutura curricular dos cursos de formação tecnológica dos sujeitos pesquisados.

Estruturamos o processo de intervenção em quatro eixos temáticos a partir dos conjuntos de HSE elencados pela CASEL (2013): 1. Tomada de consciência da dinâmica das múltiplas dimensões do ser humano por meio da auto-observação e automonitoria das sensações, emoções e pensamentos (autoconhecimento/automonitoramento); 2. Noções básicas sobre o eu/ego (autoconhecimento); 3. Ciclo da comunicação saudável – escuta atenta, empatia, automonitoria (Consciência social e habilidades relacionais); 4. Retroalimentação responsável por meio do feedback (Tomada de decisão responsável).

Os eixos foram contemplados ao longo dos 18 encontros semanais com duração de 2h15m cada. Utilizamos salas de aula dos cursos tecnológicos, equipadas com recursos multimídia e houve rodas de conversa, apresentação de filmes, dramatizações, aulas expositivo-reflexivas, dinâmicas de grupo e desenvolvimento da prática de aquietamento, silêncio e auto-observação.

A fim de acompanhar o processo interventivo em curso, solicitamos aos participantes relatos escritos de suas experiências sobre a aplicação da teoria nos exercícios de auto-observação e automonitoramento, em dois momentos: o primeiro após o sétimo encontro (período intermediário), e o segundo, ao final do semestre (término da intervenção). Nos primeiros relatos, pedimos que os estudantes observassem suas emoções por duas semanas e decorrido este período, registrassem suas reações, reflexões e tentativas de autorregulação. No segundo momento, requeremos registros das experiências de auto-observação e autogestão dos conteúdos estudados focalizando a dinâmica das múltiplas dimensões, a tomada de consciência da construção do próprio “eu” e o ciclo da comunicação saudável.

Foi feita Análise Temática (MINAYO, 2008) a fim de descobrir os núcleos de sentido que apontassem a significância dos objetivos analíticos. Com base nesta análise, chegamos a uma amostragem dos relatos escritos de 48 alunos dos cursos tecnológicos de Design Gráfico, Radiologia, Gestão em Turismo e Gestão Ambiental, com idades entre 17 e 55 anos, sendo 26 mulheres e 22 homens, conforme apresentaremos no item a seguir.

## Resultados da pesquisa

Os relatos escritos dos sujeitos tematicamente analisados (MINAYO, 2008) possibilitaram uma melhor compreensão da percepção dos mesmos com relação aos conteúdos estudados e refletidos e aplicados à prática da auto-observação e do automonitoramento.

Foi possível observar no relato dos participantes, insights que apontaram para: a melhoria do diálogo interno no sentido de buscar escolhas mais conscientes para tomada de decisões responsáveis na interação com os outros, a crescente intimidade dos participantes consigo mesmos por meio dos exercícios de auto-observação e autogestão, a tomada de consciência da dinâmica interna influenciada por forças reativo-impulsivas que podem ser redirecionadas por meio de uma escolha consciente para fins saudáveis, a melhor percepção da escuta como a porta de entrada para relações mais empáticas e saudáveis e, de uma forma geral, o amadurecimento intelectual dos participantes nos relatos de suas experiências interiores.

Apresentaremos a seguir uma amostragem dos relatos escritos com nomes fictícios, selecionados com base na sua pertinência com as unidades temáticas estudadas e que representam com clareza e objetividade o conjunto dos achados nas análises realizadas.

**Autoconhecimento/automonitoramento.** Ao longo do processo de intervenção, a prática da auto-observação juntamente com o fortalecimento da capacidade de discernimento constituiu a base para que cada participante, à luz da própria experiência interior, validasse os conteúdos teóricos abordados no sentido de buscar aprimorar o autoconhecimento e o automonitoramento.

O processo de auto-observação das emoções foi considerado uma prática nova para alguns alunos, ajudando-nos na identificação das sensações corporais causadas pelas emoções como abriu a possibilidade de perceberem que

têm como alternativa atuar conscientemente junto a estas forças buscando monitorá-las a fim de tornarem as relações mais agradáveis, conforme observamos no relato abaixo:

[...] eu apreciei muito o estudo dos sentimentos e pude perceber que os sentimentos são uma associação de elementos corporais com elementos mentais. Estudá-los me ajudou a tentar não só superar meus medos, mas também o estresse da raiva e a negatividade da tristeza. Percebi que devo me abrir com alguém que confie para desabafar meus receios e tristezas. Eu pude também sentir que os sentimentos negativos exacerbados corroíam meu corpo enchendo-o de toxinas e que só dependia de mim controlar esse processo. Poder controlar os meus sentimentos me traz imensa satisfação, assim como saber que a convivência diária comigo pode se tornar mais agradável e sadia. (ALUNO DO CURSO DE DESIGN GRÁFICO – NICOLAU)

Sendo a auto-observação um processo pelo qual o indivíduo direciona sua atenção para perceber a influência do jogo de forças que orienta o seu comportamento, ela propicia as condições necessárias para o monitoramento consciente das mesmas possibilitando meios criativos de a elas reagir em prol de relações saudáveis e virtuosas com o todo ao redor. Vejamos como as alunas a seguir identificam os efeitos das emoções no seu corpo e como este reconhecimento contribui para uma intimidade com esta dinâmica que move as relações:

Diante da raiva fico muito agitada, percebo que minhas mãos ficam geladas, trêmulas, a respiração ofegante, as orelhas ficam quentes e vermelhas, fico fora de controle, capaz de fazer coisas das quais me arrependo depois. Geralmente falo mais do que devo e coisa ofensivas. Dependendo da causa, lembro coisas passadas como se vomitasse algo que ficou entalado. Quando estou com muita raiva choro em forma de desabafo pois minha vontade é de pular sobre a pessoa e mordê-las ou batê-la. Ainda preciso aprender muito a me controlar.

A tristeza desperta o choro, o sentimento de angústia, falta de apetite, quando estou triste costumo refletir sobre a vida ou sobre o que causou a tristeza. Com todas essas reações o comportamento e as atitudes são alteradas com mudanças repentinas de humor, sendo mais agressivo ou se retraindo. Desta maneira é possível perceber o quanto é necessário ter um melhor conhecimento das emoções para saber a forma correta de lidar com elas para evitar que as pessoas se distanciem pela falta de controle. Só assim é possível obter um amadurecimento emocional. (ALUNA DO CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL – LEA)

Entendemos a mente como uma dimensão mais abrangente do que a emocional (RÖHR, 2010) pelo fato dela não apenas criar emoções como no caso da arte dramática, mas também por possibilitar que redirecionemos conscientemente as forças impulsivas provenientes dos estímulos sensoriais e emocionais. No entanto, temos ainda a aprender a educar a mente neste sentido. A educação tradicional ainda não se incumbiu desta tarefa.

Vejamos como a mente consciente é capaz de criar alternativas para o jogo de forças que constantemente lhe toma por assalto no relato a seguir:

Ao reprimir o medo, reprimimos junto com ele outras emoções como a alegria e o prazer. Quando percebemos a existência de emoções antes reprimidas, a energia que era gasta nesta repressão pode ser canalizada para tarefas produtivas e para energias positivas, tipo alegria e amor. Com isso nossa auto-censura e a censura aos outros cai, e nas relações interpessoais tornamo-nos mais criativos, flexíveis e produtivos. (ALUNA DO CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL – CRISTIENE)

Lorena observou que a falta de controle faz dela uma pessoa grosseira e egoísta. Excelente conclusão considerando-se que a impulsividade e o imediatismo estão muito mais voltados para os nossos próprios interesses em detrimento dos demais. A grosseria provocada aos outros acaba desencadeando tristeza, ou melhor, um ciclo destrutivo que poderia ser evitado. Perde-se muito tempo com as consequências destrutivas das emoções fora de controle quando poderíamos desfrutar das suas motivações para outros fins.

Pude também observar que sempre que tenho raiva de algo ou fico zangada com alguém não paro pra pensar nas minhas atitudes antes de tomá-las e isso acaba quase sempre fazendo com que eu me arrependa depois. Outro aspecto observado em relação à raiva é que eu nunca deixo o meu cérebro racional agir e isso faz com que eu quase sempre seja grossa e egoísta com pessoas que muitas vezes não mereciam esta forma de tratamento. Depois de agir de maneira grosseira para com as pessoas e me arrepender fico triste. A partir do momento que parei para analisar esse fato tomei conta de como as emoções formam um ciclo e de como o mal gerenciamento delas pode dificultar a convivência social e o próprio bem-estar. Com base nessas observações pude notar o quanto é importante dar atenção às emoções e pararmos sempre antes de deixar que elas tomem conta do nosso corpo. (ALUNA DE GESTÃO AMBIENTAL – LORENA)

No seu exercício de auto-observação, Patrícia percebeu a influência das emoções na sua forma de pensar e agir, como também o fato de várias delas surgirem ao mesmo tempo em um complexo fluxo de energias. Conclui que se faz necessário compreender primeiro o que estas energias sinalizam para medir as consequências e evitar maiores problemas.

Conclui que as emoções são projetadas em nossas mentes logo após refletidas no comportamento e não estão isoladas, elas são unas, ou seja, quando sinto raiva vem o medo e possivelmente a tristeza por tantos sentimentos invasores que me tomam, e para enfrentar cada um primeiro devo esperar o que ele tem a me propor e depois ter uma reflexão construtiva das consequências. Assim terei menos problemas, preocupações e cansaço para prosseguir na vida, tendo a cada sentimento uma lição para lidar com novos sentimentos. (ALUNA DE GESTÃO AMBIENTAL – PATRÍCIA)

Para a aluna a seguir, o reconhecimento das emoções que estão nos envolvendo facilita o processo relacional:

Saber reconhecer as emoções no momento que estão nos envolvendo é um passo muito importante para o crescimento tanto pessoal quanto social, nos dá uma certa “vantagem” pois quem se conhece bem tem maior facilidade de lidar com o próximo e quem sabe evitar tantos conflitos que sabemos que existem no mundo. (ALUNA DE GESTÃO AMBIENTAL – ELEN)

Isadora percebeu que o automonitoramento pode contribuir para que tenhamos mais sucesso nos nossos relacionamentos:

Pessoalmente, os conteúdos ministrados de Relações Interpessoais me abriram um leque de sentimentos e atitudes intrínsecas que preciso corrigir. Me fez enxergar como nós somos complexos e minuciosos, mas que se tivermos uma automonitoria é possível reverter situações também complexas com algum sucesso. (ALUNA DE GESTÃO AMBIENTAL – ISADORA)

Os relatos acima nos levam a inferir que o estímulo à auto-observação e ao automonitoramento, podem levar a vivências intra e interpessoais mais saudáveis e que os benefícios alcançados estão na base da responsabilidade na tomada de decisões, objeto da análise a seguir.

Tomada de decisão responsável. No item anterior, pudemos observar o quanto as práticas que envolvem a autopercepção podem contribuir para a tomada de decisões menos regidas pelos efeitos impulsivos de tais orientações e melhor norteadas por uma busca pela coerência entre o sentir, o pensar e o agir. Por meio da autopercepção, Anna atentou para o quanto as relações podem ser contaminadas pelos efeitos negativos das emoções sendo fundamental tornar-se responsável pelas mesmas.

Diante de tudo que foi observado, vejo que os sentimentos têm uma relação direta de como vou me relacionar com as demais pessoas e como vou manter essas relações. É preciso antes de tudo que eu faça uma avaliação de quem eu sou, como me posiciono diante de um sentimento negativo e como esses sentimentos vão influenciar na minha vida. A partir dessa análise, vejo que me deixo levar muito facilmente por esses sentimentos, não consigo controlá-los com facilidade e pior, acabo agredindo

muitas vezes as pessoas próximas. Verifiquei por várias vezes que meu comportamento diante de situações desencadeadas por negativismo acabou gerando mais consequências ruins e que acabaram me afastando de alguns ciclos de amizade. (ALUNA DE DESIGN GRÁFICO – ANNA)

Sofia observou que os pensamentos também desencadeiam emoções e que decidir monitorá-los pode também reconduzir as emoções.

Depois de ter conhecido de uma maneira mais aprofundada sobre as emoções, comecei a observar as reações ocorridas comigo mediante algumas situações. Consegui perceber como o meu comportamento é afetado diante de sensações desagradáveis. Estas reações estão presentes no meu organismo quando sinto medo, raiva, tristeza. Constatei que é uma questão fisiológica, ou seja, já nascemos com as emoções. No entanto, aprendi que é importante ter consciência de que os sentimentos brotam dos pensamentos é preciso estar a par deles no momento e nas circunstâncias em que as emoções ocorrem. Assim, saberemos nos prevenir das reações que ela nos causa. Quando a pessoa está ciente do aparecimento de determinadas emoções ela consegue ter controle, ou seja, se penso em momento se fatos felizes, sinto alegria; se recordo momentos tristes, tenho uma sensação melancólica; quando imagino coisas irritantes, sinto raiva. Quando deixamos de pensar, as emoções simplesmente desaparecem. Por isso, se soubermos conduzir os pensamentos, poderemos direcionar nossas emoções. (ALUNA DE GESTÃO AMBIENTAL – SOFIA)

Mudar internamente talvez seja a maior decisão responsável que podemos tomar a fim de buscarmos favorecer relacionamentos mais saudáveis e consequentemente menos desgastantes. O cultivo das virtudes, conforme observado por Darlene, torna-se, portanto, uma meta para a vida em prol da harmonia com tudo e com todos.

Como as virtudes são um processo de hábito contínuo, que assim leva ao aperfeiçoamento das mesmas, procuro exercitar

algumas das minhas virtudes, sendo estas as mais claras e destacadas na minha personalidade. Com o convívio em grupo ao qual estou cotidianamente inserida, o exercício destas virtudes me alimenta quanto à compreensão sobre as outras pessoas e me ajuda a sempre procurar melhorar nas imperfeições quanto ao convívio com as minhas relações. A consciência deste cultivo me leva, não apenas a tentar exercitá-las ainda mais, como enxergar possíveis virtudes que eu possa vir a desenvolver. Um exemplo de virtude a ser desenvolvida por mim é a paciência. Esse reconhecimento de que as minhas virtudes devem ser cultivadas e exercitadas me fez reconhecer o quanto de virtudes que tenho a desenvolver e a paciência é possivelmente a mais clara e evidente a ser desenvolvida e a partir das aulas e das leituras percebi que posso não apenas cultivar as que tenho, como desenvolver as que preciso pra obter relações mais harmoniosas, nutridas e nutritivas. (ALUNA DE GESTÃO AMBIENTAL – DARLENE)

Vejamos como um esclarecimento teórico pode levar a um melhor discernimento quando se trata da dinâmica interior. Ptolomeu acreditava que as virtudes emergiam da mesma maneira que as emoções quando, por meio das reflexões em sala, também descobriu que elas precisam ser cultivadas conscientemente para serem potencializadas. A partir de então, concluiu que as virtudes poderiam desaparecer enquanto o mesmo não poderia acontecer às emoções. No relato abaixo, reconhece a importância de cultivá-las de do quanto esta atitude pode lhe abrir novas perspectivas relacionais.

Primeiramente, devo confessar que antes não dava a devida atenção ao cultivo das virtudes, pois erroneamente, pensava que como as emoções, as virtudes eram também inatas. Porém, depois do estudo das mesmas, pude notar que sem esse cultivo, as virtudes poderão desaparecer, por estarem em desuso. Logo, confesso que até este momento, não me preocupava o necessário com o cultivo das virtudes, mas, a partir desse estudo, comprometo-me a dar o devido valor às virtudes na minha vida, pois são elas que muitas vezes abrirão novas portas para o novo caminho. (ALUNO DE DESIGN GRÁFICO – PTOLOMEU)

A partir deste entendimento, podemos ter mais chances de nos comprometer socialmente com as relações.

A promoção das habilidades socioemocionais e de valores por meio do estímulo a uma maior coerência entre o sentir, o pensar e o agir, pode despertar nos educandos a possibilidade de aprimorar os seus relacionamentos interpessoais por meio do cultivo de maior compreensão empatia, escuta, autoestima etc. a fim de que nas suas experiências diárias possam reconhecer e validar seus benefícios.

[...] Acredito que toda forma de conhecimento é válida, mas devo confessar que nunca acreditei que com atitudes tão simples minha vida poderia ser mudada para melhor de uma maneira consideravelmente essa mudança não está sendo percebida só por mim, como também por pessoas que estão próximas a mim e que amo tanto. Ou seja, minha evolução também está trazendo melhorias para a vida de outras pessoas o que de uma forma geral me deixa muito satisfeita e com mais vontade de aprender mais a trabalhar todas as dificuldades emocionais que possam aparecer ao longo da minha vida. (ALUNA DE GESTÃO AMBIENTAL – SANDRA)

O reconhecimento das influências das forças que regem as camadas mais internas do ser humano no comportamento é essencial para o autoconhecimento e autorregulação, como já mencionado. Lorena percebeu que o cuidado com a convivência com os demais e com o meio ambiente pode nos tornar pessoas mais felizes.

[..]. A partir do momento que me preocupo com a forma que estou vivendo e convivendo com as pessoas me tornarei uma pessoa mais feliz, pois o fato de me auto-avaliar me proporciona encontrar pontos que estão errados nas minhas atitudes quando enfrento o mundo, e a reflexão é sempre a melhor forma de nos ajudarmos a convivermos com todos o que nos cercam, incluindo o meio ambiente [...] (ALUNA DE GESTÃO AMBIENTAL – LORENA)

A partir da intencionalidade pedagógica do processo interventivo, da sua estruturação e aplicação em sala de aula, pudemos constatar que é possível promover e/ou ampliar o processo de autoconhecimento por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais dentro de um sistema tradicional de ensino superior no Brasil.

A busca das virtudes está estreitamente ligada à busca e conhecimento de si. Como irei procurar, achar e cultivar tais virtudes se não conhecer o que sinto e penso? Sem estar consciente desse fluxo energético que percorre em meu corpo desse fluxo energético que percorre em meu corpo? Agora busco e continuarei em direção a uma relação harmoniosa com o mundo ao meu redor (sem estar necessariamente no centro), levando em consideração os conflitos, mas agora em uma posição mais coerente, pois sei que ele existe, existirá e terá de ser enfrentado. (ALUNO DE GESTÃO AMBIENTAL – IRAN)

Os relatos apresentados pelos sujeitos levam-nos a inferir que existe um caminho dentro do ensino tradicional a ser percorrido no sentido de buscar meios cada vez mais eficientes e duradouros para a promoção das habilidades socioemocionais e de valores na educação. Não podemos afirmar se os estímulos despertados durante a implementação do componente continuarão a ser cultivados pelos alunos uma vez que isto requer uma pesquisa longitudinal que foge ao escopo da nossa proposta neste momento.

## Considerações finais

Experiências pedagógicas como esta levam-nos a perceber o quanto se faz necessário inserir o desenvolvimento das HSEV nas políticas públicas para a educação de tal maneira que gestores e professores se dediquem ao aprendizado de si da mesma maneira como se empenham em dar conta dos conteúdos tradicionalmente ministrados.

Outrossim, destacamos a necessidade de financiamento de pesquisas nesta área dentro dos programas de pós-graduação em educação com vistas à sua inserção nos cursos de pedagogia e formação de professores.

Na condição de pesquisadores, atualmente, estamos implementando um projeto junto com os professores de uma escola de referência do ensino médio da rede estadual de ensino de Pernambuco, no município de Olinda, voltado para a promoção das ASE.

## Referências

- CASASSUS, J. - Fundamentos da Educação Emocional - 1.ed. Brasília: Editora Organização das Nações Unidas para a Educação, 2009.
- CASEL - Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice. Edited by Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, and Thomas P. Gullotta. Guilford Publications 2015 - livro online – 634p.
- CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel - Pedagogia Emocional: Sentir para aprender - Como Incorporar a inteligência emocional às suas estratégias de ensino - 1. ed. São Paulo: Sá
- CORDEIRO, E. de P.B. Formação humana para jovens e adultos: elaboração, implementação e testes de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto de educação, ciência e tecnologia- Pernambuco. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2012.
- EKMAN, P; DAVIDSON, R. The Nature of Emotion: Fundamental Questions. Editora Oxford University Press. Nova Iorque, 1994
- ELIAS, Maurice et al. Promoting social and emotional learning: guidelines for educators. Washington: Assn for Supervision & Curriculum, 1997.
- GARDNER, H. Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GARDNER, H. Mentas que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese; Artmed, 2005
- GOLEMAN, D. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- GOLEMAN, D.; SENGE, P. O Triplo Foco: uma nova abordagem para a educação. Tradução: Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- GROP – Grup de Recerca em Orientación Psicopedagógica – Atividades para o Desenvolvimento da Inteligência Emocional nas crianças – Ed. Ciranda Cultural – Tradução: Sueli Brianezi Carvalho – São Paulo: 2009 – 192.p

MATTHEWS, G; ZEIDNER, M.; ROBERTS, R. The Science os Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns, Editora: Oxford University Press, Inc. Nova Iorque: 2007,

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PISA EM FOCO – A disciplina nas escolas está deteriorada? 04/2011 – Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/pisa\\_em\\_foco/2011/pisa\\_em\\_foco\\_n4.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n4.pdf) - acesso em agosto de 2015.

RÖHR, F. Espiritualidade e Educação. In: RÖRH, F. (org.). Diálogos em educação e espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 13-52.

RÖHR, F. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. Pro-posições. Campinas. v. 18, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto95.html>. Acesso em: 15 nov. 2011.

SALOVEY, P.; MAYER, J. Emotional Intelligence. In: SALOVEY, P.; BRACKETT, M.; MAYER, J. Emotional Intelligence: key readings on the Mayer and Salovey Model. Nova Iorque: Dude Publishing, 2004.

SALOVEY, P.; MAYER, J. Emotional Intelligence, Baywood Publishing, co., Inc. 1990

UNESCO. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matematica y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (PEIC) – Informe Técnico 2010, Santiago, Chile. 2001.

UNESCO. Learning to be: A holistic and integrated approach to values education for human development: Core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2002. Disponível em: <http://www.unesco-apnieve.edu.au/servlet/Web?s=1575730&action=changePage&pageID=487827200>. Acesso em: 9 ago. 2010.

WILBER. A Visão Integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais. Tradução: Carmem Fischer. São Paulo: Cultrix, 2008.

ZINS, J. et al. Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?. New York: Teachers College Press, 2004.

# XVI - Reflexões para uma educação impregnada de vida

**Eliana Maria do Sacramento Soares**

Universidade de Caxias do Sul  
emsoares@ucs.br

**Jane Rech**

Universidade de Caxias do Sul  
jrech2@ucs.br

**Rosane Kohl Brustolin**

Universidade de Caxias do Sul  
rosanebrustolin@yahoo.com.br

## Resumo

Este texto é um convite à reflexão sobre o cenário educativo, considerando que cada sujeito é único e se constitui no dever da convivência com os outros de sua espécie. Assim, apresentamos nossa ideia do cenário educativo na perspectiva planetária, dialogando com conceitos da Complexidade e da Biologia do Conhecer. A partir dessa perspectiva, propomos uma maneira de entender este cenário como um espaço de convivência, de modo que os sujeitos do processo possam fluir juntos no conviver, numa história de interações que denotam respeito e aceitação do outro em sua dignidade e legitimidade. Considerando esta abordagem, é tarefa do educador transformar-se, ao conviver com o aluno, em interações recorrentes construtivas. Podemos inferir que, ao educar com base no respeito mútuo e na convivência em espaços de legitimidade, educaremos para a paz.

**PALAVRAS-CHAVE: Interação. Convivência. Biologia do Conhecer. Espaço educativo.**

## Introdução

As ideias que apresentamos se originam nos estudos advindos das pesquisas das autoras, cujos temas estão relacionados à formação humana de educadores no contexto da cultura digital<sup>1</sup> e à constituição de sujeitos em comunidades de prática no ambiente organizacional<sup>2</sup>. Embora estas se desenvolvam em diferentes contextos, as bases teóricas que compartilham estão alicerçadas na Biologia do Conhecer e na Complexidade, assumindo um caráter transdisciplinar.

Assim, buscamos oferecer à comunidade acadêmica uma reflexão que, esperamos, possa fertilizar os diálogos e esforços no sentido de contribuímos para a construção de cenários educativos cada vez mais humanizados, humanizadores e facilitadores do processo de aprendizagem. Enfim, pretendemos apresentar uma contribuição no sentido de mostrar que as interações e a convivência em ambientes de aprendizagem podem ser compreendidas por meio da Biologia do Conhecer. Esta abordagem, propõe a experiência como forma de conhecimento e inclui no processo, as emoções e a aceitação de si e do outro, tendo o corpo como mediação e a linguagem como manifestação do sujeito cognitivo. Constituindo-se, portanto, em subsídio para o surgimento de ambientes educativos, permeados por uma cultura que favoreça a educação para a paz, numa perspectiva que abranja a espiritualidade.

### O cenário das reflexões desenvolvidas

O cenário social contemporâneo, como percebido por autores como Morin (2011) e Bauman (1999), surge, dentre outros aspectos, pelo avanço nas comunicações interpessoais propiciado principalmente pelos recursos digitais disponíveis. A interdependência entre as nações, a conformação de novos mapas econômicos, os movimentos migratórios entre países, a crise ambiental, para citar alguns contextos dessa sociedade, emergem a partir do domínio criado

---

1 Projeto Foredu – Formação humana de educadores no contexto da cultura digital, coordenado pela Profa. Dra. Eliana M. S. Soares, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul.

2 Projeto Comprat - Variáveis antecedentes das comunidades de prática nos processos de inovação, coordenado pela profa. Dra. Jane Rech, desenvolvido no âmbito do Núcleo de Pesquisa Comunicação, Cultura e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Administração, no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, na Universidade de Caxias do Sul.

pelos sujeitos no mundo - conscientes ou não que fazem isso - ao tomarem decisões apenas sobre seu fazer e ter. Se olharmos para esses contextos desde uma perspectiva do ser, percebe-se que nós, seres humanos, nunca estivemos tão fragmentados. O individualismo nos levou ao isolamento de nossos semelhantes. Ousamos afirmar isto mesmo que possa ser dito, talvez contrariando esta posição, que redes sociais estão permeando nossas vidas e nos aproximam. A competitividade do mercado global tornou-nos adversários em potencial; o consumismo, como bandeira da sobrevivência do sistema capitalista, baliza a exploração desenfreada dos recursos naturais e, no contexto da formação humana, sobrepõe o *ter* ao *ser*. Diante disto, podemos inferir que muitos vivem uma vida artificial, no sentido dela ser externa ao ser interno, que fica preso nas aparências, causando tantos desencontros que são disfarçados, muitas vezes, pela busca desenfreada por consumir cada vez mais, como se isso desse conta de preencher o vazio interno.

Este cenário reverbera no ambiente escolar e acadêmico, onde o individualismo, a disputa e a competição permeiam as práticas educativas. Isto ainda pode ser percebido no modo como são cumpridos rituais acadêmicos: currículos, prazos e agendas. O caso das avaliações, com base em provas de rendimento, focadas apenas em referenciais numéricos de atribuição de notas, ao quantificarem a aprendizagem – tarefa duvidosa do ponto de vista cognitivo – a desqualificam. Gadotti (2000) já afirmava que, em geral, as escolas baseiam-se na competição sem solidariedade, na qual o sistema avaliativo, fundamentado em notas, evidencia uma concepção educativa baseada apenas na competitividade. Recompensas e prêmios, como estímulos externos, não constroem a autonomia do fazer pautado pela consciência. No entendimento de Maturana (1998, p. 75), “não existem a competição sadia nem a disputa fraterna”. Todavia, hoje, na maior parte das escolas, vive-se uma cultura de competição. Como pensar, neste contexto, uma educação para a solidariedade, para o ser e o conviver em respeito e harmonia?

O processo educativo, quando sustentado apenas na lógica da competição e da disputa é, conseqüentemente, de desrespeito às individualidades e à diversidade. Aliada a outros fatores que se encontram fora e dentro da escola - violência, desestruturação familiar, dependência química, competição, perda de vínculos - temos uma juventude desencantada do mundo (PELLANDA, 2009). Na recursividade complexa das relações, os processos educativos vigentes con-

tribuem, na maior parte das vezes, para a emergência destes fatores na sociedade, na medida em que endossam a competição e a fragmentação pela própria forma como está organizada. Forma esta baseada principalmente num saber desvinculado da vida. O que se vê, então, são estudantes entediados, que não encontram sentido para o seu viver. Esse aborrecimento é “uma emoção própria de uma cultura que orienta as crianças a buscar o sentido da vida nas coisas, na contínua alienação de uma busca interminável” (PELLANDA, 2009, p. 95). Isto também tem consequências na forma como estes estudantes convivem com os outros, como tratam o meio onde vivem, no modo como se relacionam com o consumo, enfim, como configuram seu domínio de viver, alienando-se de si ao não verem sentido para sua existência por, justamente, sentirem-se, separados do todo.

O aprender não é visto como processo, mas como fim em si mesmo. Tudo que pode ser aprendido é tratado como objeto cognoscível que não sofre influência do ser aprendente, o qual, sob essa ótica, transforma-se em objeto do aprender. Dito de outra forma, meninos e meninas chegam a uma escola pronta, para serem formatados a fim de viverem e produzirem num mundo pronto, que lhes cabe conhecer, num desempenho previsto em sistemas avaliativos classificatórios e excludentes. Um dos maiores problemas, no que diz respeito à maneira como se configura o viver do educando em seu espaço, é a forma como se acolhe o outro. As instituições de ensino, em seus diferentes níveis de escolarização, no coletivo que as constituem, precisam ter uma intencionalidade, um propósito. O educando tem uma história e uma estrutura singulares. Diante disto, seria desejável pensar em estratégias e intervenções pedagógicas, baseadas em respeito e aceitação deste sujeito, considerando-o a partir de seu lugar e de sua história. Cada sujeito é único e se constitui no dever da convivência com os outros. Como tal, deveria ser tratado no cotidiano dos processos educativos. Esta é uma das premissas fundamentais que poderia dar sentido ao educar, caso fosse trabalhado como processo e relações ao invés de objetos, tratando a realidade em seu dever (PELLANDA, 2009).

Morin e Ciurana (2003), ao considerar a educação numa abordagem planetária, afirmam que esta deveria ser pautada pela emergência de uma sociedade-mundo, caracterizada pelo protagonismo de cidadãos comprometidos criticamente com a construção dessa civilização planetária. Entretanto, os mesmos autores afirmam que essa sociedade-mundo ainda não chegou

a nascer, dada sua complexidade multidimensional. Falar em protagonismo torna-se especialmente difícil no contexto educacional vigente no Brasil<sup>3</sup>, tendo em vista que os princípios que em geral o regem, estão ancorados na reprodução do conhecimento.

Sabemos que o espaço educativo, na maioria das vezes, está permeado por tensionamentos, muitos dos quais podem ser entendidos como interações destrutivas, controladoras e julgadoras. Por exemplo, negar o outro denota julgamento, o que pode ser entendido como ausência de empatia, quando o sujeito não consegue colocar-se no lugar do outro, tentando entender o ser que nele habita e aceitando-o como legítimo. Estas interações, por sua vez, desencadeiam mais ações destrutivas, alimentando o fluxo num caminho de desorganização e de sofrimento. Assim, é produzido sofrimento na escola: professores sofrem por não entenderem os alunos e alunos sofrem por não se fazerem entender. Compreendemos esta falta de entendimento como uma via de duas mãos que se encontra na solidão de ambos os grupos, na competição vigente nas escolas, no individualismo que alimenta essa solidão. Tudo isto gera um entendimento generalizado de que a escola é incompetente e ineficaz para educar seres de nosso tempo. Pellanda (2009) relaciona este sofrimento à conduta de alunos que, muitas vezes, são tachados de preguiçosos ou indisciplinados, porque manifestam seu aborrecimento e falta de sentido nas tarefas propostas, com o não cumprimento das mesmas. O aborrecimento é uma emoção própria de uma cultura que orienta as crianças a buscar o sentido da vida nas coisas, na contínua alienação de uma busca interminável. Nestas circunstâncias, parece que o aborrecimento refere-se ao desencanto de um fazer sem sentido, possível gerador de uma cisão entre o aprender e a vida.

Ideias da biologia do conhecer para pensar este cenário

Propomos a Biologia do Conhecer como base teórica que pode iluminar o entendimento do cenário atual da educação, constituindo-se numa abordagem para oferecer alternativas de superação ou de reorganização. Este arcabouço

---

<sup>3</sup> Embora tenhamos experiências inovadoras como as relatadas no livro *Volta ao mundo em 13 escolas* (disponível em [http://educ-acao.com/wp-content/uploads/2013/10/LIVRO\\_Educacao1.pdf](http://educ-acao.com/wp-content/uploads/2013/10/LIVRO_Educacao1.pdf)). O livro apresenta escolas, algumas delas brasileiras, que nasceram de um sonho compartilhado por um coletivo de pessoas, que conceberam espaços de aprendizagem a fim de reinventar a educação trazendo para o centro das discussões valores como autonomia, cooperação e felicidade.

teórico considera que as modificações, mudanças de fase, acontecem quando existe um processo de acoplamento (autopoietico) que desencadeia movimentos de auto-organização, que, por sua vez, modificam a dinâmica do sistema (ser). Dito de outra forma, para o sistema operar diferente, ele tem que mudar sua organização, sua dinâmica. Para isto, ele precisa ser perturbado e aceitar esta perturbação, no sentido desta perturbação desencadear um processo interno de coordenações de ações recursivas, que podem levar a uma mudança estrutural, ou seja, o acoplamento estrutural (MATURANA; VARELA, 1997).

O conceito de complexidade é uma das bases da Biologia do Conhecer e emerge do movimento da auto-organização, que é uma proposta para ultrapassar o modelo cartesiano de entendimento da vida e do mundo. Advindos de diversas áreas do conhecimento, os estudiosos que a conceberam, estruturaram as ciências complexas a partir do holismo epistemológico, tratando questões de funcionamento interno dos sistemas complexos a partir de princípios de auto-organização e de recursividade, evidenciando uma lógica circular de entendimento da realidade em contrapartida à lógica linear de causa-efeito, característica do paradigma cartesiano (PELLANDA, 2009).

Na esteira da complexidade, surge a segunda cibernética, na qual as contribuições de Foerster (1996 apud PELLANDA, 2009) agregam novos elementos à discussão com a inclusão do observador no sistema observado. Em decorrência, Maturana e Varela (1995, 1997), fundam a teoria denominada Biologia do Conhecer ou Biologia da Cognição que, aprofundando e complexificando os estudos de Foerster, ampliam o olhar sobre a ontogenia dos seres cognoscentes. Focada sobre processos e fluxos, ao invés de estados e coisas, a abordagem a partir do caos prioriza o devir, o conhecer a partir do viver e a auto-organização dos seres.

Neste contexto teórico, propomos a autopoiese (MATURANA; VARELA, 1995, 1997), como fio condutor de nossa concepção de processos educativos inovadores. Este conceito, rompe com a lógica linear de entendimento da vida e fundamenta uma lógica circular para este entendimento: os organismos vivem numa circularidade onde produzem a si mesmos, sendo produzidos pelo meio. O termo provém dos vocábulos gregos auto (por si) e poiesis (produção). Pensado, em sua gênese, no contexto da biologia para a dinâmica celular, este conceito postula que os organismos vivos estão organizados de tal forma que o resultado de suas relações com o meio, no qual vivem, produzem novamente os

mesmos componentes, o que leva ao fechamento do sistema: o meio não é instrutivo ou determinante, mas desencadeador de auto-organização. A ampliação do conceito para os processos de viver constrói a noção de que não existe um mundo externo objetivo, que independa da ação do sujeito, que, por sua vez, vive e conhece ao mesmo tempo. Este mundo emerge simultaneamente à ação e à cognição do sujeito (PELLANDA, 2009). Ou seja, criamos o mundo na nossa cognição, sendo esta tomada no sentido biológico, pois, para Maturana e Varela (1997, p. 122), a vida é um processo cognitivo: “a conduta observada em qualquer organismo, qualquer que seja seu grau de complexidade, é sempre expressão de sua autopoiese”.

Sob o ponto de vista da autopoiese, são as relações entre os constituintes do ser vivo que o constituem e não sua forma ou substância. Soares e Rech (2009, p. 148) consideram que:

[...] é a organização autopoietica que define o ser vivo como unidade sistêmica a partir das interações que estabelece. É o processo autopoietico que permite ao sistema produzir-se continuamente e determinar os seus limites. Assim, as transformações dinâmicas da unidade sistêmica, resultantes das interações que estabelece, produzem os próprios componentes da unidade que, por sua vez, conservam a organização, o que indica que as mudanças que surgem estão subordinadas à conservação da sua organização. Dito de outra forma, a autopoiese, a essência da dinâmica constitutiva dos seres vivos, é composta por uma rede de processos de produção onde cada componente participa da produção e da transformação de outros elementos da rede.

Tomando estas ideias para pensar a educação, no contexto contemporâneo, precisamos compreender o conhecer como processo de viver: os relacionamentos humanos são de tal complexidade que a vida emerge pelo conhecer e o conhecer emerge do viver. O foco não mais reside nos objetos, mas nos processos e relações, o que inclui o observador na realidade observada, pois, com a concepção de sistema fechado, o que observamos é sempre a partir de nós mesmos.

Em coerência com estas considerações, Pellanda (2009, p. 35) define cognição como:

[...] o conjunto de interações de um sistema que se mantém vivo porque consegue se auto-organizar face aos ruídos perturbadores do meio (interno ou externo), transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferença do sistema tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos. Com esse trabalho do sistema emergem processos de complexificação sempre crescentes e sempre em devir.

Pensada sob esta perspectiva, a educação se funda nas relações, nos processos e no conviver. Em lugar da ordem estabelecida nas premissas educativas, a partir do cartesianismo, educar na complexidade pressupõe refletir sobre como conhecemos. Deste ponto de vista, conforme Maturana (1997b), conhecer não é apenas descrever um mundo objetivo, mas agir em um domínio específico, de forma que o conhecimento que emerge é inseparável da construção da realidade e do próprio sujeito.

Este processo de conhecer - sujeito que se modifica com o meio, meio que se modifica pela influência do sujeito - instala uma recursividade de mudanças estruturais mútuas, o acoplamento estrutural (MATURANA; VARELA, 1995, 1997), desencadeada a partir de interações constitutivas de perturbações recíprocas. Ou seja, apenas quando meio e sujeito se perturbam mutuamente é que as interações ocorrem. Então, sob o ponto de vista da autopoiese do sujeito, a educação poderá ter um sentido referenciado na construção de seu devir como ser autônomo; se viver é conhecer (MATURANA, 1998, p. 37), é no fluxo do viver que o conhecer se constrói: o mundo emerge junto ao sujeito que, ao viver, conhece: “o sujeito vive e sobrevive porque produz conhecimento que é instrumento através do qual se acopla com a realidade” (PELLANDA, 2009, p. 25).

Na medida em que vivemos na linguagem, somos observadores na linguagem, refletimos sobre o que nos acontece, explicamos e ouvimos explicações. Mas, as explicamos e ouvimos em determinado domínio de ação (MATURANA, 1998). Este conceito da Biologia do Conhecer funda uma relação de coerência entre as ações dos seres vivos, na construção de seu viver na linguagem, na dinâmica das conversações, isto é, o domínio de ação de um ser é onde ele vive e interage pela linguagem, transformando-se. No entender de Maturana (1998), um ser está vivo somente enquanto conserva sua congruência com o meio. E o viver se dá enquanto organismo e meio se transformam de maneira congruente, de forma que é a linguagem que coordena as relações nos domínios de ação dos seres humanos.

Este itinerário teórico aponta para um imprescindível educar impregnado de vida, que reconheça o uso de estratégias pedagógicas mobilizadoras de processos de autoconstrução (PELLANDA, 2009). Assim, retomamos a noção de educar que assumimos:

Educar é criar, realizar e validar na convivência um modo particular de conviver. Isto sempre se realiza em uma rede de conversações que coordena o fazer e o emocionar dos participantes. (MATURANA, 2002, p. 147).

Estudar é conviver. O estudante se transforma na convivência com o professor ou professora. O ou a estudante é aquele ou aquela que aceita o convite de outro para conviver transitariamente com ele ou ela em um certo espaço de existência em que esta pessoa tem mais habilidade de ação e reflexão. Para isto, estudante e professor devem aceitar-se mutuamente como legítimos outros em convivência. (MATURANA, 2002, p. 152).

Desde esta abordagem, interações recorrentes no processo educativo, que possam ser a base de uma educação para o ser, requerem uma conduta de cooperar e compartilhar na circularidade, em oposição a condutas baseadas em controlar e julgar, que reforçam a obediência e a hierarquia, fortalecendo a competição e a insubordinação. Atitudes estas presentes nos processos educativos, de maneira geral, e que levam à fragmentação do ser humano.

### Educação impregnada de vida

Ao pensarmos na Biologia do Conhecer como arcabouço conceitual para iluminar o cenário educativo atual, estamos apresentando uma alternativa de sua reorganização. Para tanto, é preciso desencadear um processo de mudança estrutural autopoietico. Assim, propomos estratégias e intervenções educativas baseadas em processos e em relações, de forma que os sujeitos sejam observadores implicados de suas ações e que atuem em convivência. Se assim for, consideramos que o educar estará impregnado de vida, ao incluir os processos de conhecer que emergem em redes de conversação que coordenam o fazer e o ser dos participantes. Sob esta proposta, os sujeitos aceitam-se mutuamente e

se modificam como legítimos, na sua inteireza e singularidade, na convivência. Segue-se daí que educar torna-se um processo de cooperar e de compartilhar na circularidade, ultrapassando o controle e o julgamento e potencializando a inteireza do ser.

A convivência, estando relacionada a um estar juntos em acoplamento, aceitando o outro como legítimo outro na sua individualidade, dignidade e legitimidade, define a emoção do amor, que, juntamente com a cooperação, são consideradas constituintes biológicos de nossa espécie. Sob este ponto de vista, somos o que somos porque amamos e cooperamos. Maturana (1998, p. 23) afirma que “o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência”. Assim, este autor coloca essa emoção no terreno social da convivência. E enfatiza que a convivência alicerçada na competição e no individualismo não configura um espaço social, pois, ao negar o outro, negamos suas opções de ser e de fazer. Então, aceitar o outro é legitimar sua proposta de vida. É estar inteiro na convivência, é viver o presente com o outro.

Neste contexto, amplia-se a concepção de aprender, incluindo a emoção. Conforme Barcelos e Schlichting (2007, p. 64), o conhecimento “acontece no fluir do nosso viver, no entrelaçamento do emocionar com o fazer, da linguagem com a conduta, considerando a última como a dinâmica das configurações do nosso fazer guiado pelo nosso emocionar”. Sob este enfoque, as emoções que emergem, no experimentar as situações geradas na convivência, vão constituir os espaços humanos como sociais ou não. Emoções relacionadas a ações de responsabilidade, pertença e aceitação do outro, permitem o surgimento de espaços sociais humanos alicerçados no amor (MATURANA, 1998; 2001). Do mesmo modo, emoções relacionadas a ações de não pertencimento, irresponsabilidade e negação fundam espaços não sociais, posto que emergem desde um estado de fragmentação do ser. Por estado de fragmentação do ser, entendemos a situação na qual o ser humano encontra-se alienado de seu próprio domínio de ação. Assim, suas ações contradizem os princípios do bem comum, pois não levam em conta o ser e o sentir do outro, uma vez que também não levam em conta seu próprio sentir e ser. Vivendo em estado de fragmentação, o ser humano encontra-se alienado de si, do outro e do meio. E, como o outro “não existe” no contexto de sua vida, não se importa humanamente com ele. E mais: vive em competição com o outro, pois o percebe como oposto, contrário, polarizado em outro domínio de ação.

Ao propor uma transformação para as práticas educativas, baseada no aprender a conviver, concordamos com Maturana (2002), quando afirma que a educação é um fenômeno de transformação na convivência, num âmbito relacional. Falar em relação significa transcender a fragmentação. Olhar para as práticas educativas, para a cultura escolar e também para a formação docente/discente desta perspectiva, pode ser uma alternativa que ultrapassa a ideia de que somos separados daquilo que fazemos e do que nos acontece. Isto significa entender o ser humano no contexto destas práticas, entrelaçado com o outro e em acoplamento com seu domínio de ação.

Neste contexto explicativo, a inteireza do ser, atuando no domínio educativo, pode gerar um modo de viver e de conhecer, em comunhão com o próprio sentido de ser. Isto está relacionado à ideia de ecologia humana, a partir da consciência de si mesmo, incluindo o outro, segundo Capra (2002). Esta noção permite incluir a espiritualidade no contexto educativo. Autores como Assagioli (1989), Muller (2004) e Frankl (1978) se referem à espiritualidade como uma dimensão do ser humano indissociável da vida cotidiana, que aponta para a possibilidade de viver a partir de uma postura que integra a pessoa a ela mesma, ao outro e ao seu ambiente. Neste sentido, para muito além das experiências religiosas, a noção de espiritualidade abrange o que o ser humano experimenta em sua vida diária. Sob este ponto de vista, Capra e Seindl-Rast (1991) concebem a espiritualidade como um conhecimento que transforma a maneira como vivemos nossa vida nesse mundo, no sentido de estarmos conectados conosco, com o outro e com o meio ambiente. Isto significa, para estes autores, o que endossamos, que pertencemos ao universo que habitamos.

Na condição de seres humanos dotados de uma dimensão espiritual, nesta perspectiva, somos cocriadores da realidade. Na medida em que aumentamos nossa consciência disto, podemos esperar que mais criações que levem à inteireza surjam em nossa maneira de nos relacionar conosco mesmos, com outras pessoas e com o ambiente que nos cerca.

## Considerações finais

As reflexões que tecemos, iluminadas pelas ideias da Biologia do Conhecer, para reinventar a educação, indicam que o caminho da intervenção pedagógica precisa ser pautado em processos e em relações, em aceitação mútua, em atuação focada no cooperar e no compartilhar na circularidade, ultrapassando o controle e o julgamento e potencializando a inteireza do ser.

Como foi enfatizado em vários momentos do texto, a convivência é um dever de ações recursivas e, sendo assim, definir intervenções para que isso aconteça não tem sentido. No entanto, podemos tecer considerações sobre como este dever pode ser desencadeado. Estas considerações estão relacionadas a conceber o ensinar como um processo de criar domínios de ação onde professores e alunos possam atuar em respeito mútuo, autoaceitação e aceitação, auto-observação e responsabilidade. Ações de responsabilidade subjazem à emoção de responsabilizar-se; ações de aceitação subjazem à emoção da aceitação, quer seja de si ou do outro. Aceitação é um domínio de ação pessoal e subjetivo que deriva da empatia pelo outro na aceitação da expressão de seu ser - ou fazer - como legítimo outro na convivência. Responsabilidade é um domínio de ação que se propaga na coletividade, pois que é vista e sentida pelo outro como exemplo no fazer. Ambas constroem o consenso, na medida em que são emoções proativas: emoções de colaboração e de compartilhar. Compartilhar é o desígnio da convivência que se configura como caminho de construção de reciprocidade. Reciprocidade esta que se desvela quando as relações fluem no domínio de ação do respeito, quando não tememos desaparecer na relação, justamente porque nosso espaço é respeitado através do olhar sobre nossa integridade como ser, na aceitação e não no julgamento, segundo Maturana e Rezepka (2000).

Diante das considerações que apresentamos, inferimos que, ao educar com base no respeito mútuo e na convivência, em espaços de tolerância e de fraternidade, educaremos para a paz, no âmbito de uma educação que inclui a espiritualidade. A experiência espiritual, conforme o entendimento de Maturana e Rezepka (2000), é uma experiência de ampliação da consciência, de pertencimento a um âmbito mais amplo de existência.

O pertencimento se relaciona com um estado de presença, conforme propõem Senge et al (2007) e Wheatley (2006) e, como tal, também se funda no amor, que abre o espaço de legitimidade à coexistência de tudo.

[...], “pertencer tem um sentido duplo” [...] quando digo: “eu pertencço”, não quero dizer com isso que alguma coisa me possui, mas que eu faço parte de, e estou intimamente envolvido com uma realidade maior do que eu mesmo [...] significa: “eu encontro meu lugar”, “é isso aí”, e, ao mesmo tempo, “aqui estou”. (CAPRA, 1991, p. 27).

## Referências

- ASSAGIOGLI, R. Autorrealização e distúrbios psicológicos. In GROF, S., GROF, C. (orgs.) *Emergência espiritual: crise e transformação espiritual*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BARCELOS, V.; SCHLICHTING, H. A. Educação ambiental, conflitos e responsabilidades: uma contribuição da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana. *Ambiente & Educação*, vol. 12, 2007.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as Consequências Humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 1999.
- CAPRA, F. *As conexões ocultas*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CAPRA, F.; STEINDL-RAST, D.; MATUS, T. *Pertencendo ao Universo: explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, 1991.
- FRANKL, V. *Fundamentos antropológicos da psicoterapia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MATURANA R., H.A *ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1997.
- MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H. R. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução Cristina Magro, Vitor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MATURANA, H. R. *Transformación em la convivencia*. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 2002.
- MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MATURANA R., H.; VARELA, F. G. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.
- MATURANA; H.; VARELA, F. G. *De máquinas e seres vivos - autopoiese: a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, E. Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2011.

MORIN, E.; CIURANA, R.; M. R. D. Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MULLER, M. C. Introdução. In: TEIXEIRA, E. F., MULLER, M. C., SILVA, J. D .T. (Orgs.) Espiritualidade e qualidade de vida. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

PELLANDA, N. M. C. Maturana & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SENGE, P. et al. Presença: propósito humano e o campo do futuro. São Paulo: Cultrix, 2007.

SOARES, E. M. do S.; RECH, J. Refletindo Sobre Processos Educativos em Ambientes Virtuais à Luz da Biologia do Conhecer. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 147-155, jul./dez, 2009.

WHEATLEY, M. J. Liderança e a nova ciência: descobrindo ordem num mundo caótico. São Paulo: Cultrix, 2006.



## **XVII - Observando a sincronicidade na transformação pessoal**

**Karina da Silva Oleksiuk**

UNIPAZ-SUL

kaiaoleksiuk@gmail.com

### Resumo

Para o psiquiatra Carl Jung o princípio da conexão sincrônica, ou acausal, embasaria todas as técnicas divinatórias ou intuitivas, consideradas por ele como instrumentos capazes de promover um diálogo com a voz do inconsciente. Por meio dessa interpretação procedimentos como o tarô, transformam-se em interessantes ferramentas para o processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, além de propiciarem o despertar da intuição, tão importante para a ampliação da consciência quanto os lampejos criativos. Nesse trabalho, retoma-se a teoria da sincronicidade, primeiramente em nível teórico, a partir da ótica de diversos autores e ainda em nível prático, por meio de relatos autobiográficos que contam, entre outras coisas, como e porque se deu a materialização do “Tarô dos Sete Estilos”, o qual sintetiza o meu processo de redescoberta e autoaceitação como ser criativo.

**PALAVRAS-CHAVE: Sincronicidade, Tarô, Intuição, Criatividade, Autoconhecimento.**

## Introdução

Para o homem primitivo, cuja mente ainda se encontrava inserida em um cotidiano no qual todos os acontecimentos eram permeados por um universo mágico, a sincronicidade era um fato que se explicava por si só e não se pensava em acaso. A concepção da natureza que se tinha à época – segundo a qual, ao lado da conexão causal, existiria sempre um princípio subjacente, responsável pelas coincidências significativas – norteou ainda todo o Período Clássico e a Era Medieval. (JUNG, 2011).

Com a ascensão das Ciências Naturais e Físicas é instaurado o paradigma newtoniano-cartesiano e o universo vivo, orgânico e espiritual passa a ser visto como uma máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas. (CAPRA, 1995).

Em meados do século XX, por meio dos estudos do psiquiatra Carl Gustav Jung sobre o princípio da sincronicidade, o paradigma segundo o qual a causalidade seria a lei central da natureza, é colocado em dúvida. Para o psiquiatra tal preceito embasaria todas as técnicas divinatórias ou intuitivas, as quais considerava instrumentos capazes de dialogar com a voz do inconsciente. (JUNG, 2011).

Por intermédio dessa interpretação procedimentos como o tarô – jogo de cartas usado com fins divinatórios – transformam-se em interessantes ferramentas para o processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, bem como do despertar da intuição.

Retoma-se neste texto o princípio da sincronicidade, tanto a nível teórico quanto prático, mediante relatos autobiográficos que contam como e porque o “Tarô dos Sete Estilos” – síntese de um processo pessoal de redescoberta e autoaceitação como ser criativo – foi materializado.

O presente estudo tem como objetivo revisar o conceito de sincronicidade na obra de Carl Gustav Jung e em obras de outros autores. Identificar o seu desenvolvimento ao longo do tempo permitirá que o tarô criado seja utilizado com mais conhecimento de causa, não só como auxiliar nas reflexões a respeito de potenciais ou carências, mas como ferramenta capaz de estimular o uso consciente da intuição.

Esse texto se propõe, ainda, a trazer para o cotidiano o conceito de sincronicidade, instigando o leitor a refletir e a fazer conexões entre as coincidências significativas e o desenrolar da própria vida, na esperança de que os processos aqui relatados sirvam de inspiração e abram uma dimensão complementar de consciência.

Somos parte de um campo de consciência infinito

Foi revelado pela moderna pesquisa de consciência que nem a experiência humana nem a consciência provêm do cérebro e que ambas tampouco são inteiramente dependentes dele. Segundo Grof (1994) somos parte de um campo de consciência infinito, o qual engloba tudo o que existe, ultrapassando o tempo e o espaço.

A partir das pesquisas do psiquiatra Stanislav Grof, reputado um dos “pais” da Psicologia Transpessoal, considera-se que a região do inconsciente que associamos com as quatro matrizes perinatais, evidencia a inter-relação existente entre a psique individual e o inconsciente coletivo junguiano. (CAPRA, 1995).

Os pesquisadores trabalhando no campo da psicologia transpessoal demonstram que os três níveis da consciência – o biográfico, o perinatal e o transpessoal – quando acionados sob certas circunstâncias, permite-nos acesso a ilimitadas e inimaginadas fontes de informação, conectando a psique individual ao inconsciente coletivo e ao universo como um todo. (GROF, 1994).

Os estudos concernentes aos estados ampliados de consciência trouxeram apoio às idéias de Jung no que diz respeito às experiências psicóides; nesses estados é possível, entre outras coisas, que sejamos inundados por intensa energia criativa, da qual podem derivar inestimáveis insights elucidativos, tidos como “inspirações do Divino”. (GROF, 1994).

Grof (1994) inclui as sincronicidades – e não somente os arquétipos – entre as categorias básicas que compõem as experiências psicóides e observa que experiências internas sincronizadas com fatos do mundo material, sem que haja um elo causal entre elas, sugerem que a psique e a matéria são interdependentes quando os limites que as separam desaparecem ou simultaneamente são dissolvidos.

Jung: um homem de consciência ampliada

Diversos tipos de métodos e preceitos exotéricos, como a Alquimia, a Astrologia, o I Ching e o Tarô, entre outros, interessaram a Jung, pois acreditava que, de alguma forma, expressassem a paisagem interior das experiências humanas, oriunda de níveis não-conscientes e intuitivos da psique. (PROGOFF, 1995).

Por meio da sua amizade com Einstein, o psiquiatra percebeu a equivalência entre o átomo e a psique do ser humano. Imaginou que, assim como grandes quantidades de energia podiam ser liberadas se a unidade elementar do

átomo fosse rompida, outras tantas poderiam ser produzidas se as profundezas da psique fossem abertas. Impressionado pela natureza expansiva da personalidade humana, bem como pelo fato de a criatividade ser uma qualidade inata a todos nós, o fundador da Psicologia Analítica alargou a concepção freudiana de energia. (PROGOFF, 1995).

Jung almejava desenvolver um princípio capaz de permitir a interpretação e a compreensão de fenômenos envolvendo a psique humana que estivesse além dos níveis da consciência. E com o objetivo de confrontar o ponto de vista causal, estabeleceu contato com os mais diversos métodos de interpretação não-causal para a adivinhação do futuro, convicto de que para descobrir-se o funcionamento dos mecanismos não-rationais do inconsciente era necessário conhecerem-se as práticas não-científicas de maneira profunda. (PROGOFF, 1995).

Quando Jung compreendeu a inadequação da causalidade como princípio para interpretar a psique, voltou-se à teleologia e à forma como Leibniz concebia o cosmos, ou seja, uma harmonia preestabelecida sob o desígnio e a proteção de Deus. Um dos principais pontos da teoria de Leibniz a levá-lo ao processo de ideias que culminou no conceito de sincronicidade foi o modo como aquela compreendia a relação entre o corpo e a alma ou mônada. (PROGOFF, 1995). A esse respeito Progoff relata o que segue:

[...] a alma contém um propósito em sua natureza, e sua existência consiste na realização deste propósito. A alma, portanto, opera por teleologia, ao passo que o corpo obedece à causalidade. (PROGOFF, 1995, p.69).

Portanto, visto que o amplo contexto que mantém corpo e alma em harmonia não pode ser explicado nem pela causalidade nem pela teleologia, pois é intrínseco à ordem existente no mundo, Jung formulou os conteúdos da teoria da sincronicidade a partir de um princípio oculto de correspondência. Esse órgão de sentido que conecta significativamente o nosso mundo interno com o externo, integra cada evento sincronístico. (PROGOFF, 1995).

### A sincronicidade e os arquétipos

A causalidade consiste essencialmente em uma sucessão de causas e efeitos conectados entre si. (JUNG, 2011). Segundo Bolen (1997), a mesma está relacio-

nada ao conhecimento objetivo pelo fato de usarmos a observação e o raciocínio para explicá-la.

Interessavam a Jung os eventos externos conectados de forma expressiva com experiências interiores. Acabou denominando “sincronicidade” estas aparentes coincidências envolvendo de forma simultânea um estado psíquico com um ou mais eventos externos, aparentemente em paralelo significativo com o estado subjetivo do momento. (JUNG, 2011). Bolen (1997) relaciona tal postulado à experiência subjetiva.

Ao tocar o nível psicóide da sua natureza, no qual instinto e arquétipo encontram-se misturados, o ser humano é capaz de ativar grandes quantidades de energia, transcendendo o fenômeno psicológico. Na qualidade de correspondências do cosmos, os arquétipos seriam a manifestação do macrocosmos no microcosmos ou da divindade no indivíduo. (PROGOFF, 1995, grifo do autor).

Jung descobriu que toda a humanidade partilha dos arquétipos, sem que os mesmos tenham sido criados pela história ou pela experiência de um único indivíduo. Os arquétipos, afirma Jung (2011), possuem uma consciência suficientemente separada da nossa, a ponto de pensarem e agirem por si mesmos.

Tais modelos formais da energia psíquica, compartilhados por toda a humanidade, encontram-se, segundo o psiquiatra suíço, armazenados no inconsciente coletivo. (PROGOFF, 1995).

Progoff (1995) expõe o processo de equilíbrio dinâmico, por meio do qual opera a psique, da seguinte forma: quando de um lado ocorre a intensificação da passagem de energia no nível mental, de outro ocorre a sua diminuição parcial, ou seja, dá-se um afrouxamento do seu controle consciente (abaissement de niveau mental). Desta forma a psique se torna vulnerável à ação dos arquétipos, em especial no nível mais profundo do inconsciente – chamado por Jung de psicóide – e conteúdos inconscientes inibidos emergem, encontrando expressão no afeto.

Considerando-se que o funcionamento de uma parte significativa da psique de alguém tenha sido rebaixado ao nível psicóide, tal pessoa, como representante do microcosmos, será capaz não só de “colher as reverberações” do macrocosmos que a circunda, mas de definir e combinar tudo, transcendendo tempo e espaço no sentido causal ao qual estamos acostumados. É justamente aí que ocorre a expansão do conhecimento, porém sem que sejam seguidos os processos de aquisição de saber aos quais estamos acostumados. (PROGOFF, 1995, grifo do autor).

Portanto, Jung creditava até mesmo a eficácia dos procedimentos mânticos a esta conexão com a emocionalidade, pois ao tocar em uma predisposição inconsciente do indivíduo, ou seja, em um arquétipo, eles estimulariam a sua curiosidade, assim como a sua expectativa e os seus temores, originando no seu inconsciente uma predominância correspondente. (JUNG, 2011).

As pesquisas e experimentos de percepção extra-sensorial realizadas pelo pesquisador americano Joseph Banks Rhine demonstraram que no inconsciente o espaço, o tempo e a causalidade se tornam relativos ou são abolidos. Contudo, o aspecto mais importante das suas experiências foi comprovar estatisticamente que os efeitos parapsíquicos estão além do elemento de acaso. (JUNG, 2011).

Jung ressaltou ainda a presença da qualidade arquetípica da confiança entre os participantes da pesquisa, pois as pessoas que aceitavam a possibilidade de experiência pré-sensorial, dela participando com esperança e fé no sucesso dos testes, chegavam a um resultado bem além do esperado. (PROGOFF, 1995).

## A mecânica quântica e as ideias de Jung

Com relação à natureza das interconexões causais, Rocha Filho (2004) afirma que a mesma é razoavelmente indefinida no que tange ao relacionamento existente entre a mente, a consciência e o cérebro e é categórico ao afirmar que até agora a física não foi capaz de estabelecer um sistema conceitual que incluía a existência da mente na natureza, apesar da importante reflexão trazida pela proposição do Holomovimento de Bohm, segundo a qual o mundo que percebemos não passaria da projeção de uma imagem holográfica enviada por uma matriz maior.

De acordo com a física e filósofa Danah Zohar (1997), a teoria quântica faz a sua mais revolucionária predição em consequência da função de onda de uma partícula elementar ser “espelhada por uma enorme região no espaço”: a não-localização quântica, ou ação à distância, parte da natureza indeterminada da realidade, sugerida pelas equações de onda da teoria quântica. Rocha Filho (2004) afirma que, se a realidade é não-local, como demonstra o teorema de Bell, deveria realmente existir o que Jung denominou de Inconsciente Coletivo. Tal teorema, elaborado em 1964 pelo físico John S. Bell, demonstrou que a natureza básica da realidade tende a ser não-local. Citando o autor:

A alternativa junguiana permite supor a mente, e não o sistema físico no qual a consciência se instala, como ente primário do processo consciente [...]. A mente reteria uma memória universal (o Inconsciente Coletivo) e seria a geradora do holomovimento, sendo a realidade física a explicação da realidade mental implicada (ROCHA FILHO, 2004, p.73, grifos do autor).

Zohar (1997) argumenta que Jung creditava ao mundo dos puros arquétipos absolutamente tudo em nossa vida inconsciente: sonhos, impulsos, mitologias e inclusive a criatividade artística. Nossa energia psíquica seria retirada deles e seus modelos seriam difundidos através de nossas personalidades e comportamento.

Rocha Filho (2004) diz que, a partir da proposição de Bell – atestada pelos experimentos do físico francês Alain Aspect em 1982 – derivou-se também a noção de um universo interconectado:

[...] é possível interpretar o resultado do experimento baseado no Teorema de Bell como uma indicação de que durante a interação entre fótons (e entre seus campos associados) ocorre o embaralhamento de fases, e daí por diante cada um deles é, de alguma forma, um pouco o outro, mantendo uma ligação que excede a lei da causalidade tradicional (ROCHA FILHO, 2004, p.70).

Assim, todos os átomos carregam informações a respeito da totalidade de todos os outros átomos ou, dito de outra forma, todos os campos são a expressão de um só campo. No campo humano, tal interconexão encontraria manifestação também por meio dos mitos, identificados por Jung como semelhantes, mesmo em civilizações e eras separadas. (ROCHA FILHO, 2004).

A interconexão prevista por Bell oferece também suporte para corroborar as ideias de Jung sobre as conexões sincronísticas, até então desprovidas de uma lógica local:

A sincronicidade poderia ser um sintoma perceptível da estrutura mais profunda e verdadeira da realidade, o holomovimento proposto por Bohm, em nada semelhante ao universo composto por entidades independentes e separadas da Física Clássica (ROCHA FILHO, 2004, p.72, grifos do autor).

Somente em 1960 a primeira teoria física verdadeiramente detalhada da precognição – ou percepção consciente de um evento futuro – foi proposta. O responsável por esse feito foi o jovem psiquiatra Ninian Marshall e, conforme a sua teoria, o cérebro seria realmente sensível a estímulos do nível quântico. (ZOHAR, 1997).

Marshall baseou a sua teoria na suposta capacidade cerebral de adaptação aos sensores lançados em direção a seu próprio futuro, ou seja, a estados de probabilidade de transições virtuais quânticas, fato que poderia explicar a precognição. (ZOHAR, 1997).

Graças às descobertas da Física Quântico-relativista, uma realidade semelhante ao universo não-causal de Jung começou a ser reconhecida pela ciência moderna, já que o princípio da causalidade foi apontado pelas mesmas como não sendo totalmente válido no nível microfísico. (ROCHA FILHO; EINLOFT, 2006).

Apresentando-se, ainda hoje, como um desafio à visão científica tradicional do mundo, as sincronicidades podem ser compreendidas como fatos inerentes à natureza íntima da matéria que, de algum modo, se refletem no funcionamento da psique ou fatos da psique objetiva refletidos em múltiplos sistemas físicos, incluindo o funcionamento cerebral. Portanto, consciência e matéria se influenciam e se modelam através de uma constante troca de informações. (ROCHA FILHO; EINLOFT, 2006).

Observando a sincronicidade na transformação pessoal – relato autobiográfico

A ideia inicial quanto ao meu trabalho de conclusão de curso em Estudos Avançados sobre Psicologia Transpessoal não era discursar sobre a minha trajetória. Porém, ao ler os relatos que se seguem, também o leitor compreenderá a forma sutil com a qual as mensagens sincronísticas invadem o nosso cotidiano.

No segundo dia no seminário específico com ênfase em educação, em janeiro de 2014, a facilitadora decidiu trabalhar de forma intuitiva: foi-nos solicitado que retirássemos uma carta do tarô que havia trazido. Segue a mensagem que recebi: “Cuide bem de seus papeis e documentos, pois pode perder algum que trará baixo astral. É melhor pôr tudo em ordem e terá um bom final.”

Olhando para as folhas sob o meu braço, as quais continham a breve narração autobiográfica solicitada pela mestra no dia anterior, percebi estar sendo avisada

a cuidar dos meus papéis na vida. Desta forma, poderia evitar não só me perder novamente, de mim mesma, como a reincidência da depressão. Ademais, deveria aproveitar para assentar e integrar tais papéis por meio da escrita autobiográfica, a qual poderia ser mais útil a outrem do que somente o pretendido trabalho de revisão bibliográfica.

Porém, outra atividade viria para corroborar tal decisão: de olhos vendados fomos conduzidos à retirada de um entre os vários livros que se encontravam sobre a mesa da sala de aula. Após sermos “escolhidos por um livro”, esse deveria ser aberto ao acaso e, em seguida, tínhamos que relacionar a página aberta com algum fato da nossa vida. O livro que “me escolheu” foi: “Tendências da pesquisa (auto)biográfica”, de Maria da Conceição Passeggi. E o trecho que segue foi inspirador: “[...] ser solicitada e interpelada para dar a conhecer o indivíduo que está por trás do aluno, o sujeito que se expressa na criança.”

Conectei-me à minha criança, lutando para ser vista e reconhecida pelo pai. Levada por tal anseio, a Athena, filha da cabeça do pai, acabou por supervalorizar o intelecto em detrimento da intuição e da expressão artística. Afinal quando tímida, porém confiante, revelou-lhe a sua opção profissional, ouviu dele que morreria de fome.

Provavelmente, como nunca me senti ouvida pelo meu genitor, imaginava que nenhuma outra pessoa se interessaria em divagar nos meus relatos. Entretanto, diante do livro “escolhido”, finalmente aceitei o convite à autoexpressão por meio da escrita.

## Escolhas profissionais – escrevendo certo por linhas tortas

Nascida em Cachoeira do Sul, fruto da união entre um psiquiatra e uma dona de casa, fui uma menina quieta, que cresceu em Santa Cruz do Sul, solitariamente envolvida em desenhar rostos femininos e confeccionar roupas de bonecas. Isso me divertia mais do que exatamente brincar com elas.

Cursar Estilismo teria sido a minha opção natural, mas pela falta de cursos nessa área, ao menos no nosso Estado à época, acabei optando pelas Artes Visuais.

Em março de 1992 me formei em artes em Porto Alegre e, em outubro do mesmo ano, estimulada por um irmão, já estava cursando Progettazione di Moda na Itália. Apesar da iniciativa não ter recebido o apoio da minha mãe, foi prontamente acolhida por meu pai, pois, como já mencionei, segundo ele somente de arte ninguém poderia viver.

Morando em Firenze, encontrava-me a dez minutos do centro histórico da capital mundial da arte renascentista e, sem nem sequer imaginar, a exatos quatorze meses de ser acometida, pela primeira vez, pela depressão. Foi então que descobri a tirana que habitava dentro de mim.

Na obra “Sabedoria incomum”, de Fritjof Capra (1995), interessou-me em especial o relato do autor a respeito da forma como o psiquiatra R. D. Laing via as doenças de ordem mental, relacionando-as à sobrevivência: “[...] Laing as considerou como estratégias especiais que as pessoas inventam para poderem sobreviver em situações insuportáveis”. (CAPRA, 1995, p.78).

Ao ser levada a refletir sobre as circunstâncias que poderia ter julgado intoleráveis, responsáveis pela origem de três episódios depressivos, intuí que eu mesma as havia criado ao caminhar, consciente ou inconscientemente, em direção a um lugar onde jamais havia realmente desejado chegar.

Há bem pouco tempo me dei conta de que o sonho de vir a ser uma estilista de fama e sucesso internacional não era verdadeiramente meu. Apesar de sentir a minha vida intimamente conectada à beleza, não era exatamente isso que o meu destino queria que eu me tornasse.

Agora compreendo ao que se refere Hillman (2001) ao afirmar que cada um de nós tem o seu daimon e que este, quando contrariado, pode fazer o corpo adoecer:

A alma de cada um de nós recebe um daimon único, antes de nascer, que escolhe uma imagem ou um padrão a ser vivido na terra. Esse companheiro da alma, o daimon, nos guia aqui. Na chegada, porém, esquecemos tudo o que aconteceu e achamos que chegamos vazios a este mundo. O daimon lembra do que está em sua imagem e pertence a seu padrão, e portanto o seu daimon é o portador do seu destino. (HILLMAN, 2001, p.18).

Ao retornar ao Brasil, em abril de 1994, sem concluir o curso de desenho de moda, foi decidido que eu iniciaria um tratamento com um psicanalista freudiano, o qual evidentemente me prescreveu medicação. Anos mais tarde passei ainda pela psicoterapia reichiana e, na recaída seguinte, acabei no consultório de uma psicoterapeuta junguiana.

Por meio da sua escuta empática me autorizei a fechar as portas do ateliê que mantinha em Porto Alegre, onde trabalhava como estilista, e segui em fé-

rias rumo a Santa Cruz, cidade onde estava residindo o meu esposo. Fui levada a desacreditar no meu valor em virtude de ocorrências profissionais insidiosas. Criei asco pela costura e, somente dois meses depois, retornei ao espaço onde trabalhava; desmontei-o inteiro, doei máquinas e moldes.

Em julho de 2006 estava de volta à terra onde me criei e onde moravam, além do meu companheiro, meus pais. Lá, descobri ter talento para ensinar, pois tão logo cheguei, fui convidada a lecionar italiano.

Apesar de insegura, fui percebendo crescer em mim o gosto por instruir. Porém, afastei-me do “criar com as mãos” e, mesmo tendo sido presenteada com tela, pincel, tintas e um cavalete, não consegui tocar em nada. Doei tudo a uma grande amiga pintora, um encontro que considero significativo.

Por intermédio de uma aluna, fui apresentada à professora que me solicitaria a criação de um curso de extensão na área da moda, para a universidade local. O “Faça as Pazes com o Espelho”, curso que ministro ainda hoje, evoluiu dessa experiência.

## Relatos de encontros sincronísticos

Após quatro anos vivendo novamente no Brasil, conheci o italiano que viria a se tornar o meu companheiro. Para que o nosso encontro se realizasse foi necessário que uma série de coincidências se verificasse. A disponibilidade interna para o encontro, do qual resultaria a decisão pela vida a dois, com apenas seis meses de convivência, transformou o rumo das nossas vidas. Como diz Jean Shinoda Bolen, psicanalista e analista junguiana:

Quando a regulação do momento exato interior e o encontro exterior se encaixam com precisão, quando um encontro parece fantasticamente feito sob medida, sem a possibilidade de haver sido intencional, então pode ser que a sincronicidade tenha sido o elemento casamenteiro em ação. (BOLEN, 1997, p.75).

Se este mesmo encontro houvesse acontecido na Itália, há vinte anos, teríamos nos cruzado pela rua sem que nada ocorresse, posto que ambos nos encontrássemos envoltos em outras aventuras.

E, por meio de uma ex-paciente do meu pai, reencontrei-me com a artista que existe em mim. Há tempos, ele desejava me apresentar à mulher

que considerava extremamente parecida comigo, não só fisicamente, mas em preferências e sensibilidade. Em 2008, durante o longo período em que esteve hospitalizado, mencionou-a novamente.

Finalmente, por minha sugestão, tal mulher veio visitá-lo no hospital e, assim que começamos a conversar, revelou-se a sintonia entre nós. A amizade evoluiu rapidamente e, nos dois últimos anos em que vivi em Santa Cruz do Sul, dividimos um espaço de trabalho.

O elemento casamenteiro criou outra oportunidade de crescimento mútuo. Além de ter conquistado uma irmã de alma, em cuja vida identifiquei várias “coincidências” com a minha, devo-lhe o meu reencontro com a arte.

Ao iniciar o trabalho com pequenos grupos de mulheres, em 2009, não tinha a exata noção de que ao transformar a sua aparência, estaria tocando também o seu interior. Já sentia vontade de compreender mais sobre a psicologia do ser, mas foi somente em fevereiro de 2012, durante uma vivência dentro da água, num workshop com o índio Kaká Werá, que obtive a certeza de que deveria cursar Psicologia Transpessoal.

Três processos depressivos, três tipos de psicoterapias diferentes e, finalmente, dá-se o encontro com a transpessoalidade. Olhando para trás, constato que, para cada um dos episódios depressivos, tive o tratamento adequado à dimensão da minha consciência à época.

Compreendi que tudo acontece como é necessário que aconteça. Sou grata por ter sido levada para perto dos meus afetos em 2006. Na época, não tinha como imaginar o quanto precisaríamos estar próximos para vivenciar tudo o que sucedeu dali para frente, como a eminência de morte de meu pai e o falecimento da minha mãe.

Percebo também a razão de ter vindo parar em Imbituba, cidade do interior de Santa Catarina onde resido desde 2013, porém a cuja adaptação tanto resisti. Quando finalmente decidi parar de brigar comigo mesma e com o mundo, prontificando-me a escutar as mensagens implícitas no processo da vida, comecei a encontrar significado no que vinha acontecendo.

Aceitei o momento de transição e passei a vivenciar kairós, o tempo atemporal que nutre e renova. Vivenciando a atemporalidade no tempo, pude finalmente me dedicar à tarefa de encaixar cada pedrinha da minha vida no seu devido lugar e então ressignificá-las. Parafraseando Jean Shinoda Bolen:

A renovação espiritual, a nutrição emocional, o acesso a uma fonte interior, asensação de ser uno com a natureza ou estar em contato com o Tao ocorrem durante períodos em que nossa sensação de tempo se altera em relação à nossa mentalidade usual de vigilância ao relógio. (BOLEN, 1997, p.121).

Paulatinamente, senti-me pronta para colocar os meus talentos a serviço, manifestando a vocação da minha alma. Entretanto, trilhar um caminho deixando-me guiar pelo coração, esta sábia bússola interior, só foi possível graças à oportunidade de um contato mais profundo com o Self.

O processo de criação do “tarô dos sete estilos”

Na obra “Sentipensar” os autores salientam a importância da criação de um ambiente favorável à aprendizagem, além de métodos que utilizem imagens, sons, cores e exercícios respiratórios. Tal conjunto seria capaz de – a partir de estados de consciência mais harmoniosos, descontraídos, criativos e relaxados – gerar inovação, criatividade, resolução de problemas e enfrentamento de desafios. (MORAES; TORRE, 2004).

Ao retornar de um seminário rico em estímulos e com o foco em Mandalas, em julho de 2013, na UNIPAZ-SUL, vi-me diante da possibilidade de colocar ou não em prática algo que me foi “assoprado” em forma de insight durante uma vivência. Literalmente insight significa ver para dentro, ver a essência. Explicando este tipo de experiência A. H. Almaas diz o seguinte:

Isto ocorre com a rapidez de um clarão de iluminação, e é acompanhado por sentido de expansão e de certeza. Estes insights podem fornecer uma informação valiosa e uma satisfação afetiva. [...] Na maioria das vezes, um insight traz a liberação de uma informação, da compreensão de como funcionam nossas mentes, emoções e personalidades. Podem até ajudar a nos conduzir para a essência. (ALMAAS, 1992, p.39).

Fui intuída a fazer trinta e cinco cartas, cinco para cada um dos sete estilos. Ao comentar ceticamente o fato com a minha irmã, não só fui “obrigada” a iniciar o trabalho, como “pressionada” a finalizá-lo para o próximo curso que ministraria dali a um mês.

A permissão para que a intuição desse os seus frutos oportunizou a reabertura das portas à fantasia e aos devaneios criativos na minha vida. Falando sobre intuição, Almeida (2009) relembra Jung dizendo o seguinte:

A intuição paira sobre as coisas e não fornece um conhecimento palpável, concreto e objetivo, mas, no entanto desvela possibilidades reais e importantes, impossíveis de ser apreendidas de outro modo. O princípio regente é a sincronicidade e não mais a lei da causalidade. (ALMEIDA, 2009, p.141).

As trinta e cinco cartas que compõem o tarô estão divididas em sete naipes, tendo cada um deles cinco representantes. Os sete naipes estão relacionados aos sete estilos clássicos trabalhados no setor da consultoria de imagem; a saber: sexy, dramático, criativo, romântico, natural, tradicional e elegante.

A fim de evitar associações premeditadas, as cartas não contêm o nome dos estilos, porém cada naipe leva um número romano e está representado por uma cor de fundo.

As cores, bem como as imagens que compõem cada mandala, foram definidas e criadas conforme as preferências que caracterizam cada um dos sete estilos. Cada uma das cinco “pintas” apresenta, além de uma imagem para ativar a imaginação, uma palavra-chave, escolhida intuitivamente segundo a mensagem que cada um dos estilos transmite pelo visual.

As cartas por si só são capazes de, individualmente, estimular o mergulho interno, evocando sentimentos, intuições, pensamentos ou sensações, como se o consulente devesse, diante de um quadro, lançar mão da própria criatividade, buscando a livre compreensão. Como afirma Jung:

Nos experimentos intuitivos ou mânticos com a totalidade não há, porém, necessidade de qualquer pergunta que imponha condições e restrinja a totalidade do processo natural. Este último tem todas as chances possíveis de se expressar. (JUNG, 2011, p.46).

Como nos advertiu Jung, aquilo que é derivado da camada mais profunda e não consciente da psique não é fruto do intelecto ordenado, existindo apesar dele e, como tal, não se destina a ser ordenado de maneira lógica. A sugestão

de Jung (2011) é que fosse feito uso da intuição e das funções irracionais da consciência para elucidarmos operações cognitivas deste tipo.

No processo de integração dos significados das imagens, Jung (2011) considerava fundamental também o fato de podermos nos relacionar afetivamente com elas, visto que a vivência pode trazer a verdadeira compreensão dos processos criativos. Assim, conseguiríamos complementar a experiência racional descritiva.

No livro “O ser quântico”, de Dana Zohar, chamou-me atenção um capítulo em especial, intitulado “O ser criativo: nós como co-autores do mundo”. Abaixo apresento uma citação nele contida, em que a autora fala a respeito do brincar criativo, defendido por Melanie Klein:

Uma compreensão intuitiva do relacionamento entre o brincar criativo de uma criança e a incorporação de sua pessoa potencial repousa no cerne do uso que Melanie Klein faz da brincadeira das crianças em uma psicanálise infantil. Ela acreditava que, por meio de sua brincadeira, a criança se descobria e também tornava-se mais ela mesma. A mesma teoria reforça o uso da arte e da música como terapia para adultos – a criança de que, tecendo uma cesta, pintando um quadro ou escrevendo uma canção, o paciente pode trazer algo de si para a existência. Esta auto-descoberta criativa tem raízes na física da consciência, que é totalmente diferente da física das máquinas. (ZOHAR, 2012, p.237, grifo do autor).

Busquei a integração ao decidir seguir o impulso de construir algo a partir das informações provenientes das minhas experiências; procurei unir o meu tarô, o meu mundo, a minha relação com o baralho e o seu significado para mim e para os outros. Esse conjunto tomou uma forma real, ou seja, se materializou, a partir do colapso livre e indeterminado das várias possibilidades presentes dentro da minha mente. O material criado reflete a minha natureza e realça o meu mundo, dialoga comigo e satisfaz a minha necessidade de auto-descoberta criativa, ou melhor, redescoberta!

Almeida (2009), na obra “Corpo poético”, diz que o aspecto simbólico individual abre as portas para que se perceba a riqueza do nosso mundo interno e a imensa criatividade que possui a nossa psique. Nas palavras da autora:

A criatividade é produto de uma relação aberta para com os conteúdos do inconsciente, dos quais surge o novo, que possibilita a ampliação da consciência. A criatividade da psique se baseia no diálogo com o mundo arquetípico. (ALMEIDA, 2009, p.40, grifos do autor)

Na sociedade em que crescemos e vivemos infelizmente o lugar que deveria ser da nossa essência acaba sendo usurpado pela nossa personalidade. Assim, somos levados até mesmo a sentir as bases da nossa existência ameaçadas quando a verdade do nosso ser essencial procura emergir. Afinal, como diz Almaas (1992), há muito perdemos o contato com a nossa verdadeira essência:

Quase todas as forças – a social, a educacional, a religiosa e até a familiar – são contrárias ou hostis à essência da criança, intencionalmente ou não. A essência da criança é sempre mal compreendida, ignorada ou rejeitada e, com frequência é insultada, esmagada e ultrajada. Não nos referimos somente a experiências traumáticas isoladas. Estamos falando de quase todo o tempo e de todas as interações com as pessoas e o dia-a-dia. (ALMAAS, 1992, p.142).

Desta forma, acabamos simplesmente absorvendo de forma passiva as imagens que nos chegam da realidade exterior, dando-lhes mais valor e significação do que àquelas que poderiam brotar do nosso interior, único e individual.

Quando Hillman (2001) cita os românticos referindo-se à procura pela beleza, sinto-me profundamente ligada a eles, pois a sensibilidade, a melancolia e a intensidade das emoções são minhas velhas companheiras. O desejo de beleza sempre pulsou forte em meu coração, assim como o amor altruístico responsável, característico de ágape. Ambos agem em mim como força propulsora de expressão do meu processo, o qual poderá estimular outrem a seguir pela trilha do autoencontro e da autocompreensão.

Em janeiro do presente ano, reencontrei a minha ex-psicoterapeuta junguiana. Ao mostrar a ela o tarô criado por mim, percebi em seus olhos o mesmo olhar brejeiro e satisfeito de uma criança a quem se apresenta um novo brinquedo; ela qualificou-o como sendo o “meu tesouro”. Sincronisticamente, me contou que andara pensando em voltar a usar o tarô em seus grupos e que se encontrar comigo lhe havia ratificado a ideia.

## A psicossíntese e o aspecto curativo da beleza

Pelo fato de alguém creditar à beleza o aspecto curativo, foi profundamente entusiasmante conhecer a Psicossíntese, fundada pelo italiano Roberto Assagioli. A obra “La bellezza e l’anima: come l’esperienza del bello cambia la nostra vita”, de Piero Ferrucci, ex-aluno de Assagioli, relata como a beleza e a alma estão interligadas.

Ferrucci (2010) adverte-nos para o fato de que, como desejo não satisfeito, a beleza é capaz de gerar irritabilidade, agressividade, um profundo sentimento de insatisfação e futilidade, bem como fazer emergir diversas patologias latentes.

Segundo o autor, no atual momento crítico da história – no qual se desfrutam dos milagres da tecnologia e ao mesmo tempo se vivencia a pobreza dos ricos, ou seja, a falta de encanto, de significado e de valores – a redescoberta da beleza pode alavancar o reencontro do homem consigo mesmo, caso saiba percebê-la ao seu redor e lute contra os vários obstáculos de ordem psíquica e social que o impedem de gozá-la. (FERRUCCI, 2010).

O fato de a beleza ser confundida com algo frívolo e inútil é consternador, pois como não possui utilidade prática, muitos a reputam sem serventia. A sociedade em que se vive não reconhece a beleza como necessidade, mas como algo a ser desfrutado e possuído. Reduzida à mercadoria, quase ninguém mais percebe a beleza como uma maneira de ser.

Ao virarmos as costas aos nossos talentos, podemos facilmente perder o rumo da nossa própria existência. A explanação de Campbell sobre a missão de vida de cada ser humano a cada encarnação fala em perseguir sem medo a própria bem-aventurança:

Há algo em seu interior que sabe quando você está no centro, quando você está na direção dela ou fora dela. E se abandonar a direção para ganhar dinheiro, você perdeu sua vida. Se estiver no centro e não conseguir dinheiro, você ainda tem a sua bem-aventurança. (CAMPBELL, 1986, p.240, grifo do autor).

Trabalhar com estilo é fazer com que o outro se exponha, revelando as suas autênticas preferências, aquelas que o comovem. Ao encorajá-lo a confiar na própria sensibilidade estética, sem delegar a outros tal tarefa, incentiva-se

também o seu autoconhecimento, desenvolve-se a sua autoestima e bem-estar. Almeja-se promover a compreensão de que o imenso fenômeno da beleza não se compõe somente por critérios objetivos e mensuráveis, mas também da amplificação da beleza interior.

## Considerações finais

A cultura ocidental tende a supervalorizar o exterior estético do indivíduo, porém conhecer o outro significa também considerar o seu interior, o seu coração, o seu modo de ser e a sua visão de mundo. O respeito pelo outro também é um ato de beleza e valorizá-lo como ser humano, requer levá-lo a se perceber não como a lâmpada que contém a luz, e sim como a própria luz. Esta metáfora usada por Campbell (1986) ressalta que a lâmpada, ou seja, o nosso corpo, é só um veículo e, cedo ou tarde, entrará em decadência, assim como o papel que desempenhamos na sociedade.

Estudar a sincronicidade e fazer relatos autobiográficos, dispensando maior atenção aos detalhes e conexões que normalmente tenderiam a ser ignorados, oportunizou que a magia do viver fosse recuperada. Em um momento no qual se sentia a necessidade de resgatar a valorização da própria criatividade, sincronicamente uma porção de sagrado colaborou para que o “Tarô dos Sete Estilos” se materializasse e, encontrando-se inspiração no próprio inconsciente, propiciou-se o início de uma profunda transformação interna.

Ao demonstrar que as ocorrências sincronísticas são capazes de enriquecer a vida, almeja-se contribuir para a introversão criativa do leitor bem como para revelar que há algo mais em que confiar além da lógica e do que nos mostram os nossos órgãos sensórios. Conforme Almeida (2009) é chegado o tempo de resgatarmos o nosso alquimista interior:

[...] alquimista simboliza nosso lado aventureiro, sonhador, que acredita no impossível, que persevera na busca do ideal e que se emociona com isso por toda a vida. Onde está esse lado na vida cotidiana de cada um de nós? (ALMEIDA, 2009, p. 148).

## Referências

- AGUIAR, T. *Personal Stylist: guia para consultores de imagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.
- ALMAAS, A. H. *Essência: um guia para a realização interior*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos Ltda., 1992.
- ALMEIDA, V. L. P. *Corpo Poético: o movimento expressivo em C. G. Jung e R. Laban*. São Paulo: Paulus, 2009.
- BOLEN, J. S. *A sincronicidade e o Tao*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1997.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Editora Palas Athena, 1986.
- CAPRA, F. *Sabedoria incomum*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1995.
- \_\_\_\_\_. *Teia da vida*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 2000.
- FERRUCCI, P. *La bellezza e l'anima: come l'esperienza del bello cambia la nostra vita*. Milano: Mondadori, 2010.
- GROF, S. *A mente holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência*. / Stanislav Grof com Hal Zina Bennett. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- HILLMAN, J. *O código do ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JUNG, C. G. *Sincronicidade: a dinâmica do inconsciente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MÁRCIO, J. *Os quatro pilares da educação: sobre alunos, professores, escolas e textos*. São Paulo: Textonovo Editora e Serviços Editoriais Ltda., 2011.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- PROGOFF, I. *Jung, sincronicidade e destino humano: a teoria da coincidência significativa de C. G. Jung*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1995.
- ROCHA FILHO, J. B. *Física e psicologia: as fronteiras do conhecimento científico aproximando a física e a psicologia junguiana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. EINLOFT, E. F. Afísica do tempo em Jung. Arquivo de Artigos IJRS – Instituto Junguiano do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.ijrs.org.br/?secao=artigos&art=16>. Acesso em março de 2014.

ZOHAR, D. Através da barreira do tempo: um estudo sobre a precognição e a física moderna. São Paulo: Editora Pensamento Ltda., 1997.

\_\_\_\_\_. O ser quântico: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência, baseada na nova física. Rio de Janeiro: Editora Best Seller Ltda., 2012.



# XVIII - Comunidade virtual espiritualidade na educação: atividade de extensão à distância

**Luciana Fernandes Marques**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

luciana.marques@ufrgs.br

**Rosa Maria Rigo**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

rosa.rigo01@gmail.com

## Resumo

Este artigo relata a ação desenvolvida sob o nome de Comunidade Virtual Espiritualidade na Educação (CVEE) desenvolvida em 2012 com professores de séries iniciais/ensino fundamental, contabilizando 64 horas. O objetivo foi a partilha de saberes, a construção de conhecimento sobre Educação e Espiritualidade com decorrente impacto nas práticas educativas. Foi utilizada a Plataforma do Moodle Institucional da UFRGS, com as atividades divididas em oito módulos. Foram 188 candidatos inscritos. Destes, foram selecionados 115 participantes, todos de diversas regiões do Brasil, bem como de países de língua espanhola e uma brasileira residente em Fukuoka/Japão. Apenas metade dos professores inscritos participou de todos os módulos e obteve o certificado conforme relatório de participações da plataforma virtual. Os participantes relataram enriquecimento de suas práticas. A escolha do ambiente virtual de aprendizagem foi uma escolha acertada. Estiveram presentes na comunidade professores residentes em diferentes espaços geográficos, e que puderam ampliar/partilhar/conhecer realidades educativas distintas das suas, gerando uma visão panorâmica que vai além dos muros de suas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Educação a Distância, Espiritualidade, Comunidade de Aprendizagem.**

## Introdução

O Núcleo Interdisciplinar de Estudos Transdisciplinares sobre Espiritualidade, o NIETE (disponível em <http://www.ufrgs.br/niete>), é vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a UFRGS, e tem desenvolvido ações de ensino, pesquisa e extensão há mais de 10 anos. O grupo congrega professores pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação, funcionários da Universidade e pessoas da comunidade interessadas no tema. Desde o surgimento do núcleo, em meados de 1980 até a sua criação oficial no ano de 2000, tem considerado o tema da espiritualidade como central para o desenvolvimento humano individual e coletivo. É um tema que possui implicações na cidadania, sustentabilidade, cultura de paz, ética, violência e formação humana integral; e também nos valores, na experiência do sagrado, no desenvolvimento de empatia, comportamento ético, responsabilidade cívica e justiça social (MARQUES, 2013).

O NIETE realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir de abordagens variadas, e de conceitos diferentes de espiritualidade que partem de pesquisadores de várias áreas e de diversas formações. Na sua organização e forma de atuação, está inscrito como um instrumento fundamental para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, e influenciar a cultura, concordando com Cherman (1999), de que as Instituições de Ensino Superior não podem abrir mão de ações de cooperação e solidariedade, bem como do compromisso com a transformação social. O núcleo agrega professores de várias áreas disciplinares e trata de questões relativas à autoconsciência e interconexão com os seres vivos e o ambiente (sustentabilidade e ecologia planetária), que podem alterar drasticamente a forma como ocorrem às relações interpessoais. Essas transformações e atualizações são necessárias, incluindo a dimensão da moralidade, da espiritualidade e a formação humanística, apostando em valores universais. As atividades de formação modelam as tomadas de decisão dos futuros profissionais e se têm oportunidade de reverter a tão falada crise de valores vivida na atualidade. A inclusão da espiritualidade no ensino superior permite o entendimento integral da pessoa humana e suas nuances, assumindo a sua necessidade de sentido e transcendência (MASLOW, 1968).

A partir dessa visão, foi desenvolvida uma atividade de extensão voltada para formação de professores ativos na rede básica de ensino, visando trocar

experiências num ambiente virtual de aprendizagem sobre a espiritualidade. Este artigo relata a ação desenvolvida sob o nome de Comunidade Virtual Espiritualidade na Educação– CVEE, ocorrida no segundo semestre de 2012 contabilizando 64 horas. A ação consistiu na criação de um espaço virtual, organizado para estimular uma construção coletiva. O objetivo com a criação da comunidade foi a partilha de saberes e a construção de conhecimento sobre Educação e Espiritualidade.

Neste sentido, idealizamos um espaço virtual que gerasse situações propícias à ampliação das visões de ser humano, discussão sobre valores humanos universais, o sagrado, possibilidades e implicações sociais desses temas. Igualmente foi buscado um espaço de troca de experiências, sobre as iniciativas e práticas educativas em sala de aula dos professores participantes.

### Formação continuada em ambientes virtuais de aprendizagem

Atuar em projetos de formação continuada de professores se revela promissor em possibilidades, com a realização de novas práticas que objetivam superar/contrapor antigos problemas. Porém, refletir sobre projetos educacionais e ajustá-los à realidade contemporânea requer, dos profissionais da educação, atualização constante, dentre elas, a utilização/domínio de algumas tecnologias. Os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades tecnológicas apresentam capacidades que os diferenciam dos demais, pois irão dispor de aptidões aprimoradas que possibilitarão empoderar seus alunos em relação a aprender a aprender, ou seja, estarão mais preparados para atuar junto às novas gerações de alunos conhecidos como nativos digitais. São as gerações nascidas após 1980, que tem habilidade para usar as tecnologias digitais. Estes nativos digitais se relacionam com as pessoas através das novas mídias, por meio de redes sociais, e nelas se surpreendem com as novas possibilidades que encontram e são possibilitadas pelas novas tecnologias. Ao apropriar-se dos inúmeros recursos tecnológicos hoje existentes, os professores estariam respondendo, em primeiro lugar, a seu papel como defensores de uma cidadania informada, crítica e autônoma, tão evidenciada nos dias atuais.

Assim, identificar recursos e práticas que possibilitem proporcionar interações produtivas surge como conceito primordial na interação homem-ambiente. Todavia, se os processos educacionais já são complexos na modalidade pre-

sencial, na modalidade a distância é possível perceber que os desafios não são menores, ainda que com especificidades diferentes. Moran e Valente (2011), enfatizam que, para que esta construção ocorra é necessária a interação entre todos os envolvidos no processo, para compreender o que está sendo proposto, para que assim, novos conhecimentos possam emergir. Quanto maior o diálogo maior também serão as possibilidades de aprendizagens efetivas.

Mas no ambiente virtual este “diálogo” acontece à distância, sem o famoso “olho no olho”. Neste sentido, os mesmos autores cunharam o termo “estar junto virtual”. O “estar junto virtual” consiste em estabelecer presença constante no ambiente, professores e alunos igualmente. Neste contexto o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a desempenhar o papel de mediador - uma ponte entre o aprendente e sua aprendizagem. Não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, sempre em movimento. Esta mediação caracteriza-se por interações intensas entre professor e aluno possibilitando ao aluno, resolver problemas e dificuldades mesmo que virtualmente. Essas interações permitem o acompanhamento e o assessoramento no sentido de propor ações, atividades e desafios inovadores de modo que a aprendizagem aconteça. Neste ambiente virtual, a mediação pedagógica do professor mediador assume um conceito fundante, constituindo-se a partir de situações comunicativas entre os envolvidos, em torno dos saberes a ensinar e a aprender.

Na contemporaneidade, a modalidade “educação à distância” significa acesso a uma gama de possibilidades e de relacionamento em rede, além da qualificação. A aprendizagem cooperativa desenvolvida em ambiente virtual possibilita a superação não apenas geográfica como também possibilita uma rede de relacionamento mais ampla, fora dos limites locais, possibilitando aos envolvidos desfrutar de uma visão mais universal. Lévy (1999) acredita que esta modalidade educativa dá um novo sentido à função social do ensino, com igualdade de oportunidades educativas e permanência dos alunos no seu meio, evitando o êxodo para as cidades grandes. Corrobora com esta ideia Albuquerque quando afirma que: “a função social desta modalidade de ensino adquire maior amplitude na atualidade, diante da exigência, no setor produtivo, pelos empregadores, de um desempenho profissional autônomo, criativo e abrangente” (ALBUQUERQUE, 1998, p.132).

Uma aprendizagem significativa está relacionada ao estilo didático de aprendizagem utilizado. Na concepção de Tebar (2011), o mediador deve aten-

der os sete elementos do mapa cognitivo, assim identificados: a necessidade de adaptar-se ao ritmo e capacidades dos alunos; adaptar o conteúdo ao estilo cognitivo dos alunos; prever dificuldades e formas de superação; saber identificar funções cognitivas deficientes; selecionar operações mentais que mais potencializem o processo de aprendizagem de cada aluno; adaptar e elevar os níveis de complexidade, desafiar na busca; potencializar o nível de abstração a fim de buscar a interiorização e elaboração nos processos mentais, para assegurar um alto nível de eficácia na resolução das atividades pedagógicas dos alunos. Neste campo fértil de atuação é imprescindível que o mediador compartilhe saberes e busque encontrar um equilíbrio em cada circunstância. Tal equilíbrio somente acontece através da interação social e de situações vivenciais. Somente através das vivências e das trocas é que os alunos conseguirão elaborar adequadamente seus processos cognitivos de aprendizagem. Compartilhar, nas palavras de Souza et al (2003, p. 52), “envolve a escuta atenta e aberta do ponto de vista do outro, enfatiza a cooperação, cria um clima de confiança e de respeito”.

Ao proporcionar um clima de confiança e respeito, abre-se espaço para a mediação da individualização, momentos para enfatizar a diversidade/potencial dos indivíduos em termos de compartilhar experiências de vida. Neste ambiente o professor mediador zela pelo critério/projeto quando incentiva respostas originais, diferentes, que traduzem um modo peculiar de pensar; ou quando reconhece as diferenças individuais, valoriza experiências passadas, habilidades e estilos próprios de comportamento e encoraja o mediado a desenvolver seu próprio potencial. Imprescindível também, que este professor mediador fomente ainda o sentimento de acolhimento e de pertença, buscando ir além do “aqui e agora”, procurando atingir objetivos e necessidades mais longínquos e duradouros - transcender.

Início da proposta, pressupostos, fundamentos, princípios...

No primeiro semestre de 2012, foram realizados encontros durante as manhãs de três sábados, que chamamos de “Ciranda do NIETE”. A ideia foi abrir espaço para reencontro dos membros do grupo, conhecer novas pessoas, tecer teias de contatos e novas produções. A partir desses encontros, surgiu o plano de realizar uma atividade de extensão na modalidade totalmente à distância, usando o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle-UFRGS. A comunidade virtual de prática foi inspirada no trabalho de Silva, Silva e Miskulin (2010). Além des-

ses pressupostos de horizontalidade das relações professor-aluno, ambos como aprendentes, soma-se a visão de espiritualidade e de interconectividade. A visão espiritual de mundo inclui a sincronicidade, a noção de que “nada acontece ao acaso”, “tudo tem sua razão de ser” e de que “tudo está interligado”.

Essas premissas nortearam a vontade e o fazer pedagógico diário, em que se acreditou que, tal interligação poderia ser preservada apesar da distância espaço-temporal (no caso da comunidade virtual). Segundo Capra (2002), a interligação acontece desde as células mais primitivas até as sociedades humanas, suas empresas e estados nacionais, e organizam-se segundo o mesmo padrão e os mesmos princípios básicos que é o padrão em rede. Para que tal rede aconteça, é necessária uma compreensão sistêmica que integre as dimensões biológica, cognitiva e social da vida em redes complexas. Corrobora com este pensamento Goswami (2004, p. 31), quando afirma que, “na mecânica quântica, podemos correlacionar objetos, de tal modo que eles permaneçam interconectados (em fase), mesmo se separados por grandes distâncias”. Nesse sentido, pode-se perceber que existem possibilidades de exploração e estudos em diversas áreas do conhecimento e inesgotáveis possibilidades de interconexão que ainda podem ser mapeadas.

Imbuídos de um mesmo objetivo, o grupo passou a reunir-se semanalmente para organizar a proposta. A equipe foi então composta por cinco componentes: uma professora da UFRGS na ativa, uma professora da UFRGS aposentada, uma pedagoga multimeios, uma aluna da pedagogia e uma professora de artes plásticas que atua no ensino técnico. Rapidamente, o grupo se integrou em torno dessa atividade, com entusiasmo. Foram horas de conversa, produção de ideias calorosamente chamadas de “chuva de ideias”, planejamento, formatação, envolvendo sempre a necessidade e apropriação de novos saberes. Tal dinâmica envolveu processos comunicacionais simultâneos, tanto presenciais quanto não presenciais, tais como telefonemas, trocas de e-mails, chats virtuais (facebook) e reuniões. Houve um fluxo de ideias em torno de um texto produzido de forma coletiva e que veio a se tornar o roteiro do material que, após, foi inserido na plataforma virtual. O intuito do grupo apontava para o que descreve Alarcão (2001), sobre formação de um contexto de aprendizagem:

[...] formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades

de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (ALARCÃO, 2001, p. 11).

A ideia de criar um ambiente formativo surgiu tendo como princípio o fato de que todos os participantes do ambiente ensinam e aprendem. No percurso de transformação humana, as sociedades estão empenhadas em aprimorar seus processos sociais, econômicos e culturais, onde a escola e os educadores se inserem na procura de ressignificação de seus papéis. Nesse sentido, os educadores do século XXI buscam assumir, como afirma Arroyo (2004), “um modo de ser e um dever-ser”. Isto talvez signifique sermos pedagogos de nós mesmos e termos cuidado com nosso próprio percurso humano para que possamos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens.

As atividades propostas se organizaram em torno de alguns fundamentos, tais como:

- Precisamos nos abrir, enquanto educadores, para as exigências do mundo em que vivemos, não apenas a inserção no mercado de trabalho, mas para uma concepção de conhecimento, que favoreça uma educação voltada para a conexão entre saberes, para o desenvolvimento humano, com a perspectiva voltada para o planeta terra.
- Precisamos nos focar numa abordagem transdisciplinar da espiritualidade e defendermos que, a espiritualidade emerge das qualidades, habilidades, princípios e valores que acontecem com o desenvolvimento do ser, identificados nos atos, nas palavras e nos gestos das pessoas que fazem parte do contexto escolar.

Assim, assumimos a espiritualidade não apenas como religiosidade, mas também como autoconhecimento e auto realização, tendo como premissas:

- Agir de forma coerente com o que acreditamos;
- Ter a capacidade de atuar/estar inteiramente presente no momento em que vivemos, contribuindo com o mundo que nos cerca e à vontade com nossa essência última;

- Oportunizar/ perceber e apreciar a beleza das pessoas e do mundo à nossa volta;
- Buscava transcendência/ transcendente – ampla compreensão do mundo, de como as coisas estão interligadas, estimulando a busca de novas relações.
- Investigar/obter um senso de conexão e interdependência com os seres vivos e com o meio ambiente -senso de abertura para a vida e criação de um sentido para o viver;
- Desenvolver valores humanos universais de mediação como intencionalidade/reciprocidade, transcendência e significado.

## Descrição da Proposta

A partir desses princípios, o grupo assentou a proposta em torno das seguintes palavras-chave: Educação, Espiritualidade e Comunidades Virtuais. A proposta de ação foi, então, programada para ser desenvolvida na modalidade Ensino à Distância, utilizando a Plataforma do Moodle Institucional da UFRGS, com duração de 64 horas, proposta estruturada em oito módulos. Abaixo, segue a descrição temática de cada um deles.

**Módulo 1** - Mundo interconectado: integração do espiritual – Questionamento e discussão de uma visão de mundo ampliada, a do mundo interconectado, integração da espiritualidade. Nessa visão, considerando os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais, ambientais e suas interfaces como interdependentes e interconectados.

**Módulo 2** - Espiritualidade na Educação I – Resgate da espiritualidade no ambiente escolar e a perspectiva histórica, trazendo os autores como Johann Heinrich Pestalozzi e Maria Montessori, como precursores do tema abordado. Foi sugerido o trabalho prático com mandalas que permitiram não apenas oferecer aos professores uma técnica de trabalho em sala de aula, como também resgatar a dimensão histórica e cultural, baseada nas culturas ancestrais.

**Módulo 3** - Espiritualidade na Educação II– Buscado entendimento -ou a reflexão - sobre a relação entre espiritualidade e religião e a diferenciação entre ambos. No módulo anterior houve uma aproximação do tema com conceitos básicos e autores clássicos. Neste houve um aprofundamento, a partir de leituras de autores atuais, visando instrumentalizar a comunidade para entender e trabalhar a espiritualidade na educação.

**Módulo 4** - A Espiritualidade através de Práticas Estéticas – Proposta para estimular o contato consigo mesmo, mobilizando o processo criativo, a fim de facilitar a expressão e a comunicação verbal e não verbal, buscando ampliar a sensibilidade para a união corpo-mente, privilegiando o prazer que essa relação multidimensional pode trazer para as relações inter/intrapessoais (consigo mesmo e com o outro).

**Módulo 5** - A Espiritualidade através de Práticas Musicais – Apresentação de diferentes possibilidades através de metodologias criativas, usando a música como acesso ao espiritual ou sua expressão. O módulo trouxe como aporte teórico o livro: “Os sons que curam” de Mitchell L. Gaynor (2001), onde o autor lembra que o som é uma manifestação da respiração e esta é um aspecto fundamental da vida. Oportunizou-se a discussão de algumas implicações das músicas e ritmos na corporeidade.

**Módulo 6** - A Espiritualidade através da Corporeidade – Abordagem da etimologia do termo corporeidade, visando localizar o ser humano como um ser no mundo. O corpo e o movimento como ocupando todos os tempos e lugares, relacionando-os a educação, incluindo as dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto-pulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, ideia, consciência) e a sócio-histórico-cultural, (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos).

**Módulo 7** - A Espiritualidade através de Pensamento Simbólico e os Mitos – este módulo apresentou o mito como uma história sagrada que narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento. Estímulo através de leituras e outros materiais, exploração do que os mitos revelam, sua atividade criadora, o sagrado.

**Módulo 8** - Encerramento – Este módulo propôs que os participantes elaborassem individualmente uma “biografia espiritual”, considerando a integração dos módulos abordados anteriormente. Também foi proposto que o participante procurasse integrar conteúdos abordados, buscando resignificar suas vivências e histórias, estimulando a continuidade do trabalho nessa dimensão. Nesta atividade foi oportunizado ao participante ilustrar com exemplos, vivências, fatos ocorridos que estimularam mudanças, relatando como aconteceu, inserindo neste processo discussões, técnicas, vídeos, trabalhos, etc.

## Dos professores participantes

A proposta da Comunidade Virtual foi propiciar alternativas para uma educação integradora e instrumentalizar dos professores para trabalharem com as questões de espiritualidade e religiosidade bem como com experiências de autoconhecimento, tanto para educadores quanto para educandos. Inicialmente o projeto foi concebido para atender até 100 participantes, mas o número de inscritos foi superior, superando as expectativas, totalizando 188 candidatos inscritos. Foi necessário estabelecer critérios de seleção para adequar as possibilidades e oferecer um atendimento satisfatório - não ser necessário dividir em dois grupos. O principal critério foi que o candidato fosse professor e estivesse exercendo a docência em sala de aula. Foram selecionados educadores que atuavam com séries iniciais/ensino fundamental. Com eles seria possível: 1) favorecer a expansão e a produção de conhecimentos envolvendo a espiritualidade na educação; 2) explorar diferentes estratégias metodológicas como recursos mediadores no processo de ensino e de aprendizagem e suas implicações na inovação das práticas pedagógicas diárias; 3) qualificar e aprofundar as discussões sobre desenvolvimento espiritual; e, 4) propor estratégias educativas para responder as diferentes demandas geradas nas instituições educativas nas regiões atendidas pelos professores selecionados.

Fizeram parte da primeira edição 115 professores de diversas regiões do Brasil, bem como países de língua espanhola e uma brasileira residente em Fukuoka/Japão. É importante registrar que, apenas metade dos professores inscritos participou de todos os módulos e obtiveram o certificado conforme relatório de participações da plataforma virtual. Muitos evadiram sem apresentar justificativa, característica já conhecida em cursos à distância, e outros tiveram participação irregular. Todavia, os professores que concluíram o curso, o fizeram por afinidade ao tema e por acreditar que a proposta agregaria valor ao seu cotidiano escolar.

Ainda que, nem todos os inscritos tenham finalizado o curso, aqueles que ficaram relataram enriquecimento de suas práticas. O processo de construção e articulação de saberes é potencializado significativamente quando são oportunizadas interações mediatizadas inovadoras, coerentes e possíveis de replicação no cotidiano escolar. No ambiente virtual, a utilização do hipertexto não é apenas um mero recurso tecnológico, mas um modelo contemporâneo que

oportuniza a interconexão de informações, retratando assim novas formas de produzir, organizar e adquirir conhecimento. Exemplo disso foram os registros do primeiro fórum de discussão onde foram registradas 397 entradas (participações) que demonstram o interesse e a animação do público participante, fato que reforça o pensamento de Lévy (1999), quando afirma que, as relações on-line estão muito longe de serem frias, e não excluem as emoções. Os participantes de comunidades virtuais desenvolvem conceitos de “moral social” onde é criado um código de conduta, não formalmente, mas que comandam as interconexões/reflexões, com relação à importância das informações que circulam na comunidade, objetivando atingir fora dos espaços virtuais, efeitos concretos na vida real.

## Considerações finais

Durante o desenvolvimento da atividade, houve a busca do interagir coletivo, potencializando oportunidades, revisitando/recrindo antigas formas de ensinar/aprender. A escolha do ambiente virtual de aprendizagem como ponto de encontro e de novas partidas foi uma escolha acertada. Estiveram presentes na comunidade uma diversidade de regiões e de participantes que puderam ampliar/partilhar/conhecer realidades educativas distintas das suas gerando uma visão panorâmica que vai além dos muros de suas escolas.

Esta proposta partiu da premissa de que a educação é um “que-fazer” humano, que não possui um fim em si mesmo, mas sim um instrumento que está a serviço, tanto da manutenção quanto da transformação social, ou como diria Mafessoli (1987), “estar-junto”, ultrapassando fronteiras em novos reagrupamentos sociais, que caracterizam a pós-modernidade, servindo de base para um método sociológico que “romanceia” a realidade, algo que afeta a produção e a disseminação do conhecimento. Ainda que a atividade tenha sido desenvolvida na modalidade virtual, a sensação de proximidade esteve presente nos relatos, confirmando a pertinência dos temas e das formas de abordá-los.

Ao entendermos que, o “estar-junto”, é a condição que nos possibilita novas interações, novos ciclos de ações também emergem, e estes, por sua vez, podem potencializar o processo de construção do conhecimento, criando assim, novas teias e novos diálogos promovidos por afetos, emoções que impulsionam movimentos constantes de atração/repulsão e o sentimento de pertença. Assim, o virtual não se encontra em oposição ao presencial. São possíveis muitas construções, elaborações e vínculos, inclusive mais profundos e reveladores do que o presencial em função de retraimentos que o contato face-a-face pode ocasionar. Essas interações permitem o acompanhamento e o assessoramento constante no sentido de entender o nível de aproveitamento dos conteúdos educativos socializados. Muitos foram os relatos dos participantes sobre a importância da atividade desenvolvida tanto na vida pessoal quanto profissional dos participantes.

A educação como a entendemos, fundamenta-se na socialização. É uma interação na qual os seres humanos se engajam para se fazerem, isto é, para fazerem-se humanos tanto de forma coletiva quanto pessoal. Como seres humanos, nós projetamos e colocamos diante de nós a imagem do ser que desejamos ser,

e nos esforçamos para tornar-nos o ser pretendido, individual e coletivamente. Sabemos que estamos inseridos num processo de humanização contínua. A educação, assim como a socialização, é essencial para o processo de humanização, e tencionamos promover a compreensão do que significa ser gente, e promover o acesso ao conhecimento pelo qual nos tornamos humanos. Através deste processo de interação entre educadores poderemos produzir/reproduzir o modo de ser e a concepção de mundo que os povos foram construindo ao longo de sua história. Por isso, acreditamos que a educação sempre foi e é criação e recriação de conhecimentos, um processo que nos conduziu e nos conduz a práticas diferentes, preparando, criando diferenciais para as novas gerações, transmitindo culturas e formas de trabalho, socializando processos produtivos.

Na medida em que as tecnologias de comunicação ocupam espaços significativos em nosso dia-a-dia, a Educação à Distância também surge como oportunidade de interação e interlocução entre todos os que estão envolvidos no processo educativo. Para Moran(1994), quando nos utilizamos das tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a internet, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade), o conceito de presencialidade também se altera. Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora “entrando” com sua imagem e voz, na aula de outro professor... Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore com seus conhecimentos específicos no processo de construção do conhecimento, muitas vezes à distância. O conceito de curso e de aula também muda, conforme apresentamos nesta proposta de Comunidade Virtual.

Segundo Rheingold (1996), uma comunidade virtual encontra espaço para existir e aumenta possibilidade de prosperar à medida que os espaços públicos “reais” estão diminuindo e, os entusiastas percebem a possibilidade de interagir de forma inovadora. Em virtude de sua influência potencial, nas convicções e percepções de um número tão grande de indivíduos, o futuro da rede virtual está ligado ao futuro da comunidade, da democracia, da educação, da ciência e da vida intelectual, da necessidade de se explorar as capacidades de comunicação para construir relações sociais através de barreiras espaço-temporais, e reunir informações que visem uma nova capacidade de comunicação multilateral, “de muitos para muitos”, visando à democratização do conhecimento e cultura entre os povos. Ao interagir, os indivíduos estabelecem vínculos e laços através

de um processo dinâmico - relação interpessoal, desde o primeiro contato. Assim, poderemos falar de um continuum que poderá sofrer alterações em grau e intensidade ao longo do tempo.

É sob esta sensação de vivência conjunta que a Comunidade Virtual Espiritualidade na Educação partilha saberes e visa construir/reconstruir conhecimentos sobre Espiritualidade e Educação, oportunizando a todos os participantes, situações que nos possibilitem melhorar nossa prática pedagógica.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Nilza. A educação a distância e a formação continuada e inicial de educadores, Revista de Educação AEC, ano XXVII, n. 109, p. 128-139, Brasília, out./dez.,1998.
- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre, Petrópolis: Vozes, 2004.
- CAPRA, Fritjof. As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CHERMANN, Luciane de Paula. Cooperação internacional e universidade: uma nova cultura nocontexto da globalização. São Paulo: Educ., 1999.
- GAYNOR, Mitchell. Sons que Curam. São Paulo:Cultrix, 2001.
- GOSWAMI, Amit. A física da alma. São Paulo: Aleph,2004.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- MARQUES, L. F. Desafios da integração da espiritualidade no ensino superior. Psicologia da Religião no mundo ocidental contemporâneo: desafios da interdisciplinaridade. Iled.:2013, v. 2, p.1-.
- MASLOW, Abraham H. Introdução à Psicologia do Ser. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.
- MORAN, José Manoel. Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3.
- MORAN, José Manoel. VALENTE, José Armando. Educação a Distância: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.
- RHEINGOLD, Howard. A comunidade virtual. Lisboa:Gradiva, 1996.
- SILVA, Mariana da Rocha Correa, SILVA, Dirceu e MISKULIN, Rosana GiarettaSguerra. Comunidade Virtual dePrática e o Processo de Formação: fatores evidenciados pelos alunos,Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC,9 (2), 125137. [<http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>], 2010.

SOUZA, Ana M. Martins; DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Osny Telles Marcondes. A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven-Feuerstein. 2. ed. São Paulo: Senac, 2003.

TEBAR, Lorenzo. O perfil do Professor Mediador: Pedagogia da Mediação. São Paulo: SENAC, 2011.

# XIX - Desafios de falar de religiosidade na formação de professores

**Sandrelena da Silva Monteiro**

Universidade Federal de Juiz de Fora - NEPED/FACED

sandrelenasilva@yahoo.com.br

## Resumo

Este texto apresenta um movimento de escrita que é parte da minha tese de doutoramento em educação. Em um primeiro momento, foi feito o estudo de um portfólio construído pela professora Creuza durante quatro meses, no qual ela registrou experiências que a constituía, a seu ver, professora. Em um segundo momento, do estudo do portfólio, foi composta uma crônica. Em um terceiro momento, tendo a crônica como motivadora, uma conversa com a professora. Ao final destes três momentos, surgiu a escrita do texto que ora apresento. A pesquisa teve como aporte teórico-metodológico a filosofia de Henri Bergson e a investigação narrativa. O relato da professora Creuza é perpassado por suas inquietações e questionamentos quanto aos princípios morais e religiosos que deveriam não ser esquecidos no âmbito da educação, isso porque, como ela mesma disse: ao falar deste professor, onde é que fica essa questão da religiosidade? Como fica essa religiosidade na vida? Porque eu não posso vir para cá e esquecer que eu sou evangélica.

**PALAVRAS-CHAVE: Bergson, Religiosidade, Formação de Professores, Investigação Narrativa**

## Introdução

Foi no âmbito da pesquisa de doutoramento em educação “Experiências temporais constitutivas do ser professora: uma leitura bergsoniana” que se deu meu encontro com a professora Creuza. Após o convite para participação na pesquisa e apresentação do seu objetivo – conhecer as experiências temporais constitutivas do ser professora –, solicitei à professora que fizesse, durante quatro meses, o registro das experiências que a seu ver a constituía a professora que ela era. Assim foi construído o portfólio que foi a principal materialidade para a escrita deste texto.

A escolha pela filosofia Henri Bergson (1859-1941) e da investigação narrativa (CONELLY; CLANDININ, 2008) como aportes teóricometodológicos se deu pelo fato de encontrar na filosofia bergsoniana recursos que me permitiram não apenas me aproximar do dito pela professora, mas dialogar com o mesmo; e na investigação narrativa a possibilidade de uma escuta mais sensível aos relatos. A narrativa, metodologicamente, faz-se um instrumento de pensamento, por permitir uma construção de tal forma que é possível a qualquer momento retomar o que foi narrado antes, abrir um “parênteses” no que está sendo falado para falar de outra coisa que no momento se faz mais importante, falar do que está sendo falado, ou ainda, refletir sobre o que se está falando. Entendo aqui a narrativa enquanto expressão da própria vida, uma vez que está baseada nas experiências vividas.

A partir de um estudo cuidadoso do portfólio e por um exercício de intuição (BERGSON, 1988, 2006), busquei estabelecer uma aproximação simpática com o relato da professora. Deste estudo escrevi a crônica “Bilhetinho de final de ano”. E, finalmente voltei a uma conversa com a professora, tendo a crônica como motivadora. No texto, as partes escritas em destaque (itálico), são falas da professora Creuza.

## A Crônica...

Bilhetinho de final de ano

O portfólio de Creuza provoca sentimentos múltiplos, olhares, sorrisos, ao folhear as páginas uma, duas, várias vezes. Não é que ela escape à correria da vida cotidiana de ser professora, mãe, esposa, dona de casa e tantas outras funções, mas o como ela vive o movimento contínuo da própria vida. Deixarei que sua voz ecoe, sem intermediários, apenas algumas interlocuções. Começa assim...

*Sobre o tempo e eternidade!!*

*Tempo, eis a nossa matéria-prima, e, no entanto, vivemos a lamentar a falta dele, paradoxalmente adiando tudo para um amanhã que não sabemos se podemos contar com ele.*

*Então pensamos, no silêncio solitário da noite, enquanto fazemos alguma coisa mais urgente que viver a vida.*

Cita Vinícius de Moraes, Martin Luther King, Horácio, Paulo Coelho e um provérbio chinês. E nos adverte, juntamente com Clarice Lispector, “*não se preocupe em entender, viver ultrapassa o entendimento*”. E afirma que: *o tempo para mim se tornou um aliado. Já não enxergo as rugas e os fios brancos... Enxergo em mim uma pessoa mais experiente e com mais sabedoria! Até mesmo quando está “verde de raiva”* (lembrou-me Cecília Meireles com “A cor da inveja”), é poética: *Fui traída! Que raiva! Me contendo... Sei que faz parte de ser humano também a mesquinhez do ser!!!* A sabedoria, do aprender a olhar, para ver coisas que aparentemente não existem, como o fez Cecília. E a traição, *afinal, foi um presente [...] me reencontrei como educadora. Amo o que faço.*

A realização de sonhos, em imagens e palavras: *casa nova, carro novo, tv para assistir muitos filmes, viagens e netos, pelo menos dois.* O desejo de segurar o tempo, retratada pela imagem de alguém que segura firmemente um grande relógio e aí... *Quem sabe um dia a gente não possa conversar sobre aquele assunto que há tanto tempo vem sendo deixado de lado, justamente pela falta de tempo... Se eu pudesse segurar o tempo... Seguraria para ter mais tempo para curtir, passear, sonhar, sonhar...*

Nesta forma intensa de viver a vida, *passo o tempo juntando os pedaços meus. O eu Creuza mulher, o eu mãe, o eu esposa, amiga, educadora. Afinal, em uma existe vários eus, que se perdem às vezes no espaço e no tempo.* Mas que são estes eus senão as diversas experiências que a constituem como ser integral? Será que são realmente pedaços que se perdem ou são os movimentos que a constituem de forma absoluta, simplesmente ela, Creuza?

Mas quem melhor que uma aluna para falar sobre sua professora? Os inesquecíveis bilhetinhos de final de ano (há vários colados no portfólio)... [...] *quero te agradecer por tudo que aprendi com a senhora em sala de aula, mas, quero destacar mesmo é que aprendi a ter amor pela carreira que escolhemos para nossa vida, muito obrigada [...].*

Reflexões a partir de um “Bilhetinho de final de ano”

Com a crônica em mãos fui ao encontro da professora. Creuza leu a crônica em voz alta, sem nem uma pequena pausa. Somente quando acabou, respirou de forma mais profunda e disse: *Aqui, até arrepiei... Na medida em que fui lendo, fui vendo o caderno... Você descreveu com tanta realidade que na medida em que eu fui lendo, fui vendo tudo que eu fiz... Menina! Ficou lindo! Assim, quem não viu o caderno vai poder sentir... Ai, ficou lindo!* Diante da expressão de aprovação, aventurei-me a perguntar se havia, então, conseguido me aproximar do como a professora Creuza se constitui. E a resposta foi: *Totalmente! Totalmente! Ficou muito legal!*

Sobre a experiência de ter feito os relatos, disse que gostou muito, que gostaria de ter feito mais, mas, ironicamente, *faltou tempo: final de ano é complicado.* Mas, quanto ao pouco que fez, havia possibilitado reflexões relacionadas à sua prática escolar, à sua vida de modo geral? Como foi fazer o portfólio? O que a motivou a fazer algo que, à primeira vista, não lhe traria nenhum ganho?

Após pensar, começou dizendo que *tudo o que nos leva a refletir, faz diferença.* [...] *Então, é lógico que eu refleti em cada momento. Igual, quando eu recebi essas mensagens, os bilhetinhos das minhas meninas (alunas) assim, eu fico feliz.* [...] *Tudo (a experiência do relato) me valeu demais. Até como relaxamento, porque foi tão prazeroso fazer, que eu tinha prazer de fazer. Sentar, sentar na minha cama, ficar recortando figurinha, sabe? Ficar folheando revista para achar algo mais para acrescentar, então foi prazeroso mesmo.*

No portfólio, a presença de “várias Creuzas”, na crônica, destaque às suas experiências. Será que são realmente pedaços que se perdem ou são os movimentos que a constituem de forma absoluta, simplesmente ela, Creuza? E o pensamento foi interrompido por risos leves e soltos...

*Eu achei legal essa explicação sua aí. Eu me encontrei mais na sua (explicação) que na minha. Porque eu me despedaço, e, na verdade, você junta os pedaços para formar o eu. Não foi isso? Eu me despedacei, eu achava que eu era vários pedaços. E, na verdade, você acredita, no seu texto, que eu não sou vários pedaços, mas que os vários pedaços sou eu. Na verdade eu sou uma só. Achei isso muito legal.*

Mas o que teria levado aquela professora a se entender, se ver, como um conjunto de pedaços que se unem em um movimento de justaposição?

Ao contar sobre nós mesmos, recorreremos às histórias que constituem nossa história. *Na época que eu estava fazendo esta escrita, me lembrei de um livro que eu li há muitos anos. Ele fala sobre as máscaras da vida. Ele fala, assim, sobre várias personalidades que você tem. Em cada local que você está é uma pessoa, usa uma máscara. Eu supervisora, sou uma Creuza; eu mãe, outra Creuza; eu professora, sou outra Creuza; eu cristã, na igreja, sou outra Creuza; eu cidadã, outra, entendeu? Este livro fala muito sobre isso, sobre várias facetas do ser humano. Então, na hora que eu estava fazendo isso, me lembrei deste livro, de muitos anos atrás. Eu tinha vinte e poucos anos quando li este livro. Então eu acredito que acaba sendo tudo a mesma coisa, né? Eu sou vários eus, porque eu tenho várias facetas, máscaras...*

Esta fala da professora Creuza me remeteu ao dito por Larrosa (2008), que, para contarmos o que somos, recorreremos às ruínas de nossa biblioteca interior. Em outras palavras, recorreremos a leituras que fizemos ao longo da vida e que constituem em nós como que uma biblioteca, na qual buscamos palavras, imagens, conhecimentos, pelos quais possamos nos expressar.

Naquele momento, as ideias de duração e de formação em constante *de- vir*, que fundamentam a filosofia bergsoniana se fizeram presentes. Com elas o pensamento de que não são vários “eus” que se justapõem formando uma Creuza, mas uma Creuza que se constitui no movimento das próprias experiências, em um fluxo contínuo. Paradoxalmente, apesar da sua fala de se entender enquanto vários “eus” que se justapõem, seu portfólio, através das imagens e da escrita, revelam um movimento único do modo de serCreuza.

E, finalmente, não são várias Creuzas, mas uma única Creuza, que constitui e se constitui nestes vários movimentos, que se entrecruzam formando um só, o movimento da própria vida.

Conversávamos sobre um ser único, Creuza, e sua formação. No entanto, seria possível pensar estas questões na formação docente, em um âmbito mais geral? Pensar cada professor e cada professora enquanto um ser único, integral, e não apenas alguém massificado, que tem a função de ensinar? Neste momento, o silêncio, uma atitude pensativa. *Na verdade, tudo acontece, tudo começa pelo ser. Quando você me levou a refletir, eu fui levada a refletir sobre algo que eu vivia e nunca havia parado para pensar. Que é a falta de tempo: às vezes a gente só reclama, reclama. Mas não pára para pensar, por exemplo, o que é que eu faço no meu tempo. [...] Então, assim, eu como profissional, eu pude perceber que o tempo é problema, mas ele também pode ser um aliado. Se eu consegui fazer tudo o que está direcionado para eu fazer, com entusiasmo, sabe? Com afoito, com vontade, com coragem. E assim, na minha reflexão, para o lado profissional foi para isso, para eu refletir que eu sou capaz, apesar da limitação do tempo, eu sou capaz de produzir e ir até além. Se eu estiver com vontade, com força, entusiasmo. Talvez aqui, possamos expressar de outra forma o dito por Creuza: se eu viver a vida em seu movimento contínuo, sem angústia de tentar parar o movimento da vida para poder viver.*

Um movimento contínuo, não raras vezes impulsionado pelas interrogações: De onde vem a certeza de que *eu sou capaz*? E a ideia de que se trabalhar com *entusiasmo* com *afoito*, com *vontade*, com *coragem* e *força* conseguirá fazer *tudo o que está direcionado* para ela? De onde vem a ideia de que se trabalhar com estes elementos será *capaz de produzir e ir até além*?

Diante de interrogações, e respostas, caminhos se desenham e escolhas se fazem necessárias. *A gente faz escolhas o tempo todo, né? Tanto é que, quando eu disse que fui traída, eu não contei assim, com detalhes no caderno, mas é que eu era coordenadora na prefeitura e coordenadora aqui, alguém achou que eu estava prejudicando. Mas na verdade eu não estava, porque eu trabalhava na prefeitura de sete às onze, para depois vir para cá. Nunca atrasei para chegar aqui. [...] Eu até entrei com uma defesa, mas não aceitaram. Tudo bem. Na época eu fiquei muito chateada. Mas eu acredito que tudo acontece para o bem daqueles que amam a Deus. Então eu acredito que eu tinha que ter essa experiência de ir lá, dar aula para trinta e cinco crianças, que estavam praticamente jogadas lá (emo-*

ção). *Porque já haviam passado três professoras por elas, então, sabe, assim... Eu fui a terceira professora. Então assim, professora pegava, abandonava, elas estavam assim sem referência, sem limites, sem nada. Mas eu consegui, sabe? Fazer a diferença com elas. [...] Apesar de ser longe, lá em Benfica, mas eu fui para o Estado. Porque eu tinha que ter sido usada por Deus aí. Então a gente faz escolhas o tempo todo. Tive que abrir mão de uma coisa para ter a outra.*

Em cada caminho que se desenha, a presença do desconhecido. Diante do desconhecido a necessidade de outras perguntas e outras respostas, e também outras escolhas. Como Creuza entende este “*eu tinha que ter sido usada por Deus aí*”? Como entende esse “*eu tinha que ter essa experiência de ir lá, dar aula para trinta e cinco crianças, que estavam praticamente jogadas*”? E a crença de que “*tudo acontece para o bem daqueles que amam a Deus*”?

A referência a Deus era recorrente e não passou despercebida. Em alguns momentos fez-se central em meio a um entrelaçar de palavras e pensamentos que constituíam aquela professora. Como aproximar-me daquela professora que apresentava nuances tão específicas?

Continuei a ouvi-la: *Na verdade, eu vejo que se perderam muitos valores, os nossos alunos. Porque essa questão da pluralidade dentro das escolas, as pessoas entenderam errado essa questão da pluralidade na escola, assim como não entenderam a questão do construtivismo. O construtivismo foi entendido como uma geração do ‘oba oba’, tudo podia. [...] Foi uma má interpretação, porque o construtivismo não é isso. [...] O que acontece na questão da religião? A mesma coisa. Eles falam que não pode pregar a religião. Mas não é pregar a religião, mas é ter consciência de um ser supremo, de um Deus. Não é pregar a religião. Por exemplo, eu sou da Igreja Metodista, a minha coleção é espírita, é eu respeitá-la, né? [...] Eu acredito que a pessoa tem que ter um eixo central na sua vida, que são os valores da religião, os valores morais. Eu prego muito isso. Não uma igreja, não uma doutrina, não é isso.*

*Em nossa entrada aqui na escola, na acolhida, fazemos a fila, damos o recado e depois fazemos a oração do ‘Pai Nosso’, que é universal. Nas sextas-feiras, cantamos o Hino Nacional. Alguns alunos vieram me questionar, porque são do nono ano e achavam que não precisam mais fazer isso. Então eu falei com eles: “Na minha geração nós fazíamos. Na minha geração você não ouvia falar de jovens matando pais, matando mendigos, matando homossexuais, destruindo o patrimônio público. Por quê? Porque nos foi ensinado o amor à Pátria. E o que*

*é o amor à Pátria senão o amor ao próximo? A Pátria não somos nós? Então como que eu vou deitar minha cabeça tranquila no travesseiro à noite se eu for omissa? Se eu não passar para vocês, da forma que eu sei o amor à Pátria? Que é cantar o Hino, que é fazer uma fila corretamente, que é fazer uma oração a Deus. Você crendo ou não, Ele existe”. Eu falo isso: “Você aceitando ou não, Ele existe. Existe um Deus superior, senão, nada existiria”. Eu falo: “Pegue um bebê, veja a curvinha do dedo dele, a unhinha crescendo de dentro da pele... Nisso você vê a presença de Deus”. Então, se eu não passar isso, eu não vou estar completa, sabe? Eu não vou estar... Eu vou estar sendo omissa. [...] Porque eu acredito nisso, a pessoa tem que ter uma religião, não importa qual seja, não discrimino nenhuma, aceito seja qual for. Porque não acredito que seja a igreja em si que vai te salvar, mas é você Sandrelena em relação a Deus. Do jeito que você enxerga. [...] Em um sentido de religiosidade. [...]*

*Eu costumo dizer que é de uma formação do Ser Humano com letra maiúscula. Porque seres humanos todos somos, agora, você SER HUMANO com letra maiúscula é complicado. Isso passa por esta questão de educação, de criação de valores mesmo.*

Diante de tudo o que ouvi da professora Creuza não pude frear o impulso de desejar saber um pouco mais...

Nos dias atuais, no Brasil, há um debate sobre a presença e obrigatoriedade do Ensino Religioso como disciplina nos currículos das escolas públicas. Este debate se estende desde o ano de 2009, quando então foi proposto um Projeto de Lei 160/2009 – Projeto de Lei Geral das Religiões, tendo sido votado e aprovado em 12 de junho de 2013. Estaria o discurso desta professora influenciado por estas discussões? Ou seriam estas discussões ressonâncias de pensamentos como os desta professora?

No campo das políticas públicas para a educação e no campo acadêmico, existe o debate sobre a relação entre ciência e religião e sobre a presença ou não do ensino religioso no espaço escolar (CURY, 2004). De um lado os defensores da proposta, com apoio na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, que em seu artigo 33 estabelece o ensino religioso, de matrícula facultativa, como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, ressaltando, no entanto, o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. De outro, os contrários à proposta, que se pautam principalmente no ideário de um Estado laico, condizente com a liberdade de

expressão, de consciência e de culto (FISCHMANN, 2009). Um debate que, a meu ver, tem revelado muito mais uma defesa de ideologias e interesses de pequenos grupos que uma preocupação com a formação humana, como dito pela professora Creuza: *uma formação do SER HUMANO com letra maiúscula*. Ou, com a condição humana, como proposto por Edgar Morin.

Especificamente, no âmbito deste trabalho que se propõe a pensar a formação docente em uma aproximação com a filosofia bergsoniana, como pensar esta questão da religião, religiosidade, formação moral e educação? O quê e como pensa Bergson sobre estas questões? Encontrei no livro “As duas fontes da moral e da religião” alguns subsídios para este estudo. Nesta obra o autor fala de duas fontes da moral e da religião: a ‘pressão social’ e o ‘impulso do amor’, que acabam por configurar duas formas de manifestação destas. Vejamos como isso ocorre.

Para Bergson religião e moral são resultados da ação humana na evolução da própria sociedade. Nesta perspectiva, a moral de uma sociedade humana é comparável à sua linguagem, assim como esta, é um produto do uso que se faz dela. Assim, “a vida social surge-nos como um sistema de hábitos mais ou menos enraizados que dão respostas às necessidades da comunidade” (BERGSON, 2005, p. 23-24). No entanto, de onde vêm estes hábitos? Qual a sua origem? Como e por que surge a obrigação social? É no movimento de entendimento destas e outras questões que o filósofo apresenta a existência de leis naturais e leis sociais que organizam a vida em sociedade e então se pergunta: “Que se passará, então, se nos apercebermos por trás do imperativo social de um mandamento religioso?” (p. 26). A partir desta interrogação começa a estudar o papel da religião na organização social, entendendo que “em sociedades como as nossas, a religião tem por primeiro efeito sustentar, reforçar as exigências da sociedade” (p. 26).

Para chegar ao que denomina obrigação social, Bergson faz um percurso pela história da evolução da sociedade humana e aponta para dois tipos de organizações sociais: um que denominou sociedade fechada, a qual tem por essência compreender um certo número de indivíduo e excluir outros; e outro que denominou sociedade aberta, que compreenderia a humanidade inteira. Para melhor entender esta relação, o autor traz o exemplo do dever de respeito à vida e à propriedade de outrem, que são valores considerados fundamentais à vida em sociedade. No entanto, quando assim o afirmamos, precisamos situar

de que sociedade estamos falando, uma vez que, quando em estado de guerra, por exemplo, o homicídio e o roubo tornam-se não apenas lícito, mas também meritórios. Bergson usa tal exemplo para mostrar a distância que há entre uma sociedade fechada, na qual há sim o respeito à vida e à propriedade, e até mesmo o amor, mas em relação àqueles que nos são próximos, os compatriotas; e a sociedade aberta, na qual o respeito e o amor se fazem para com toda a humanidade. “É que entre a nação, por grande que seja, e a humanidade, há toda a distância que vai do finito ao indefinido, do fechado ao aberto” (BERGSON, 2005, p. 41). É também neste sentido que irá falar sobre o aprendizado das virtudes cívicas, já que muitos de nós acreditamos que ao aprendê-las no âmbito da nossa família e/ou nação, estaríamos nos preparando para amar a humanidade como um todo. A seu ver isso é um pensamento equivocados, fruto de uma concepção puramente intelectualista da alma, isto porque, entre a sociedade em que vivemos e a humanidade em geral há um contraste, uma diferença de natureza e não simplesmente de grau.

Provocados por este pensamento, poderíamos questionar: de que vale, então, a educação para os valores cívicos? Como pensar ações pedagógicas que visam ao aprendizado de valores cívicos, como os expressos por Creuza, como sendo o *amor à Pátria*, na forma do *cantar o Hino* (nacional), *fazer uma fila corretamente*, *fazer uma oração a Deus*? Não estaríamos apenas reforçando as fronteiras que separam as sociedades fechadas? Não, não é isto que se diz aqui. O autor nos chama a atenção para que possamos saber do que estamos falando quando falamos do amor à família, à Pátria e à humanidade. E parece que Creuza, mesmo que não o expresse nestes termos, o sente, ao levantar a possibilidade de, *se eu for omissa [...] Você corre um grande risco de ser uma vítima de um colega seu [...] que não recebe esses valores*. Em seu falar, o amor à Pátria se manifestaria pelo amor ao próximo. Aqui o individual e o social se inter-relacionam, o que está em consonância com a ideia de Bergson, quando afirma que “cada um de nós pertence à sociedade, tanto quanto a si mesmo” (BERGSON, 2005, p. 27), e é nesse entrelaçar-se que se constitui a solidariedade social, a qual seria um primeiro passo para a fraternidade universal.

Neste sentido, o entendimento da existência de sociedades fechadas e sociedades abertas nos poupa da angústia de acreditar que de nada vale o esforço educativo de uma educação moral, para o bom senso, já que, apesar dele, vemos compatriotas se agredindo, se desrespeitando. Tal situação acontece, a meu ver,

porque no seio de uma sociedade fechada há ainda outras que se constituem menores, como as famílias consanguíneas, os grupos ideológicos, categorias profissionais e tantas outras que em relação umas às outras se constituem sociedades fechadas em si mesmas, que a exemplo de uma maior, como a nação, se protege quando se sente em “estado de guerra”.

Talvez este entendimento nos leve na direção da obediência aos deveres sociais. Para Bergson “a obediência ao dever é uma resistência de cada um de nós a si mesmo” (BERGSON, 2005, p. 32). Isso porque o nosso natural seria a sociedade aberta, mas estamos em uma sociedade fechada, estabelecida por normas e padrões de pertencimento. Temos que aprender a nos adequar a eles. De certa forma, Creuza faz referência a esta necessidade de se adequar, quando cita o entendimento em relação à questão da *pluralidade dentro da escola*, estaria, a seu ver, havendo uma *má interpretação*: *Eles falam que não pode pregar a religião. Mas não é pregar a religião, mas ter a consciência de um ser supremo, de um Deus. [...] Em um sentido de religiosidade.*

O que foi dito por Creuza nos remete à necessidade de entendimento da relação entre diversidade e diferença, e, ainda, da multiplicidade que as constitui. Nesse sentido, o que é considerado amoral em uma sociedade pode não o ser em outra. Penso que é nesta mesma direção a leitura de Bergson quando fala do fato de que, para manter-se no interior do quadro social, é necessário inicialmente que se coloque dentro dele. E esse se colocar dentro do quadro social exige um esforço individual, que também se faz por via da educação: “a indisciplina natural da criança, a necessidade da educação, provam-no bem” (BERGSON, 2005, p. 32). Aqui ressalta a importância de uma educação para a vida em sociedade, e na sociedade em que se vive. Ainda em relação a esta situação, Bergson afirma que

[...] ainda hoje amamos natural e directamente os nossos pais e os nossos concidadãos, ao passo que o amor da humanidade é indirecto e adquirido. Chegamos directamente aos primeiros; à segunda, só por um desvio; porque é somente através de Deus, em Deus, que a religião convida o homem a amar o género humano (BERGSON, 2005, p. 42)

Aqui é o próprio filósofo quem evoca a imagem de Deus, nos colocando diretamente no âmbito de um pensamento de religiosidade. No entanto, do que fala ao falar da religião? Qual o peso deste pensamento ao tratar da educação moral?

Estas interrogações nos levam a buscar conhecer como este filósofo se posiciona em relação à religião. Também em relação a essa apresenta duas fontes: uma que se faz no âmbito de uma moral fechada, constituindo assim uma religião fechada, estática, pautada em dogmas cristalizados; e outra que se faz no âmbito de uma moral aberta, constituindo, dessa forma, uma religião aberta, dinâmica, capaz de amar a humanidade. Aqui temos não mais dogmas cristalizados, mas exemplos humanos a serem seguidos, humanos que se espiritualizaram. Estamos falando aqui dos grandes místicos, que se tornaram exemplos para a humanidade. Bergson cita alguns: Cristo, Buda, Ramakrishna, Vivekananda, os cristãos São Paulo, Santa Teresa, Santa Catarina de Siena, São Francisco, Joana D'arc. Eu acrescentaria alguns outros, contemporâneos nossos, Mahatma Gandhi, Madre Tereza de Calcutá, Francisco Cândido Xavier (Chico Xavier), Zilda Arns Neumann. Minha disposição em acrescentar esses nomes se faz diante da explicação de Bergson sobre como reconheceríamos estes homens e mulheres que se destacariam dos demais, fazendo-se exemplos a serem seguidos. Vejamos, o “grande místico seria uma individualidade que transporia os limites marcados à espécie pela sua materialidade, que continuaria ou prolongaria assim a acção divina” (BERGSON, 2005, p. 187). Complementa que estes não ficaram na contemplação passiva e estática, mas “foram geralmente homens ou mulheres de acção, de um bom senso superior” (p. 206). A meu ver, por suas ações, estes últimos podem ser acrescentados à lista bergsoniana.

Bergson irá dizer ainda que a moral fechada se apresenta enquanto uma obrigação natural, uma pressão ou carga que se manifesta nos deveres que a vida social nos impõe, obrigando-nos a atitudes perante a cidade, mais do que perante a humanidade. A segunda moral, a moral aberta, se distingue da primeira na medida em que é humana e não apenas social. Entre uma e outra há diferença de natureza e não de grau. Na primeira nos sentimos naturalmente obrigados. Na segunda nos vemos conscientes da escolha.

Na primeira estamos diante de deveres cujo caráter obrigatório se explica pela pressão que a sociedade exerce sobre cada um de nós. Temos atitudes de dedicação, caridade, doação, mas muito mais por uma ação que se respalda em uma exigência do dever com a sociedade. Aqui o móvel da moral é uma pressão, a qual visa à manutenção dos hábitos, à imobilidade do instinto, à conservação da sociedade, de “um estado de bem-estar individual e social

comparável ao que acompanha o funcionamento normal da vida. Assemelhar-se-ia mais ao prazer do que à alegria” (BERGSON, 2005, p. 56).

Na segunda, a moral traduz certo estado emocional que se faz por uma atração que nos leva a uma consciência social. Imanente a essa emoção temos uma nova concepção da vida, que se traduz em uma nova atitude diante da vida. Aqui o móvel da moral é uma aspiração, está “implicitamente contido um sentimento de um progresso” (BERGSON, 2005, p. 56). Movido por um entusiasmo de uma marcha em frente, o que a faz ser aceita por alguns e depois, por intermédio destes, propagada pelo mundo. Para que tal aconteça, basta que “na alegria do entusiasmo haja mais do que o prazer do bem-estar, não implicando esse prazer esta alegria, mas envolvendo esta alegria esse prazer, ao ponto até de o absorver em si. Trata-se de qualquer coisa que sentimos.” (p. 56).

Quanto à definição da primeira, é facilmente representada pela nossa linguagem, mas não no que se refere à segunda, uma vez que nossa inteligência e linguagem incidem sobre coisas e facilmente representam imobilidades, mas não se sentem tão à vontade quando se refere à transição, movimento, progresso, ao que é mobilidade.

No entanto, as máximas desta segunda moral não se operam isoladamente, uma vez que, deixando de ser abstrata, se enche de significação e adquire força para agir, faz-se uma moral de ação e não de contemplação, envolve assim a outra forma de moral. As duas morais se encontram e já não se pode mais analisá-las separadamente, uma vez que uma empresta à outra um pouco de si mesmo, se irisam, em trocas recíprocas.

Ao falar da evolução da própria espécie humana, Bergson diz que a vida poderia ter se limitado a constituir sociedades fechadas, cujos membros se encontrariam ligados uns aos outros por obrigações estritas. Teríamos uma sociedade com variabilidades que não se assemelhariam às encontradas nas sociedades dos animais, pois que composta por seres inteligentes, mas que também não chegariam “ao ponto de encorajar o sonho de uma transformação radical” (BERGSON, 2005, p. 89), a ponto de se almejar uma sociedade única, englobando todos os homens. Mas, assim como esses seres inteligentes foram capazes de fazer recuar os limites da própria inteligência e de tempos em tempos surgirem indivíduos aos quais foi concedido muito mais do que foi possível dar de uma só vez ao conjunto da espécie – temos aí os homens de gênio -, surgiram também “almas privilegiadas que se sentiram aparentadas a todas as

almas e que, em vez de permanecerem nos limites do grupo e de se aterem à solidariedade estabelecida pela natureza, visavam a humanidade em geral num impulso de amor” (BERGSON, 2005, p. 89). O aparecimento de cada uma destas almas, ainda que de longe em longe, desencadeia no homem o desejo de atingir um certo ponto na evolução da vida. Em cada uma destas almas que se destacam “manifesta sob uma forma original um amor que parece ser a própria essência do esforço criador” (BERGSON, 2005, p. 90). Da ação destas almas emana uma emoção criadora que difunde ao seu redor um entusiasmo que não se perde no tempo, permanecem, e mesmo que trazidos apenas pelo pensamento, sentimos que nos “comunicam parte do seu ardor e que nos arrastam no seu movimento: já não se trata de uma coerção mais ou menos atenuada, é uma atracção mais ou menos irresistível” (BERGSON, 2005, p. 90).

Tanto na situação em que predomina a coerção, quanto na que predomina a atração, estamos diante de forças que não são exclusivamente morais. Isto nos leva à conclusão de que a obrigação tem um carácter misto. Assim, passamos a entender que ‘pressão social’ e ‘impulso do amor’ não são mais que duas manifestações complementares da vida, que têm como função conservar nas grandes linhas a forma social que foi característica da espécie humana desde sua origem, mas que ao mesmo tempo são capazes de mudanças, as quais são manifestações do próprio esforço de evolução criadora.

Talvez o entendimento deste ensino que se dirige à inteligência para dar ao sentido moral segurança e delicadeza nos ajude a aproximar do dito por Creuza quando afirma que estes valores estão se perdendo e esta geração de agora, do controle remoto, do imediatismo, da tecnologia, eles não param para refletir sobre isso. Sobre os valores religiosos, valores morais, valores cristãos. E nós, enquanto educadores, temos que estar atentos a isso. Senão, a coisa fica séria mesmo. Como vão ficar nossos netos, nossos filhos nas mãos desta nova geração?

Mas se o ensino que se volta à inteligência se faz necessário, há também a questão da vontade, que a extrapola. Quanto à questão referente ao domínio da vontade, Bergson apresenta duas vias possíveis: a do adestramento, na qual se inculca uma moral feita de hábitos impessoais; e a da misticidade, na qual a moral se faz pela imitação de uma pessoa, ou até mesmo por uma união espiritual com ela.

Na via do adestramento, há uma adoção dos hábitos do grupo, que se faz de forma automática, aqui o indivíduo se confunde na massa da coletividade, tudo em proveito da sociedade. Se este alcançar seu objetivo plenamente, terá conseguido assim ter como resultado um homem de bem.

Na via da misticidade, que é também denominada por Bergson de ‘religioso’, teremos como fundamento da moral um conjunto de concepções relativas a Deus e ao mundo, cuja aceitação teria por fim a prática do bem. Aqui teremos como exemplo a experiência dos grandes místicos, que deixaram correr dentro de si mesmos um fluxo descendente, que sentem a necessidade de difundir-lo à sua volta, como um impulso de amor. Ao sermos afetados por esse impulso de amor, respondemos ao apelo da sua personalidade, teremos afetada a nossa vontade. No entanto, religioso aqui não se faz no sentido de uma moral religiosa complementar à moral adestramento, como uma correção da justiça humana feita pela justiça divina. Mas, por si mesma, como um apelo do impulso de amor à humanidade.

Os atos de religiosidade são especificamente humanos. Em todas as épocas e espaços encontramos sociedades humanas ditas sem ciência, sem arte, sem filosofia, sem cultura, mas não há registro de sociedades humanas sem religião; Deus ou deuses sempre estiveram presentes nas mais diferentes manifestações humanas ao longo da evolução da própria espécie.

Pensar a relação historicamente (re)construída entre ciência e religião nos leva ao entendimento, apontado por Guerrini (2013, p. 1), de que há “um certo consenso hoje de que desde o início da Era Cristã muitas das relações entre ciência e religião foram nocivas para a evolução do ser humano, o que, num outro ângulo da visão, tenha sido necessário e até mesmo importante para essa caminhada”. Ao defender seu argumento, o autor traz o posicionamento de Descartes, no século XVII, e seu modelo de universo mecânico e fragmentado que culminou por separar temas relacionados à matéria, à mente e a Deus, postulando, desta forma, que o universo era regido por leis matemáticas bem definidas, as quais deveriam ser descobertas e possibilitariam ao homem resolver todos os mistérios envolvendo as ciências, o homem e Deus. Com Descartes passava-se a conceber ciência e religião como campos distintos e até mesmo mutuamente excludentes. Este modelo foi aceito e instituído por diferentes grupos, o que repercutiu tanto no campo da ciência quanto no da religião, durante os séculos XVII, XVIII, XIX e parte do XX. O autor aponta o advento da

Teoria do Caos e da Ciência da Complexidade como uma nova era na discussão da relação entre ciência e religião, e mais especificamente entre ciência e espiritualidade. Cita a Ordem Implícita de David Bohm (físico quântico), o Ponto Ômega de Teilhard Chardin (teólogo), a Ressonância Mórfica de Rupert Sheldrake (biólogo), as relações estabelecidas entre a Física Quântica e a Espiritualidade Oriental de Fritjof Kapra (físico), faz ainda referências a Spinoza, Bergson, Rudolph Steiner, Prigogine, Morin, para sustentar seu pensamento de que:

O momento atual permite, pois, algumas reflexões. Por mais ortodoxo e cartesiano que se queira ser, não se pode negar o avanço de uma corrente cada vez maior na direção de uma profunda interação entre Ciência e Espiritualidade, nesse início de novo milênio, muito embora não se possa dizer o mesmo das religiões institucionalizadas. O que transparece é que o desejo interior do “religare” nunca esteve tão forte e tão visível na caminhada do ser humano, ainda que sem parâmetros bem definidos, o que ‘per se’ define uma característica única do momento (GUERRINI, 2013, p. 7).

Razão e intuição se (re)ligam constituindo o entremeio entre Ciência e Espiritualidade. Uma configuração outra na/da ciência e na/da religião no/do século XXI, tal realidade transcende o círculo restrito dos valores rígidos estruturados por concepções que já não dão conta de explicar a vida tal qual se faz nos dias atuais.

## Considerações finais

Outros caminhos se desenham, outras escolhas se fazem necessárias. Neste contexto a transdisciplinaridade se apresenta como uma concepção que permite um “religare” entre áreas da ciência, antes desconectadas pelo ponto de vista cartesiano, e aponta como sendo necessária uma abertura para uma abordagem com um enfoque mais sistêmico, superando a simples justaposição de disciplinas: “Nessa ótica não há mais uma janela única para se olhar o universo” (GUERRINI, 2013, p. 11).

No âmbito mais específico da educação, percebemos, nos dias atuais, uma grande preocupação com o conhecer a condição humana, com o desenvolver uma consciência comum e uma solidariedade planetária do gênero humano, tal qual proposta por Edgar Morin em sua rica obra.

De uma forma ou de outra, esta é uma questão presente no âmbito educacional escolar e que, portanto, também deve estar presente nos estudos que envolvem a formação de professores. Creuza corrobora com meu pensamento, *porque, na verdade... Mesmo porque, muitos professores, principalmente estes que estão chegando agora, não tiveram a mesma educação que eu tive. Teve uma educação também, mais assim, sem ter essa preocupação. Então, muitos não aceitam isso.*

Ao finalizar o relato do meu encontro com a professora Creuza, uma questão, dentre todas, pulsa, e que talvez se configure como merecedora de mais atenção: a presença do que denominamos religião e suas implicações na constituição do ser professora. A ideia de um “religare” entre a vida social e a vida espiritual; entre espírito e matéria; entre ciência e religiosidade; entre a obrigação social e o impulso do amor... Uma das últimas falas ainda vibra em meus pensamentos: *ao falar deste professor, onde é que fica essa questão da religiosidade? Como fica essa religiosidade na vida? Porque eu não posso vir para cá e esquecer que eu sou evangélica.* É certo, não pode, uma vez que isso é constitutivo dela, de cada um de nós.

E eu fico com mais esta inquietação: como pensar uma formação de professores que contemple essa dimensão da moral e da religiosidade humana em um sentido bergsonianano?

## Referências

BERGSON, Henri. Ensaio sobre os dados imediatos da consciência. Lisboa: Edições 70, 1988.

\_\_\_\_\_. As duas fontes da Moral e da Religião. Coimbra: Almedina, 2005.

\_\_\_\_\_. O Pensamento e o Movente. Ensaios e Conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008. p. 11-59.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polémica recorrente. In: Revista Brasileira de Educação (online), n. 27, Rio de Janeiro set./out./nov./dez. 2004. p. 183-191.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. In: Educação e Sociedade (on-line), vol. 30, nº107, Campinas maio/ago. 2009. p. 563-583.

GUERRINI, Ivan Amaral. Ciência e espiritualidade no novo milênio: um ensaio sobre aspectos complexos e transdisciplinaridade. In: Revista Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar. Disponível em: <http://www.fmr.edu.br/npi/006.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2013.

LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

# XX - Espiritualidade, ensino religioso e práxis

**Sidney Allessandro da Cunha Damasceno**

Universidade Federal da Paraíba  
professorsacd@gmail.com<sup>1</sup>

**Eunice Simões Lins Gomes**

Universidade Federal da Paraíba  
euniceslgomes@gmail.com<sup>2</sup>

## Resumo

O epicentro de nossa pesquisa busca descrever sobre a espiritualidade na práxis da docência do Ensino Religioso, levando em consideração nessa proposta à relação entre “Religião, Educação e Espiritualidade”. Fundamentamos o estudo com a pesquisa descritiva e bibliográfica a partir das reflexões desenvolvidas sobre ética, ideologia e conceito. O estudo perpassa sobre uma compreensão específica do Transcendente, da subjetividade que envolve essa dimensão e da consciência da pessoa como a parte que interliga demais dimensões do seu ser, como: corpo, sentidos, emoções, querer e espírito. Apresentamos como resultado uma descrição sobre a implicância de “uma relação com o Transcendente” e “o equilíbrio dentro de si”, como objetos cognoscíveis do conceito desenvolvidos. Como também infere, com considerações a respeito de que a espiritualidade pode estar nas convicções pessoais do educador do Ensino Religioso, o que resultará na docência como um meio em suas práticas pedagógicas para atuar com a construção da espiritualidade no processo educativo na vida dos educandos.

**PALAVRAS-CHAVE: Espiritualidade, Ensino Religioso, Práxis, Transcendente.**

---

1 Mestrando em Ciências das Religiões no Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões – PP-GCR- UFPB, Especialista em Ciências da Religião – FATIN – PE, Bacharel em Teologia – FATIN - PE, Licenciado em Filosofia – FAERPI, Licenciado em Pedagogia - UFPB, Professor de ER na rede pública municipal de João Pessoa.

2 Orientadora da Pesquisa do Mestrado Prof.ª Pós Dr.ª docente na graduação e pós-graduação em Ciências das Religiões PPGCR- DCR-CE-UFPB, Líder do grupo de estudo e pesquisa em antropologia do imaginário – GEPAI(www.gepai.com.br/).

## Apresentação

“Não se encontra o espaço, é sempre necessário construí-lo”.

Gaston Bachelard

Iniciamos os primeiros traços de nosso estudo esclarecendo sobre Espiritualidade, Ensino Religioso e práxis, e estaremos desvendando os passos que foram dados para efetuar o levantamento da fundamentação teórica até selecionar a pesquisa descritiva e bibliográfica, com abordagem qualitativa e fazer o registro das contribuições que os autores favoreceram na fundamentação teórica do estudo.

Ressaltamos que estaremos apresentando inicialmente noções de Espiritualidade, devido às considerações da existência de variadas conceituações do termo Espiritualidade na literatura mundial. Em seguida, porque existem também diversas compreensões do que vem a ser a Religião, a religiosidade e a Espiritualidade, por vezes determinadas por certa ideologia, apontam-se aspectos que caracterizam a ideologia, juntamente com uma compreensão do que caracteriza o conceito, objetivando uma fundamentação para o entendimento do conceito de Espiritualidade. Traçamos este percurso e construímos nossa questão-problema: Como o docente do Ensino Religioso-ER poderá incorporar a espiritualidade a partir dos diversos saberes e práticas na sala de aula do ER?

O que gera conseqüentemente em seguida considerações também quanto à importância de observações que são ressaltadas a respeito do que vem a ser a ética, a Religião e a religiosidade para diferenciação do que elas apresentam em relação à Espiritualidade. E então, apresenta na última parte do estudo, uma série de reflexões a fim de estruturar o conceito de Espiritualidade pensado como mais apropriado “a noção da Espiritualidade para a práxis na docência” e as considerações finais.

Mediante a complexidade das dimensões humanas a compreensão do homem como um todo – como não inexistente de modo dividido, separadamente, isto é, em partes, como se fossem uma independente da outra – é uma concepção que a cada dia mais tem uma melhor aceitação.

Numa sociedade marcada pelo ter em detrimento do ser (ROCHA, 2004, p. 02) muitas expectativas envolvem a vida de várias pessoas. Às quais movimenta um materialismo e um consumismo que algumas vezes faz com que

o desenvolvimento humano seja relegado a um segundo plano e/ou ignorado – numa visão de lutas pelas conquistas, reduzindo quase tudo como se fosse uma seleção natural respaldada pela égide da competitividade. Como aponta Costa (2010, p.10) “Vivemos numa sociedade do consumismo, imediatismo, que valoriza o ter em detrimento do ser, apregoadado pelo relativismo ético sem nenhum princípio”.

Mediante esse contexto social de mundo globalizando-se que necessita cada dia mais de rever seus conceitos e valores para deixar de estar refém de tantas ilusões, a Espiritualidade vem ocupando uma posição de destaque e sendo observada como um caminho viável para a humanidade poder interagir melhor frente a tantos dilemas que envolvem a existência humana na hodiernidade. Segundo Boff, “Talvez uma das transformações culturais mais importantes no século XXI será a volta da dimensão espiritual na vida humana [...] O século XXI será um século espiritual que valorizará os muitos caminhos espirituais e religiosos da humanidade ou criará novos”<sup>3</sup>.

Por outro lado, em meio à existência e desenvolvimento do ser humano de forma indissociável encontra-se também a educação, que vem sendo pensada como peculiar na dinâmica de formar a consciência crítica e reflexiva na pessoa do educando. Educação estabelecida no século XXI como uma educação de qualidade, fundamentada no viés atual dos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.<sup>4</sup>

A partir do reconhecimento das implicações intrínsecas a humanidade, relativas aos aspectos históricos, antropológicos e culturais que a religião exerce perpassando os contextos tanto individuais como sociais, e a função que a educação exerce subjacente às essas descobertas, construções e organizações as quais são sistematizadas, reconhecidas e transmitidas como conhecimentos, o ER no Brasil tem obtido uma nova dimensão a partir da concepção promovida pela Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988<sup>5</sup>.

---

3Século XXI, Século da Espiritualidade? Disponível em: <[http://www.leonardoboff.com/site/visita/2001-2002/sec\\_esp.htm](http://www.leonardoboff.com/site/visita/2001-2002/sec_esp.htm)> Acessado em: 19/06/2014.

4 Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a educação no Século XXI. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acessado em: 30/08/2013.

5 Conforme o Art. 210, § 1 capítulo III da Ordem Social, que expressa ser “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental”.

Nesse contexto essa nova dimensão tornou-se geradora de novas perspectivas por meio de atitudes legais consolidadas, posteriormente, por políticas públicas. Como por exemplo, a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, (Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) e, depois, na atual redação do art. 33 da mesma, que origina a lei nº 9.475, de 22 de Julho de 1997<sup>6</sup>.

Vale ressaltar que no ano de 2011, ao ingressar no Sistema de Ensino da Rede Municipal da Cidade de João Pessoa, para compor o quadro dos professores de ER, começaram a surgir às observações e a reflexões a respeito do ER:

Diante da filosofia do Ensino Religioso brasileiro, que considera o pluralismo e a diversidade cultural do nosso povo é perceptível à necessidade de sistematizar na escola, para uma melhor apresentação aos alunos [...] e o ensino religioso como um convite a pensar na filosofia da existência humana em sua plenitude. Pensar num transcendente que se relaciona com o sensível e o racional e o Ensino Religioso como quem faz uma ponte ontológica entre os sentidos e o intelecto e contribui para uma maior humanização da educação, atribuindo a ela maior significado e significância. (DAMASCENO, 2011, p. 9-10).

Desse modo, à necessidade de examinar entre esses estudiosos do fenômeno religioso o trabalho educativo por eles desenvolvido, sob a perspectiva da valorização da pluralidade religiosa presente no contexto escolar. Bem como, uma melhor interação para aplicar com a interdisciplinaridade presente no currículo do ER no Ensino Fundamental. Foi possível observar que no município de João Pessoa o ER tem se revelado como um dos componentes curricular complexo junto às demais áreas de conhecimento no Ensino Fundamental<sup>7</sup> e que tem se constituído, também, como um componente curricular que possui um rico conteúdo a ser aplicado na sala de aula.

---

6 O texto do artigo 33 diz: – O ensino religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)> Acessado em: 25/01/2014.

7 O Ensino Religioso foi constituído como Área de Conhecimento da Educação Fundamental, conforme a Resolução nº 02/98, da Câmara de Educação Básica (CEB) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)> Acessado em: 26/01/2014.

É mediante esse contexto enquanto educador/pesquisador (do fenômeno religioso, através da cultura e das diversas tradições religiosas, sua função e seus valores, a partir da ideia do Transcendente) e de professor de ER que tem sido constatado a autenticidade da relação entre: Espiritualidade, Ensino Religioso e práxis. As quais são observadas nessa série de reflexões propostas nesse artigo a fim de contribuir para o modo como o docente do Ensino Religioso possa incorporar a espiritualidade a partir dos diversos saberes e práticas na sala de aula.

Tecendo conceitos

## 2.1 Noções de Espiritualidade

A noção de espiritualidade no século XXI tem sido abordada sobre vários pontos de vista distintos. Pensada muitas vezes como outro extremo, a espiritualidade também em detrimento dos próprios interesses dos vários sistemas sociais e econômicos tem sido ignorada, desprezada e algumas vezes mesmo negada, como sendo e tendo a importância devida.

Conforme Rocha (2004, p. 03) a dimensão espiritual entendida como a espiritualidade, não tem em sua essência a dependência da religião ou de alguma forma de religiosidade. De modo que mesmo que a religião abranja a dimensão espiritual da pessoa a espiritualidade não é dependente da religião. Pois é possível a existência da espiritualidade ainda que na ausência da religião, da religiosidade. Ainda aponta a autora que essa distinção se efetiva por meio dos aspectos que determinam a religião – como a doutrina, os ritos, as liturgias, etc. – ademais Rocha nega que a espiritualidade possa ser ensinada.

Etimologicamente o sentido de Espiritualidade está relacionado ao latim *Spiritualis*, sendo o que é próprio da respiração; sopro divino; próprio do espírito ou a ele pertencente; desprovido de corporeidade; imaterial, Houaiss (2001). Pessini e Bertanchini (2006) identificam à etimologia da palavra espiritualidade com o significado de sopro de vida como significado de encontrar o próprio sentido da vida. Considerando a espiritualidade pelo viés da procura da dimensão transcendente, uma rota em direção da força suprema do universo.

Segundo Ramon Penha e Maria Silva (2009, p. 213) destacam “a espiritualidade tem sido o termo de conciliação entre a Ciência, Filosofia e Religião, uma vez que a visão materialista de mundo já não fornece mais subsídios teóricos

para a compreensão do mundo pós-moderno”. Enfatizam ainda os autores que “existe um número bastante variado de conceituações do termo espiritualidade na literatura mundial”, ademais apontam que há um “descuido conceitual que tem levado autores a confundir, propositalmente ou não, espiritualidade com religiosidade” (Idem, grifo nosso).

Assim, também no tocante a Religião, a religiosidade e a Espiritualidade observam-se uma grande variedade de compreensões do que elas vêm a ser. Compreensões que algumas vezes estão determinadas por dada ideologia. Por isso, consideremos os aspectos da ideologia e do conceito mediante o propósito de fundamentar a percepção da “noção da Espiritualidade para a práxis na docência” para mais apropriadamente determinar (num futuro do presente) a compreensão do que de fato essa noção pode vir a significar na prática pedagógica.

### Aspectos da Ideologia e do Conceito

Baseado nos marcos da análise marxista, os estudos de ideologia estabeleceram a ideologia como o conjunto das ideias que formam, constitui uma doutrina – com o propósito de garantir o controle de determinada classe dominante. Contudo, atualmente, através de estudos antropológicos e sociológicos a ideologia tem sido pensada como fenômeno associada à estruturação social que corrobora no simbólico como disposições de condições naturais, sobrenaturais, universal, indispensável.

É possível considerar que a ideologia pode ser de aspecto positivo ou negativo. No aspecto positivo a ideologia é como uma representação global da realidade, segundo a qual orientamos e organizamos a nossa vida. Negativamente é como ilusão, máscara do saber, simulação da realidade, mentira, falsa consciência, etc. (STRIDER, 1990). Desse modo, sendo a ideologia o modo operante da cultura – o meio através do qual o indivíduo acessa a cultura – a ideologia resguarda as crenças, as concepções, as exposições simbólicas de regras, normas, costumes e as valida na ordem social.

Daí ser elementar também, juntamente a compreensão a respeito dos aspectos da ideologia, a consideração da importância que o conceito determina em si como o significado do que ele (o conceito) propõe-se a explicar. Consoante Brennand e Rossi (2009, p. 284) citando Abbagnano (1999) ponderam:

[...] o conceito é entendido como todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. A principal e fundamental função do conceito é a mesma da linguagem, isto é, de propiciar a comunicação em termos universais.

[...] Então para haver diálogos (entendidos como diferentes formas de linguagem), é preciso dominar os termos que vão permitir construir um entendimento comum sobre os fenômenos que observamos ou que estudamos.

Por isso o conceito tem o propósito de esclarecer, no sentido de tirar as dúvidas, de trazer uma compreensão do significado. Todavia, antes de definirmos sobre qual conceito de Espiritualidade objetiva-se na “noção da Espiritualidade para a práxis na docência”, considera-se que seja de significativa importância atentar para conceitos a respeito do que vem a ser a ética, a Religião e a religiosidade para a distinção que elas apresentam em relação à Espiritualidade.

## Noções sobre a Ética

Subjacente à realidade da educação encontra-se a ética, a qual deve ser considerada nesse processo. A palavra de origem grega ética é derivada de *ethos* – o que apresenta o sentido dos costumes, dos hábitos das pessoas – e apresenta em latim a palavra moral como correspondentesemântica. Arelada à Filosofia, a Ciência e a vida de modo geral, por ser compreendida como arbitra das concepções e preceitos que fundamenta a conduta de uma pessoa e de uma sociedade. A ética vai determinar então o como à vontade tácita, subjetiva da pessoa, vai fazer a sua escolha de conduta mediante as normas estabelecidas (CHAUÍ, 1996, p. 334-337). “Logo, é necessário educar nossa vontade, recebendo uma educação (formação) racional, para que dessa forma possamos escolher de forma acertada entre o justo e o injusto, entre o certo e o errado”.<sup>8</sup>

Conforme Chauí (1996, p. 339-355) o senso moral (a forma como a pessoa avalia as circunstâncias justo/injusto, bom/mau, etc.) e a consciência moral (a assunção dos atos pessoais) são contribuintes diretas no processo de formação da pessoa, da educação da vontade. Assim, a ética convoca a pessoa a ser um sujeito ativo – “agente moral” – que assume a sua consciência e as responsabilidades de suas escolhas e atos como consequências dela, a filosofia moral.

---

8 O que é ética? Disponível em: <http://www.brasilecola.com/sociologia/o-que-etica.htm> Acessado em: 31/08/2013

## Noções sobre a Religião

Por sua vez a história, a filosofia, a Antropologia, a Sociologia e outras ciências sociais no decorrer de suas existências registram a relação do ser humano com manifestações de cunho religioso. Conforme Bowker (2004, p.8) “Em todas as sociedades conhecidas, a religião desempenhou algum papel, frequentemente um papel controlador e criativo”. O que resulta numa corelação da religião com o poder.

Entretanto, a palavra religião tem em sua etimologia o termo latino Re-Ligare, que significa ligar com, atar, ligar novamente, com o divino, o sagrado. Essa definição engloba necessariamente qualquer forma de aspecto místico e religioso, abrangendo seitas, mitologias e quaisquer outras doutrinas ou formas de pensamento que tenham como característica fundamental um conteúdo Metafísico, ou seja, de além do mundo físico.<sup>9</sup> De acordo com Passos (2006, p. 20) “A religião nasce dentro do próprio processo de socialização, inerente à espécie homo, como um sistema de significados e práticas ligado diretamente às condições de vida dos grupos, e tende a formar sistemas cada vez mais organizados”.

Conforme Rubens Alves (1984, p. 5, 9)

É fácil identificar, isolar e estudar a religião como o comportamento exótico de grupos sociais restritos e distantes. Mas é necessário reconhecê-la como presença invisível, sutil, disfarçada, que se constitui num dos fios com que se tece o acontecer do nosso cotidiano. A religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir [...] E é aqui que surge a religião, teia de símbolos, rede de desejos, confissão da espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretensiosa tentativa de transubstanciar a natureza. Não é composta de itens extraordinários. Há coisas a serem consideradas [...].

O autor destaca que existe uma função entre as pessoas envolvidas e suas lealdades (ALVES, 1984, p. 21), e considera que:

---

<sup>9</sup> Religião e Religiosidade: Qual é a diferença. Disponível em: <http://edsonadjuntovalexo.blogspot.com.br/2013/03/religiao-e-religiosidade-qual-diferenca.html> Acessado em: 28/08/2013.

A religião fala sobre o sentido da vida. Ela declara que vale a pena viver. Que é possível ser feliz e sorrir. E o que todas elas propõem é nada mais que uma série de receitas para a felicidade. Aqui se encontra a razão por que as pessoas continuam a ser fascinadas pela religião, a despeito de toda a crítica que lhe faz a ciência [...] a dura lição que aprendemos da ciência é que o sentido da vida não pode ser encontrado ao fim da análise científica, por mais completa que seja. (ALVES, 1984, p. 53 – 54, grifos nosso)

Logo, a partir dessa compreensão partimos do pressuposto de que a religião nutre a cultura – a cultura na maneira de exprimir a religião. Não obstante pode-se concluir que não são as culturas que geram a religião, mas é a religião que gera a cultura. Assim como as cosmovisões e conceitos da imagem de Deus, sobre o que é a religião, religiosidade e espiritualidade. Observemos os aspectos da religiosidade.

## Noções sobre a Religiosidade

Á religiosidade é uma qualidade do indivíduo que é caracterizada pela disposição ou tendência do mesmo, para perseguir a sua própria Religião ou a integrar-se às coisas sagradas. Precisa-se diferir o ser possuidor de religiosidade, do religioso, que é fruto do sistema religioso.<sup>10</sup> Onde essa reunião dos princípios éticos religiosos que caracteriza a religiosidade é também uma produção humana a qual segundo Ivan Manuel (2008, p. 1) está situada na “esfera da cultura, ou da superestrutura”. Ou seja, a religiosidade não se manifesta através de “religiões institucionalizadas”, destacando ainda que:

A religiosidade, na sua condição de característica exclusivamente humana, revela um atributo humano de busca do sagrado, sem especificar o que seja esse sagrado, tanto como fuga, quanto como explicação para o real vivido, ou ainda mesmo para negociações e entendimentos com a ou as divindades na procura de resoluções de problemas cotidianos. Esse atributo humano não está referido a nenhuma religião

---

<sup>10</sup> Religiosidade. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/religiosidade/> Acessado em: 28/08/2013.

específica, e é um domínio mais pertinente aos antropólogos e psicanalistas do que a historiador. Por essa razão, as práticas da religiosidade, muitas vezes entendidas como bruxaria, feitiçaria, “espiritismo”, nada mais são do que manifestações não institucionalizadas da religiosidade e exatamente por isso são sincréticas, livres e além de qualquer ortodoxia dominante. (MANOEL, 2008, p. 2)

Portanto, embora a religiosidade continue sendo ressignificada e reapropriada em variados contextos por todo o mundo, seguindo a dinâmica que lhe é própria como maneira legítima de se atualizar, de conservar suas práticas e costumes de influenciar a vida e a cultura das pessoas, ela não deve ser confundida com as atuais concepções do que vem a ser a espiritualidade mesmo que haja (erradamente) algumas relações construídas a esse respeito. Agora então, observadas essas compreensões elementares para a “noção da Espiritualidade para a práxis na docência”, torna-se não menos complexo, porém, mais fundamentadas, bem como, mais fáceis de perceber como essa abordagem estabelece a definição do conceito para a Espiritualidade ora proposto a reflexão.

A dimensão da espiritualidade e a práxis

Conforme Ramon Penha e Maria Silva (2009, p. 213) enfatizam “existe um número bastante variado de conceituações do termo espiritualidade na literatura mundial”, ademais apontam que há um “descuido conceitual que tem levado autores a confundir, propositalmente ou não, espiritualidade com religiosidade” (grifo nosso). Jairo Costa (2010, p. 10) citando Yus e Maslow observa que

[...] a espiritualidade se refere à nossa verdadeira natureza, ou seja, o eu, que está profundamente conectada com uma realidade espiritual maior. Às vezes, conseguimos vislumbrar a conexão entre o eu e a mais ampla realidade espiritual. MASLOW chama esse vislumbre de “experiências culminantes”. Na experiência culminante transcendemos o ego e captamos um vislumbre de como as coisas são na realidade [...] alguns dos que falam da espiritualidade pensam em um sentimento mais

metafórico que deísta; [...] usam a palavra para se referir, simbolicamente, aos valores humanos, tais como a paz, a justiça, o amor e a compaixão. (YUS, 2002, p.111-112, grifo nosso).

Pessini (2006) discorre *ser possível* que a jornada a procura do sentido da existência inicie-se em alguma religião e/ou dado dogma religioso e/ou sistema de crenças. Contudo, ele afirma que também pode ser possível tratar-se de uma construção particular intrínseca a pessoa. Pois se observa que a vivência do ser humano propicia no mais íntimo do seu ser a absorção *do que e do com quem ele interage*.

É bastante aceitável na atualidade a noção de que essa interação seja com o denominado *Transcendente*. O Transcendente é compreendido como o poder que emana a força que sustenta no universo a existência de todos os seres que desfrutam de uma vida. O termo é usado algumas vezes também como associado ou mesmo como sinônimo (o que descaracteriza a dimensão desse ser, ainda mais quando dito sobre um nome de uma divindade) do imanente, o totalmente outro, o absoluto, o sagrado, a deus, entre outros.

Observa-se que fatores determinantes à complexidade do estabelecimento de um conceito mais apropriado para o que é a espiritualidade, a qual possa balizar a “*noção da Espiritualidade para a práxis na docência*” é a subjetividade que envolve a dimensão do transcendente e qual (is) parte (s) da pessoa são envolvidas nessa relação. Por isso é preciso atenção no modo como se pensa a Espiritualidade, porque além do alto nível de subjetividade da sua dimensão, ainda há o fato dela ser considerada como resultante de uma relação com o Transcendente. Tal como outras questões que envolvem essa busca por uma educação *integral da pessoa*, com uma perspectiva holística, as quais estão implícitas nessas questões e que ainda requerem importantes reflexões.

Porém se sustentarmos que a espiritualidade não pode ser ensinada, qual serão suas implicações para a educação? Qual o sentido das reflexões e observações que se tem realizado ao longo dos anos? Entretanto, é preciso muito cuidado para que não caiamos no erro de, numa ânsia por determinar um conceito que explique o que é a Espiritualidade e viabilize a sistematização do seu despertamento e/ou ensino a partir da escola, não se torne a Espiritualidade *uma forma de religiosidade travestida* para a educação no século XXI.

Por outro lado surgem alguns questionamentos: se admitirmos que não seja possível definir o que temos chamado de Espiritualidade (por abranger aspec-

tos que envolvem o que transcende), como sendo a Espiritualidade que seja propícia a ser vivenciada no âmbito da educação, então pode ocorrer o risco do espaço escolar e a sala de aula tornar-se sinônimo de *espaço de práticas religiosas*.

Mas, apenas admitir que a Espiritualidade possa ser ensinada e possa ser aprendida não satisfaz por si só os princípios da didática. Além de que, não se deve correr também o risco de precipitarmo-nos numa ânsia por determinar um conceito que *explique* o que é a Espiritualidade, visando ser possível desenvolver métodos para sistematizar o seu ensino (ainda que não tenhamos reflexões suficientes para admitir essa perspectiva) e haja equívocos, os quais, numa precipitação venham a frustrar principalmente a vida dos educandos presentes no processo de ensino/aprendizagem.

Desse modo ao refletir a respeito de um conceito mais apropriado para o que é a Espiritualidade, a qual possa balizar a “*noção da Espiritualidade para a práxis na docência*”, considera-se que o ser humano é um ser de dimensões que se inter-relacionam e constituem a complexidade da pessoa, numa proporção que por mais que se admita ser mais conhecida hoje em dia, porém, ainda é um tanto desconhecida no sentido ontológico (no mínimo misteriosa). Contudo, *ocorpo*, a *consciência*, os *sentidos*, as *emoções*, o *querer*, o *espírito* do ser humano são constituintes determinantes da sua pessoa, do seu eu.

Bem como, a compreensão de que os conhecimentos vêm de fora para dentro da pessoa, como sendo os saberes que são absorvidos e vivenciados na maioria das vezes como um reflexo condicionado, ou seja, de modo muito natural e espontâneo, simplesmente pelas observações (nem sempre gerada através de relacionamentos presenciais e que também podem advir de vivências(s) virtuais) gera o que pode ser considerado como a pertença do Saber, como o que de fato passa a fazer parte de, nesse caso, fazer parte da *pessoa*, da *essência do seu ser*.

Entretanto, mesmo que a *consciência* seja considerada e admitida como uma parte diferente do espírito, da alma, da áurea da pessoa (dependendo da compreensão teológica e/ou da religião, ou da religiosidade particular do indivíduo), é a consciência que interliga as dimensões da pessoa como o seu querer e o seu sentir. Fora da consciência não existi como a pessoa ter a compreensão e definir a sua experiência espiritual e isso não se restringe a uma perspectiva da fenomenologia. Porque num estado qualquer que seja denominado um estágio (êxtase, vislumbre, arrebatamento, experiência culminante, etc.) de experiência espiritual, se essa experiência não passar pela consciência, como pode ser

descrita? Portanto, fora da consciência o ser humano deixa de ser ele mesmo.

Assim, compreende-se que é o crer em certos conhecimentos – como os saberes que a partir de então a pessoa passa a ter em si, em sua consciência – que pode começar a determinar se o agir pessoal será de acordo com esse novo saber – o qual, apenas por ser novo já se constitui como inédito e diferente. Assim, quando um novo saber depara-se (bem no sentido de ir de encontro, chocar-se mesmo), se opõem nesse processo as perspectivas do que representam os valores pessoais já estabelecidos eticamente e existencialmente, logo, inicia-se uma fase de *redefinição dos valores pessoais*. Seriam esses valores quando direcionados em função da operação do bem a outras pessoas um aspecto do que se tem atribuído como a Espiritualidade na educação? Ou valores só podem ser restritos aos aspectos da ética em si? (sustenta-se a ausência ou prevalectimento de valores espirituais?).

Então, para conceituar essa *noção mais apropriada da Espiritualidade para a práxis na docência*, admite-se que é dentro da pessoa onde se desenvolve a espiritualidade. Embora ainda que não se restrinja a mente, é crível ser através da consciência que esse saber seja percebido, mesmo que não seja sentido. Daí, admitida como algo inerente ao ser humano, é possível afirmar que a Espiritualidade *é tida como a percepção consciente da pessoa de ser parte do universo, do todo que emana à força da vida, e que pode alcançar por meio de uma relação com o Transcendente o equilíbrio dentro de si, independente das influências ao seu redor*.

Apesar de podemos considerar *ser essa uma noção mais apropriada da Espiritualidade para a práxis na docência*. A “relação com o Transcendente” e o “equilíbrio dentro de si” constitui-se como já abordados anteriormente (quando examinados a compreensão de conceito de acordo Brennand e Rossi (2009, p. 284) quando citam Abbagnano (1999)) “objetos cognoscíveis”. Logo, para esse processo de conceituação “é preciso dominar os termos que vão permitir construir um entendimento comum sobre os fenômenos que observamos ou que estudamos” (idem). Por isso, se faz necessário responder: o que é e como ocorre uma relação com o Transcendente? E conseqüentemente o que denominamos “equilíbrio dentro de si”.

A relação nesse sentido é o vínculo que a pessoa mantém com o Transcendente, que mantém com *o poder que emana a força que sustenta no universo a existência de todos os seres que desfrutam de uma vida*. Vale à pena ressaltar que

essa relação é caracterizada por um *alto grau de subjetividade*, daí ponderar se mesmo assim é possível refletir em que se compreende essa relação com o Transcendente? Consideremos que sim e lembremo-nos do *senso moral* (a forma como a pessoa avalia as circunstâncias justo/injusto, bom/mau, etc.), a *consciência moral* (a assunção dos atos pessoais), os *sentidos*, o *querer* e a *consciência intelectual*, todos como constituintes da pessoa, do seu *eu ontológico*.

Para nos orientarmos no sentido de que esse vínculo, essa ligação que a pessoa estabelece com o Transcendente, parte da pessoa (do seu espírito/alma/áurea) até o lugar onde o Transcendente se encontre. Caracterizando assim a busca e as respostas as questões existenciais. Quem sou eu? De onde eu vim? Para onde vou? O que preciso fazer para lá chegar?

Todavia, se admitirmos a essência da pessoa como diferente da essência do Transcendente seria mais apropriado afirmar que a *ligação é externa*, começa dentro da pessoa como ponto de partida e transcende o seu ser até chegar a um lugar fora, onde se encontre o Transcendente.

Contudo, devido à subjetividade que envolve a questão e aos princípios da própria lógica, é preciso admitir que se a essência da vida emana da mesma força, o Transcendente, logo, o que a pessoa em si – na consciência do seu ser como indissociável no seu interior (corpo, intelecto, sentidos, emoções, querer, espírito) – possui dentro dela é parte da força que emana do poder do Transcendente. Seria possível afirmar que a *ligação é interna*? Que dentro de si a pessoa conecta-se conscientemente com o Transcendente?

Para tanto o Transcendente precisaria estar dentro da pessoa, não necessariamente a plenitude do seu Ser com todo o poder que dele emana, até porque um ser humano em seu corpo de carne e osso não suportaria a dimensão da plenitude do poder do Transcendente como emana na sustentação do universo. Porém, como parte do universo, o corpo de uma pessoa é supostamente da mesma essência – considerada a força da vida que o sustenta. Apenas em menor intensidade, ou adormecido pela ausência da percepção da Espiritualidade, advinda do ensino/aprendizagem caracterizado por princípios de uma educação de qualidade?

Em meio a outras associações que possam ser consideradas, também se admitirmos a mesma natureza da pessoa como igual a do Transcendente, encontra-se a possibilidade de que o vínculo possa ser externo e assumir uma função de fonte, de abastecimento, no sentido da relação resultar em encher a pessoa

de mais força, como uma espécie de combustível.

Considerando-se a pessoa da mesma essência ou de outra essência em relação ao Transcendente, bem como, um vínculo externo ou interno, independente da opção que for o que não pode resultar dessa relação, desse vínculo entre a pessoa e o Transcendente, é a ideia da pessoa tornar-se como o Transcendente, sem limites de tempo e de espaço. Até porque o corpo em sua estrutura física seria um ponto extremo da ligação, do vínculo que o espírito da pessoa, restrito a esses limites, não pode transpor ao mesmo tempo em que se vincula com o outro extremo (o Transcendente) e mantém a sua consciência na relação.

Assim, uma relação com o Transcendente é o momento em que a pessoa se detém em olhar para a dimensão de dentro de si e examinar como se encontram as partes constituintes do seu ser(corpo, intelecto, sentidos, emoções, querer, espírito) e alinhá-las com o poder da vida que sustenta o universo, que passa a constituir-se como o valor que regenera e fortalece a pessoa para viver.

Esse alinhamento parte do saber adquirido da relação com o Transcendente, como descoberta contínua do que prevalece como a essência do poder da força da vida. Saber esse que gera a transformação dos *conceitos* e *valores* que passam a determinar a maneira de viver. A qual passa a ser naturalmente um reflexo da dimensão que emana do Transcendente e que ilumina todo o viver dessa pessoa.

Consequentemente, o equilíbrio dentro de si compreende-se como um viver sustentado sobre o poder da força da vida, no que ela se constitui como a promoção da própria essência da vida que se doa, se gasta, se regenera e assim se fortalece para viver. Porque a Espiritualidade se expande e consolida cada vez que a força da vida emana dentro do ser humano. Desse modo, a Espiritualidade constituindo-se como cíclica, analogicamente, como uma semente que morre para nascer, como raízes envelhecidas no solo que ao cheiro das águas da chuva sobre a terra seca faz tornar e resplandecer a vitalidade através da esperança do verde. Como uma mãe que sofre a dor do parto pelo prazer de dar a luz a uma nova vida. Vida essa que na maioria das vezes se aperfeiçoa se reproduz e se perpetua na dimensão que transcende o próprio mistério que constitui o que a vida é.

Observa-se, ainda, que a força da vida não se restringe à ética, porque

tanto as pessoas que agem de alguma maneira boa e justa, ou como as que agem de maneira má e injusta têm dentro de si o poder que emana do Transcendente. Assim, a essência é a mesma, o que se torna diferente é a percepção para a dimensão da Espiritualidade.

Nesse contexto de alinhamento espiritual, de Espiritualidade (de relação com o Transcendente) também é preciso entender quem move o que. Porque é muito forte a concepção de ser o corpo (as condições físicas) que dá sustentação para o espírito. Porém, conseqüentemente, à medida que essa relação *desenvolve-se e consolida-se*, será o espírito que fluirá a força da vida para o corpo? Assim, as coisas passam a ser compreendidas e prevalecer como sendo do espírito para o corpo e não do físico para o espírito?

## Considerações finais

A partir dessas considerações apresentadas como ponto de continuidade às reflexões sobre as discussões propostas envolvendo a relação entre a Espiritualidade, Ensino Religioso e Práxis. Conforme a inferência de que essa noção de Espiritualidade é a percepção consciente da pessoa de ser parte do universo, do todo que emana à força da vida, e que pode alcançar por meio de uma relação com o Transcendente o equilíbrio dentro de si, independente das influências ao seu redor.

É crível que as reflexões e comprovações desse modo de entender a noção da Espiritualidade para a práxis na docência devem ser muito mais questionadas, a fim de verificar se na práxis a Espiritualidade é despertada, é desenvolvida e consolida-se, balizando a existência de quem a alcança. Nesse caso, a pessoa do docente ter suprida a consciência dos aspectos que permeiam essa questão, sem entrar em choque com suas crenças, com sua religião e sua religiosidade.

Questionar principalmente como essa Espiritualidade torna possível a quem a percebe por meio dessa relação uma sistematização para o ensino/aprendizagem da Espiritualidade no processo educativo. Uma vez que nesse viés está relacionada à Espiritualidade ao entendimento do alinhamento das dimensões e do sentido da vida numa relação equilibrada consigo e consequentemente com as demais pessoas.

Partindo do pressuposto de que assim como na formação pessoal, faz-se necessária na construção da identidade profissional a consideração de que a ética é parte na formação da pessoa no processo educativo. Construção essa que por meio das práticas pedagógicas – imbuídas de relações humanas – que dependem do reconhecimento e da aceitação em meio à tão considerável diversidade de fatores, deve destacar que é mais propício que a Espiritualidade esteja para as convicções pessoais do educador. Para que torne possível o próprio educador em meio as suas práticas pedagógicas contribuir – sendo cômico da sua espiritualidade – com a construção da espiritualidade no processo educativo na vida dos educandos.

Pois, sendo a identidade profissional um processo de construção ao longo do exercício na profissão – que lida diretamente com as necessidades sociais que envolvem as pessoas e o próprio sistema educacional, se a Espiritualidade

não adentrar a vida do educador nesse processo com o entendimento de que quando um saber não atinge um significado marcante para a vida de quem lida com esse conhecimento, ele dificilmente será um fruto de uma significativa descoberta, a Espiritualidade poderá ocupar um lugar teórico ou simplesmente um lugar de status como mais uma mera disciplina a ser cursada para a conclusão de um curso. Logo, vivenciar a significância da Espiritualidade pode se constituir uma boa razão para se descobrir a Espiritualidade.

Porque essa descoberta precisa passar pela razão. A razão como uma maneira de ordenar os fatos, de propor a compreensão, de organizar as ideias a fim de sistematizar os pensamentos e socializá-los de forma objetiva e consistente. Passar pela pesquisa – como requisito indispensável a nossa prática científica moderna – passar pela busca particular do educador até poder desenvolver a compreensão da sua Espiritualidade. Conforme Costa (2010, p. 10) destaca:

Para os educadores holísticos contemporâneos, trazer a espiritualidade para a educação não significa injetar ensinamentos religiosos no currículo; significa incentivar os estudantes a envolver seu mundo com um sentimento de encanto pela análise, pelo diálogo e pela criatividade.

Destarte, ignorar a sustentabilidade do fôlego da vida – lat. *Spiritualis* – que se mantém além dos determinantes científicos, como um mistério que envolve a dimensão do que o ser humano constitui-se em sua magnitude (o corpo, a consciência, os sentidos, as emoções, o querer, o espírito) é restringir a vida, a lógica e a materialidade.

Assim, precisam-se continuar as reflexões sobre o que ainda configuram-se grandes questões nessa possibilidade, a exemplo de: como propor ao educando alcançar esse equilíbrio na construção do seu processo educativo, em sua vida, através da práxis docente? Ou seja, como tornar a Espiritualidade um suporte no processo educativo?

Considerando sempre nessas reflexões que é o proporcionar um equilíbrio que abrange a consciência do poder estar plena e completamente em cada momento da existência e nas relações pessoais, como quem é cômico do valor compreendido nesse equilíbrio. De ser uma pessoa que pensa, sente, raciocina, se expressa, se doa, numa relação que vai além da lógica, porque abrange o *Spiritualis*, a imaterialidade, o sentido contido na infinitude do sopro da vida,

no Transcendente.  
Referências

- ALVES, Rubens. O que é religião? São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.
- BOCHENSKI, M. I. A filosofia contemporânea ocidental. São Paulo: Eder, 1968.
- BOFF, Leonardo. Século XXI, Século da Espiritualidade? Disponível em: [http://www.leonardoboff.com/site/vista/2001-2002/sec\\_esp.htm](http://www.leonardoboff.com/site/vista/2001-2002/sec_esp.htm) Acessado em: 19/06/2014.
- BOWKER, John Westerdale. O livro de ouro das religiões. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- BRENNAND, E. G. G.; ROSSI, S. J. Trilhas do Aprendente. João Pessoa: Ed da UFPB, 2009. V. 4.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1996.
- COSTA, Jairo Cardoso da. Educação, espiritualidade e emancipação humana. Fortaleza: Premium, 2010.
- DAMASCENO, Sidney A. da C. Currículo no século XXI: O influxo da sociedade na escola e o estímulo ao conhecimento na convergência do Ensino Religioso. Congresso Nacional de Ensino Religioso, 6., 6 a 8 de out. 2011, Canoas. Anais do VI CONERE (Congresso Nacional de Ensino Religioso). Canoas: Unilassalle, 2011. Volume 6, Número 1, ISSN 2176-6886.
- HOUAISS, Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MANOEL, Ivan Aparecido. História, religião e religiosidade. Revista Brasileira de História das Religiões – Ano I, n. 1 – Dossiê Identidades Religiosas e História. Maio de 2008. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/03%20Ivan%20Ap.%20Manoel.pdf> Acessado em: 05/06/2014.
- PASSOS, João Décio. Como a religião se organiza: tipos e processos. São Paulo: Paulinas, 2006.
- PESSINI L.; BERTANCHINI L. O que entender por cuidados paliativos. São Paulo: São Camilo, Loyola; 2006.
- PESSINI L. Cuidados paliativos e espiritualidade. In: Laboratório de Estudos sobre a Morte do Instituto de Psicologia da USP. Centro Universitário São Camilo. Cuidados Paliativos. [DVD] São Paulo: Centro Universitário São Camilo; 2006.

PENHA, Ramon Moraes; SILVA, Maria Júlia Paes da. Do sensível ao inteligível: novos rumos comunicacionais em saúde por meio do estudo da Teoria Quântica. Revista Esc. Enfermagem USP. São Paulo: USP, 2009; 43(1): 208-14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43n1/27.pdf> Acessado em: 15/06/2014.

ROCHA, Doralice Lange de Souza. O resgate da espiritualidade na educação: reflexões a partir de uma perspectiva holística, 2004. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.pucpr.br%2Feventos%2Feducere%2Feducere2004%2FanaisEvento%2FDocumentos%2FMR%2FMR-CI0142.pdf>Acesso em: 20/06/ 2014.

STRIDER, Inácio. Os fundamentos do homem. Recife: FASA, 1990.

# XXI - Para repensar a subjetividade na modernidade: um olhar transpessoal

**Sidney Carlos Rocha da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco - PPGE-CNPq  
mahasido16@yahoo.com.br

**Silas Carlos Rocha da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco - PPGE  
kalachakra\_17@hotmail.com

**Aurino Lima Ferreira**

Universidade Federal de Pernambuco - PPGE  
aurinolima@gmail.com

## Resumo

Nas últimas décadas as (e)vidências, suposições e jogos de verdade elaborados pela cultura ocidental e moderna em torno do que somos parecem se tornar cada vez mais insuficientes para abarcar o potencial e complexidade do humano. Mergulhados em uma crise subjetiva - expressa em uma crise da identidade - nós, modernos, ainda vivemos aprisionados a antigos modelos da natureza humana, acabando por limitar, velar e reduzir o que ainda podemos ser. Por essa razão, nos propomos, ao longo desse trabalho, problematizar a noção do sujeito da modernidade a partir de outras bases. Para tanto, nos apoiaremos nas reflexões produzidas pela Perspectiva Transpessoal uma vez que essa abordagem guarda, em nosso modo de ver, contribuições vitais para repensar o sentido da subjetividade na atualidade. Mais radicalmente, propomos que essa Perspectiva carrega, em si mesma, uma dimensão autenticamente transformadora ainda pouco explorada pelo campo acadêmico brasileiro, em geral, e pelo campo pedagógico, em particular. Nesse contexto, a chamada Perspectiva Transpessoal, como movimento simultaneamente epistemológico, ético e político, tem apresentado uma visão inovadora capaz de romper com as bases dominantes de fundamentação do sujeito na modernidade, delineando-se como um novo paradigma que nos permite falar de uma natureza humana espiritual, aberta e sem fronteiras. Podemos concluir, portanto, que as abordagens trans-

personais têm se revelado como elementos importantes na crítica aos modelos reducionistas e materialistas modernos, contribuindo de modo direto com o resgate da espiritualidade no âmbito das ciências humanas e sociais.

**PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade, Identidade, Perspectiva Transpessoal, Espiritualidade.**

## Introdução

Em meio aos grandes avanços tecnológicos e sucessos no trato com a razão humana cresce as suspeitas em relação a vaga problematização em torno da subjetividade. É evidente, em pleno século XXI, que as suposições de que aquilo que se tem por verdadeiro acerca de nós mesmos parece não ter de modo algum estabilidade ou compreensão satisfatória.

Ainda que mergulhados nesse mundo ligeiramente psicologizado, em que é possível encontrar diferentes receitas praticáveis de eus e modelos os mais diversos para a questão do “ser homem”, a crise identitária só mostra quão apressadas e limitantes têm sido as ciências modernas ao tentar oferecer modelos subjetivos que se queiram universais.

Em síntese, no interior de nossa cultura, ocidental e moderna, há uma espécie de naturalização em torno da concepção de homem e da própria vida, principalmente no âmbito das chamadas ciências humanas, onde a questão da identidade tornou-se categoria chave (DOMÉNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001; FOUCAULT, 2004; ROSE, 2001a, 2001b, WILBER, 1991). Através de seus saberes e técnicas, as ciências modernas têm produzido as mais variadas formas de intervenção, controle e cerceamento científico, moral e terapêutico dos modos de ser e viver. Nesse âmbito, na modernidade os indivíduos

[...] são interpelados, representados e influenciados como se fossem eus de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua auto-realização, comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vida.  
(ROSE, 2001b, p. 140).

Essa situação contribui, dentre outros fatores, para difundir concepções e práticas utilitárias e reducionistas que expõem o campo científico, de modo geral, e educacional e psicológico, de modo particular, às demandas difundidas pelo ideário neoliberal vigente; ao lado disso, terminam por estreitar a compreensão do humano em formação, o qual deixa de ser apreendido em sua integralidade e multidimensionalidade. Nessa perspectiva, nossas ciências humanas vigoram sob o esteio de um sujeito que se debate para não morrer, mas não percebe que já está morto.

Um diagnóstico que exige repensar o próprio modo de analisar e compreender a experiência humana e do humano fazer experiência. Disso decorre, dentre outras urgências, a retomada do debate em torno da noção de sujeito-identidade como categoria central e fundante dos processos formativos desde o alvorecer de nossa modernidade. Como efeito, admitimos com Severino (1992, 1993, 2006) que a ressignificação da subjetividade é uma condição chave para a retomada de teorias e práticas que se orientem pelas noções de formação, ética e cuidado.

É em resposta a essas limitações que surge a psicologia transpessoal. Pois apesar das grandes contribuições trazidas pelos sistemas de pensamento moderno, eles também geraram limitações significativas no trato da experiência humana.

Ficou cada vez mais aparente a sua incapacidade de fazer justiça à totalidade da experiência humana. Elas se concentravam na psicopatologia ou traçavam generalizações acerca das complexidades da vida cotidiana a partir de condições simples controladas em laboratório, ignorando dimensões cruciais da experiência humana [...] (WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 16).

Desse modo, a perspectiva transpessoal emerge, na psicologia, como uma reação aos modelos estreitos e limitantes da natureza humana. Nasce no intuito de ampliar os saberes, as práticas e as pesquisas em torno da forma de pensar e experienciar o sujeito e o real. Procura oferecer, nessa via, outras possibilidades de pensar ciência; mais do que falar o que é ser humano, vem repensar no que ainda cada homem e mulher pode se tornar; mais do que negar as escolas psicológicas anteriores, ela vem ampliar suas discussões. Essa nova ética nasce, portanto, com o objetivo de nos alertar para as possibilidades de experiências que ainda podemos viver e formas de vidas outras que podemos ter por meio do interesse e resgate da espiritualidade.

Da lógica identitária ao self espiritual: para repensar a natureza da subjetividade

Quem sou eu? O que sou eu? Por que sou eu? Os seres humanos se fazem essas perguntas há vários milhares de anos. Ao longo do tempo, nossa espécie elaborou várias respostas, mas

cada pessoa ainda tem de lutar individualmente com essas preocupações. As respostas pré-formuladas parecem nos deixar insatisfeitos, tamanha é a centralidade dessas perguntas na condição humana (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 20).

Apesar da teoria transpessoal ainda ser pouco acessível ao mundo acadêmico, é indispensável considerar que há, nessa perspectiva, um corpo de literatura e bases filosóficas com fundamentação considerável e muito bem sofisticada. O fato de haver poucas discussões em torno da perspectiva transpessoal no território científico brasileiro – principalmente no que se refere às ciências humanas – não deve, portanto, nos indicar que não há nessa literatura uma elegância interna. Muito pelo contrário: a perspectiva transpessoal é tão delicada, peculiar e rebuscada que o corpo acadêmico atual e dominante não consegue, ainda, abarcar com fidelidade e aceitação.

Cabe a nós, nesse caso, buscar entender o que torna a literatura transpessoal tão refinada, mas ao mesmo tempo tão incômoda. Pois, na prática de toda e qualquer modalidade de crescimento, cuidado e formação pessoal a teoria de base é crucial – especialmente quando se fala de visão de subjetividade; esse que é considerado tema crítico e central seja em educação, seja em psicologia. Não casualmente, é pela noção da natureza humana que começamos, já que é por essa noção que adentramos no fenômeno espiritual e, conseqüentemente, no teor rebuscado desse movimento.

Entretanto, sem um estudo detalhado sobre a noção usual de “eu”, nossas escritas em torno da natureza da subjetividade, experiência que caracteriza nosso si mesmo, não passarão de meras especulações e essas especulações de meras fantasias. Essas especulações podem tomar a forma de ideias e descrições avançadas das experiências espirituais, mas elas só exploram os aspectos mais fracos da natureza humana – nossas expectativas e desejos de ver e ouvir coisas pitorescas e extraordinárias. Se começarmos nosso estudo com esses sonhos de experiências extraordinárias, “iluminadoras” e radicais, só vamos criar expectativas e pressuposições – e, mais tarde, quando estivermos efetivamente trabalhando em nosso caminho, nossa mente estará ocupada, em grande parte, com o que vai ser, e não com o que é (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 116).

Sendo assim, cabe a nós, nesse momento, apresentar o ponto de partida para o entendimento da subjetividade: o ego. Precisamos, seguindo os conselhos do professor Trungpa Rinpoche (2008), entender como chegamos a ser

isso que somos; entender como esse eu, que nossas ciências modernas tomam por base e fundamento, não passa de uma criação por processos de identificação; e, nesse caso, não apresenta nenhum tipo de substancialidade.

Não se trata, entretanto, de condenar o ego; precisamos apenas e simplesmente ver como funciona e se desenvolve essa lógica da identidade. Afinal de contas, é a lógica identitária o lado oculto e obscuro de nossas ciências humanas – em especial da psicologia e da educação.

Como afirma Trungpa Rinpoche (2008, p. 125), “acredito que é muito importante discutir o fundamento do caminho – o ego, nossa confusão – antes de falar em libertação ou liberdade” próprias do território da subjetividade. Pois, é essa compreensão do ego/da identidade/do eu o alicerce base para uma adequada compreensão da espiritualidade na perspectiva transpessoal.

Isso porque trabalhar e operar com a lógica identitária como essência (com a noção de eu, ego ou identidade) é, na perspectiva transpessoal, negar a natureza humana como espaço de liberdade e criatividade. De tal forma que o eu sólido e autoexistente que acreditamos ser a partir de nossa identidade ou personalidade é a recusa de ver a/o si mesmo como uma abertura natural. Daí a importância – como uma necessidade - de desvelar e desfazer, primeiro, a concretude dada ao eu.

Pois, a ética transpessoal considera o ser mesmo do humano não como uma identidade, mas como uma dimensão central que proporciona base (território) e contexto (condições) para que toda e qualquer experiência aconteça. Dito de outra forma, o ser mesmo do humano é o espaço amplo (não contraído e não dividido) e possível (por ser disponível) de fazer experiências.

A natureza humana – que aqui denominamos de si mesmo ou self espiritual – é apenas um espaço aberto. Esse é “o solo básico do que realmente somos”, diz Trungpa Rinpoche (2008, p. 117). Antes mesmo de nos agarrarmos a uma identificação, a um eu, a um ego, o que existe é uma abertura, uma liberdade, um espaço amplo e vasto. É isso que somos e sempre seremos: um espaço livre que (nos) permite fazer (de nós) o que quisermos e ser como queiramos.

Poderíamos então nos perguntar: se somos essa abertura o tempo inteiro, o que acontece? Onde está esse espaço? Para onde ele foi? O que houve com o si mesmo?

Há, afirma Wilber (1991), um processo muito básico, quase que oculto, subjacente ao processo de constituição de um eu. Se analisarmos bem, ao respondermos a pergunta “Quem sou eu?” não fazemos nada mais do que traçar uma linha.

Esse traçar de linha, caracterizado por um limite mental através do campo inteiro de uma experiência, se dá pelo que chamamos de identificação. Ao me identificar com “isso”, traço uma linha para dizer “disso” que sou; e tudo “aquilo” passa a ser o que não posso ser. Afirmamos ser isso ou aquilo a partir de identificações que estabelecemos nas experiências que fazemos. O mecanismo básico dessa identificação é o traçar de linhas que distingue “eu” do “não eu”, um “sujeito” de um “outro”. “Assim, quando dizemos ‘o meu eu’, traçamos uma linha limítrofe entre aquilo que somos e aquilo que não somos. Quando respondemos à questão ‘Quem é você?’, simplesmente descrevemos aquilo que está do lado de dentro dessa linha” (WILBER, 1991, p. 17).

Tornamo-nos conscientes do fazer experiências e identificamo-nos com elas. É interessante porque não nos percebemos como a capacidade de fazer experiências, ações, relações; nos percebemos e nos identificamos como as próprias experiências. Dançamos e dizemos: “Eu, dançarino”. Ensinamos e dizemos: “Eu, professor”. E assim continuamente... “Eu, aluno” e “Eu, namorado” e “Eu, bonito” e “Eu, louco” e “Eu, inteligente”.

O problema, dizem Walsh e Vaughan (1995), é o condicionamento- que nos leva a percepções limitadas e contraídas desse espaço maior que somos para nos chamar de EU. O que usualmente denominamos de “eu” é, nesses termos, um estado defensivo e contraído no fazer da experiência. Nas palavras de Ram Dass (apud WALSH; VAUGHAN, 1995 ), nos tornamos um prisioneiro de nós mesmos.

Esse condicionamento - que nos faz perceber como um “eu” de um tipo muito particular -é uma espécie de limitação, de um apego ou identificação a certas experiências que fazemos: seja ela um padrão de ação, um processo psicológico, um ideal, um discurso social, uma prática, uma verdade, um pensamento. Nesse cenário, a identidade se torna conceito e experiência crucial em nosso contexto social para dizer de nossa natureza fundamental.

A consequência disso é distorção ou emaranhamento em torno de nós mesmos. É que a identificação - com certos conteúdos da experiência, com certos pensamentos e crenças - nos torna inconscientes do contexto e território mais

amplo que somos e que contém esses conteúdos. Nesse estado, já nos perdemos do/de si mesmo. Na identificação o ser mesmo do humano se viu restringido, contraído e limitado; agora, vê-se a si mesmo e ao mundo desde um modo também contraído e limitado e dá a existência um “eu”.

Esse modo de experienciar o si mesmo do humano - como um eu - é tão bem sucedido e se tornou tão eficiente em nossa sociedade que passamos boa parte do tempo traçando limites. Mais ainda, aprendemos, nos processos de educação formal, a traçar limites: entre eu/não-eu, meu/dele, bom/ruim, normal/louco, e assim por diante. Somos levados a escolher entre isso e não aquilo; baseamos cada ação, cada pensamento, cada decisão na construção de limites, principalmente quando esses limites referem-se à nossa forma de perceber-se, dizer-se e pensar-se.

Na racionalidade de perceber e configurar a subjetividade a partir de um eu

[...] desejar alguma coisa significa traçar uma linha limítrofe entre coisas agradáveis e coisas dolorosas e depois dirigir-se às primeiras. Afirmar uma idéia significa traçar uma linha limítrofe entre conceitos considerados verdadeiros e conceitos considerados não-verdadeiros. Receber educação é aprender onde e como traçar limites, e o que fazer com os aspectos limitados.

Estabelecer um sistema judicial é traçar uma linha limítrofe entre aqueles que se enquadram nas leis da sociedade e aqueles que não se enquadram. Empreender uma guerra é traçar uma linha limítrofe entre aqueles que estão do nosso lado e aqueles que estão contra nós. Estudar ética é aprender como traçar uma linha limítrofe que revele o bem e o mal. Dedicar-se à medicina ocidental é traçar com maior clareza um limite entre doença e a saúde (WILBER, 1991, p. 34-35).

Fica claro, com o supracitado, que basear nossos processos formativos em princípios que consideram o ser humano como um eu de um tipo particular (como um eu de identificações elaborado a partir da restrição de/do si mesmo) é afundar nossa educação em um mar de conflitos, caos e disputas.

Não estamos aqui discutindo teorias simplesmente. Falar sobre subjetividade, pensar sobre espiritualidade, é questão prática. Basta olharmos para o mundo que vivemos em que o desejo obsessivo por ordem só tem produzido desordem.

O que vemos por todos os lados é apenas caos, disputa, combate. Esse é o retrato prático de uma educação pautada nos referenciais da lógica identitária.

Para visualizarmos melhor a situação, vejamos os dois grandes efeitos de se perceber como um eu fixo, imutável e restrito. O primeiro grande problema de seguir rigidamente essa lógica das identidades como sendo o retrato fiel da natureza humana encontra-se no fato de que uma linha-limite (uma identificação cega e rígida) funcionará também como linha de combate, afirma Wilber (1991). Isso porque a linha-limite-das-identificações irá criar um campo com dois lados opostos, antagônicos e rivais. Nesse caso, um indivíduo que se identifica com aspectos apenas cognitivos-intelectuais e considera seu “eu” como sendo “mental”, por exemplo, irá se relacionar com outros aspectos (corporais, emocionais etc.) como um território estranho, de “não eu”, que precisa ser combatido – ou, no mínimo, reprimido. Ou seja, no mundo em que o indivíduo é constituído cegamente e experienciado rigidamente por limites de identificação a realidade não pode ser outra a não ser confusão. Como todo eu é uma linha-limite e toda linha-limite também uma linha de batalha, eis o dilema humano: quanto mais rígidos e fixos os limites de uma pessoa, mais duras serão suas batalhas com tudo aquilo que está fora das fronteiras do eu. Enfim, quanto mais me agarro a um eu – ao meu eu – mais necessariamente vou temer ao não-eu, ao outro.

Agora, nosso modo habitual de tentar resolver esses problemas é tentar erradicar um dos opostos. Lidamos com o problema do bem e do mal tentando exterminar o mal. Lidamos com o problema da vida e da morte tentando esconder a morte sob imortalidade simbólica. Em filosofia, lidamos com opostos conceituais tentando descartar um dos pólos ou tentando reduzi-lo ao outro. O materialista tenta reduzir a mente à matéria, enquanto o idealista tenta reduzir a matéria à mente. Os monistas tentam reduzir a pluralidade à unidade, os pluralistas tentam explicar a unidade como pluralidade (WILBER, 1991, p. 37).

Quanto mais linhas-limites estabelecemos para dizer quem sou/o que sou e quanto mais restritos e firmes esses limites forem, nossa forma de vida será a de manter-se dentro dessas fronteiras; e, mais ainda, erradicar, excluir e eliminar o oposto, o estranho, o não-eu, o outro. É assim que aprendemos a resolver os

conflitos de nosso tempo fundamentados em uma educação que toma por base uma identidade: reduzindo a pluralidade, homogeneizando o heterogêneo, reduzindo o outro, eliminando a diferença. Isso nos é tão importante – afinal de contas é o que tem acontecido no sistema educacional, por exemplo – pois os limites de nossa identidade (os lugares que “escolhemos” para traçar a linha de um eu) apontam quais os lugares que nos são comuns; mas principalmente demarcam, nessa forma rígida da lógica identitária, os lugares e universos estranhos, avessos, que precisam ser combatidos, expurgados, excluídos. Difícil, mas esse é o lado oculto de se relacionar com a natureza humana a partir dos referenciais do ego.

O fato é que sempre tendemos a tratar o limite como real, manipulando depois os opostos criados pelo limite. Nunca parecemos questionar a existência do próprio limite. Devido ao fato de acreditarmos que o limite é real, imaginamos firmemente que os opostos são irreconciliáveis, separados, para sempre apartados. ‘o leste é o leste, o oeste é o oeste e nunca os dois se encontrarão.’ Deus e Satã, a vida e a morte; o amor e o ódio, eu e o outro – são todos tão diferentes, dizemos, como o dia e a noite (WILBER, 1991, p. 37).

E aí se encontra nosso segundo grande problema, e talvez a coisa mais interessante, dessa lógica identitária (em que um eu é fundamento da subjetividade): não percebemos que a linha-limite não é e nunca foi fixa.

O ponto nodal é que nossa obsessão por “eu”, pelas linhas limites, é tão intensa que não damos a devida atenção à natureza das próprias linhas; não damos o devido cuidado à natureza de nossos próprios “eus”. Esquecemos que, em dado momento da vida e do fazer experiências, nós mesmos a traçamos. A linha-limite, nesse caso, pode ser desfeita, mudar de posição, ser redesenhada a cada instante e a cada momento.

Não é casual que para a perspectiva transpessoal o problema não é criar identidades. O problema está no fato de não percebermos esse eu como uma criação, um efeito, uma ação. O grande nó está em olhar, a partir da lógica identitária, o si mesmo como algo sólido, permanente, substancial e por isso autoexistente, quando na verdade o ego é apenas fruto de identificações, um “agrupamento de tendência e eventos” (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 117).

Nossa natureza humana é tão vasta, ampla e criativa que nos inspira o tempo todo a fazer experiências, agir, dançar. Mas nossa experiência se tornou ativa demais, começamos a rodopiar demais; nesse momento, percebemos o ato, nos identificamos com ele como “eu” – “eu fazendo”, “eu dançando”, “eu”, “eu”, “eu”.

A essa altura, o espaço não é mais espaço enquanto tal. Ele se torna sólido. Em vez de sermos um com o espaço, sentimos o espaço sólido como uma entidade separada e tangível. É a primeira experiência de dualidade – o espaço e eu: eu estou dançando nesse espaço e essa espaciosidade é uma coisa sólida e separada. Dualidade significa haver “o espaço e eu”, em vez de ser plenamente uma só coisa com o espaço. Essa é a origem da “forma”, do “outro” (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. X).

Esse é o primeiro dos cinco processos do desenvolvimento da identidade, do processo de separação por identificação. Aqui, ignoramos nossa natureza humana como uma abertura criativa e livre, como um território sem limites. Começamos a lhe dar uma forma, lhe dar textura, a solidificá-la. O si mesmo como uma inteligência para fazer experiências se transforma em lugar estático. O self espiritual se identifica com a experiência do cenário e vê a si não mais como o espaço de criação, mas como o próprio ato de fazer isso ou aquilo. A identificação irá criar a experiência de um mundo interno (aquele em que identificamos como “eu”) e um mundo externo (aquele que está fora dos limites da identificação e dizemos “outro”). Começamos a criar um mundo com formas.

Daqui em diante, não atuamos mais pelo espaço e pela inteligência da liberdade e da criatividade. Apenas reagimos, não mais agimos. Apenas projetamos, não mais criamos.

Nossas lentes e nossas ações serão apenas reações e respostas a isso que agora chamo de eu. Se nos identificamos com a dança, tudo o que olharmos será com olhos de dança, tudo o que fazemos será para manter a dança, tudo o que pensamos será nos limites da dança; tudo o mais que não for dança será outro, não eu. E assim é para qualquer outra experiência. Se me identifico com a experiência de saúde como continuidade de certo tipo de razão e ausência de doença me relacionarei com tudo mais que esteja longe

disso como “o doente”. Se me identifico com a experiência do corpo sarado como belo, e meu corpo estiver longe desse ideal de identificação me perceberei como o feio; e assim continuamente com qualquer outra experiência.

Operar com essa lógica, portanto, é estabelecer preceitos e preconceitos a partir daquilo que o eu toma por verdadeiro. Mais ainda, é estabelecer limites que só possibilitam o aparecimento de quem está dentro e fora dos limites da identidade, do eu, do ego. Quem estiver dentro desses limites padrões dizemos “incluído”; mas quem estiver distante ou fora dizemos “excluído” e precisa, portanto, se ajustar, redefinir-se, desenvolver-se em função desses critérios. E aí criamos psicologias, escolas, programas os mais diversos para desenvolver-nos em função desse falso eu.

O passo seguinte da lógica identitária é produzir mecanismo de solidificação e cristalização da experiência de dualidade (eu-outro) por meio da sensação. Nossa tendência é tatear, sentir, estender a mão para saborear a experiência. Assim, nos afirmamos pela sensação.

Conscientes do “eu”, queremos sentir as qualidades da solidez de nosso ego e do espaço à nossa volta (ora transformado no “outro”). Quanto mais sólido for nosso ego e suas projeções, mais podemos “senti-lo”. Desta forma, afirmamos constantemente a nossa existência: se existe o “outro” (como agradável, desagradável ou neutro) então “eu” existo (FILHO, 1982, p. 34).

Afinal de contas “eu sinto”. Não é casual, continua Clovis Correia, que

[...] este é um mecanismo extremamente eficaz, através do qual o ego (constantemente tentando provar sua existência) “sente” as suas projeções como sólidas e assegura-se de sua existência. Este processo de se afirmar pela “sensação” de algo exterior a si é uma ilusão do ego (FILHO, 1982, p. 35).

É através dessas sensações que vamos sentir e perceber nosso “eu” e o mundo à nossa volta.

O processo posterior à sensação é a percepção-impulso. Como já sentimos, agora podemos, por meio dessas sensações, perceber e percebendo reagir seja a favor, seja contra ou com indiferença aos movimentos da nossa experiência

de “eu”. Percebendo as coisas e reagindo a elas passamos para a quarta etapa do processo de solidificação e cristalização do si mesmo através da experiência de identidade: conceito. Agora já desenvolvemos a capacidade de nomear, precisamos do intelecto para classificar e conceituar as coisas. Com isso vem a densidade dos rótulos e dos nomes: bom, ruim, bonito, feio, normal, anormal, saudável, doente, inteligente, burro etc. Essa é a etapa em que nossas ciências se tornaram especialistas, principalmente as ciências psicológicas e educacionais. Dar nome às coisas e classificar as pessoas é uma de suas habilidades centrais. Assim podem criar os discursos e práticas os mais diversos para dar formas a eus desejáveis, fazendo-nos e forçando-nos a identificar-nos com o que querem.

Como podemos perceber, até o momento de dizer “eu sou” – de dar-nos um nome e um lugar - há o acúmulo de uma série de agregados que resulta no produto “eu sou isso” ou “eu sou aquilo”. O eu, portanto, não passa de um efeito do intelecto bastante engenhoso e bem trabalhado de processos de identificação com certas experiências discursivas, práticas mentais etc. Por isso, afirma o Trungpa Rinpoche (2008, p. 121), a identidade

[...] é uma ‘obra de arte brilhante’, um produto do intelecto que diz “vamos dar a isso um nome, vamos chamá-lo de ‘eu sou’ – o que é bastante engenhoso. O “eu” é produto do intelecto, é o rótulo que unifica num todo coerente o desenvolvimento desorganizado e disperso do ego.

Antes da criação do conceito, os processos são instintivos, automáticos. Sentimos, percebemos, reagimos. O intelecto nos oferece a capacidade para dar nome às coisas e às pessoas, para, em seguida, categorizá-las e classificá-las de acordo com o que é mais apropriado para a identidade em questão. É o que mais sabemos fazer com as ciências humanas modernas centradas na lógica identitária: categorizar, classificar e idealizar. Por fim, entra em ação o processo de consciência, que surge apenas para coordenar os processos anteriores, mantendo-os coesos e ordenados a partir de emoções e pensamentos.

## Considerações finais

Em síntese, podemos dizer, com base nos argumentos precedentes, que isso que chamamos de eu não passa de um agrupamento de ideias e sensações produzidas a partir de uma identificação. Basicamente o que há é uma espécie de ignorância quanto ao que realmente somos.

Essa é a história oculta de nossa identidade: nos identificamos, da identificação vem o contato com objetos; do contato produzimos sensações; das sensações criamos percepções e com elas reagimos; dessa ação impulsiva e imediata elaboramos juízos de valor, julgando, nomeando, classificando e categorizando as experiências tanto de nós mesmos quanto dos objetos em função do filtro disso que agora chamamos de eu.

Não é casual que nossas ciências humanas, principalmente por fundamentarem-se em escolas de pensamento duais e reducionistas da modernidade, têm na lógica identitária seu lugar central - de onde tudo parte e para onde tudo se volta. E muitas de nossas teorias educacionais e escolas psicológicas identificam a pessoa (ou o si mesmo do humano) com a personalidade. O si mesmo se torna eu e o eu se torna um papel social.

Então, passamos a ser dominados e controlados por tudo aquilo que nos identificamos. Todos os padrões de comportamentos, práticas, valores, verdades, pensamentos e sentimentos que a estrutura social produz apenas orientam e mantêm a limitação gerada pela identificação. Mais do que isso, agem como esquemas limitadores daquilo que podemos e acreditamos ser.

Na ética transpessoal, referir-se à natureza humana como esse eu limitado e contraído (reduzido a um papel social) é deixar evidente nosso estado real de ser: hipnótico. Por isso, “enquanto estivermos identificados com um objeto, há sujeição” (WEI WU WEI apud WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 64).

Tudo o que fazemos, depois da identificação com certo ideal de eu, não passa de formas e tentativas de proteger a identidade de sua própria insubstancialidade, de defender o eu de sua inevitável dissolução. Como sarados, lutaremos para não engordar, ter estrias, celulites e aquelas gordurinhas a mais. Como rubro-negros, lutaremos para defender essas cores, se agarrando ao Sport Clube do Recife e evitando o time do Santa Cruz do Capibaribe. Como amantes, faremos de tudo para não deixar o “amor” ir; então noivamos, casamos, queremos senhas do e-mail, do facebook; e, sem perceber, em nome do eu amante sufocamos o próprio amor.

Agora, o ego tornou-se um universo completo. Em vez de “perceber” diretamente o mundo como ele “é”, ele projeta suas próprias imagens em torno de si, criando um mundo fenomenal de fantasias. Projeções, aqui, indicam o modo pelo qual vemos o mundo colorido pelas nossas próprias perspectivas (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. X).

O mundo, as experiências e o si mesmo não são percebidos como aparecem, mas como o eu quer ver. As pessoas não são vistas como se apresentam, mas como o ego as vê. Cria-se um mundo de artificialidades e superficialidades em função de certas experiências de identificação.

Não é casual que ao se identificar com a lógica da racionalidade moderna, percebemos os discursos outros como loucura; a loucura não estava ali, os olhos identificados com a racionalidade que a possibilitou nascer. Ao se identificar com a lógica do capital e do mercado produtivo, vemos tudo o que não gira dentro desse mecanismo como o imprestável e inútil. E assim criamos um mundo de ricos e pobres; normais e loucos; potentes e carentes; incluídos e excluídos; bons e ruins; eu e outro. Elaboramos um mundo de conceitos e experiências a partir de nossa versão das coisas, a partir do ponto de vista do “eu”.

Em resumo, esta é a história do ego, esse é o quadro completo de seu desenvolvimento psicológico. Todos esses componentes do ego são tentativas dele em se proteger de sua insubstancialidade como entidade composta e, por conseguinte, sujeita à dissolução. A cada instante, essas etapas são recriadas, de tal maneira a parecer que a existência do ego é contínua e permanente (FILHO, 1982, p. 39).

Como podemos perceber, essa noção que temos de eu nas diferentes ciências humanas modernas, tomada como centro da natureza humana, é apenas um efeito, uma construção que se cristalizou, solidificou e ganha concretude e remodelagens a cada novo momento, a cada nova situação. Em si e por si não existe, é apenas uma experiência e não uma substância, um modo de ação, pensamento, relação, uma projeção, um lançamento.

Esse tratamento característico em torno do desenvolvimento do eu nos faz perceber a experiência da identidade como algo sem autoexistência, como algo

construído e não como um dado preexistente. Não casualmente, a transpessoal, mesmo sem negar a importância das identidades e personalidades, enfatiza propostas de crescimento e formação humana em que a desidentificação e morte do eu são experiências centrais.

Nesse sentido, o que se busca nessa teoria é tornar evidente o quanto, na nossa cultura moderna e ocidental, nos tornamos obsessivos por um tipo de eu muito particular que na verdade só nos adocece, não nos edifica; nos identificamos com um tipo muito particular de eu que só nos aprisiona, não nos liberta; que só nos molda, não nos transforma; esse eu que hoje se reconhece e nos faz reconhecer em função de uma identidade-personalidade-ego.

De uma perspectiva transpessoal, contudo, é dada à personalidade uma importância relativamente pequena; nessa perspectiva, considera-se a personalidade como apenas um aspecto do ser com o qual o indivíduo pode, mas não é obrigado a fazê-lo, identificar-se (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 63).

Pois um dos princípios básicos que torna a teoria transpessoal rebuscada está na afirmação de que há na pessoa algo muito maior do que uma identidade/personalidade (FADIMAN, 1995). A personalidade (baseado em nossos papéis sociais) é um tipo de eu separado, fragmentado e isolado. A identidade, como normalmente operamos, é apenas uma parte reduzida da natureza humana; nesse caso, configura-se como uma faceta de nosso si mesmo.

Referir-se à natureza humana é estar diante de um território sem fronteiras, potente de criatividade e transbordado de possibilidades. Não é casual que para diferentes escolas e filosofias há diferentes descritores e significantes para tentar produzir tal sentido e significado – descritores esses que nunca delimitam, por completo, o potencial dessa natureza da subjetividade; apenas são indicadores. Portanto não são opostos, nem mesmo complementares; são apenas diferentes nomes-símbolos para a mesma experiência: espiritualidade – esse território da natureza humana.

## Referências

- BIRCHAL, T. de S. O eu nos ensaios de Montaigne. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BOAINAIN, JR., E. Tornar-se Transpessoal: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers. São Paulo: Summus, 1998.
- BUGENTAL, J. Níveis Ônticos do Crescimento. In: WALSH, R.; VAUGHAN, F. Além do Ego: Dimensões Transpessoais em Psicologia. São Paulo: Cultrix, 1995.
- DESCAMPS, M; ALFILLÉ, L.; NICOLESCU, B.O Que é Transpessoal? Belo Horizonte: Temática, 1997.
- FADIMAN, J. A Posição Transpessoal. In: WALSH, R. N.; VAUGHAN, F. Além do ego: dimensões transpessoais em Psicologia. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1995.
- FILHO, C. C. S. Introdução à Psicologia Tibetana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GROF, S. Além do Cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia. São Paulo: McGraw-Hill, 1987.
- \_\_\_\_\_. A Mente Holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- \_\_\_\_\_. A Aventura da Autodescoberta. São Paulo, Summus, 1997.
- \_\_\_\_\_. O Jogo Cósmico: explorações das fronteiras da consciência humana. São Paulo: Editora Atheneu, 1998.
- \_\_\_\_\_. A Psicologia do Futuro: lições da investigação moderna sobre a consciência. São Paulo: Instituto Lachâtre, 2007.
- HADOT, P. O que é a Filosofia Antiga? São Paulo: Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga. São Paulo: E realizações, 2014.
- HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

RINPOCHE, C. T. Muito Além do Divã Ocidental. São Paulo: Cultrix, 2008.

RÖHR, F. Espiritualidade e Educação. In: RÖHR, F. (org.). Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: EDUFEP, 2012.

SEVERINO, A. J. O alcance político-educacional do atual discurso filosófico no Brasil. São Paulo: FEUSP, 1992. 2v.

\_\_\_\_\_. Paradigmas Filosóficos e Conhecimento da Educação: Limites do Atual Discurso Filosófico no Brasil na Abordagem da Temática Educacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.74, p.131-184, jan./abr. 1993.

\_\_\_\_\_. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n. 3, p. 619-634, Set/Dez. 2006

\_\_\_\_\_. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

TABONE, M. A Psicologia Transpessoal: introdução à nova visão de consciência em psicologia e educação. São Paulo: Cultrix, 1988.

TART, C. O Fim do Materialismo: como as evidências científicas dos fenômenos paranormais estão unindo ciência e espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2012.

VAUGHAN, F. Psicoterapia transpessoal: contexto, conteúdo e processo. In: WALSH, R.; VAUGHAN, F. Além do ego: dimensões transpessoais em psicologia. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1995.

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

WALSH, R. N.; VAUGHAN, F. Caminhos além do ego: uma visão transpessoal. São Paulo: Cultrix, 1997.

WILBER, K. A consciência sem fronteiras: pontos de vista do oriente e do ocidente sobre o Crescimento Pessoal. São Paulo: Cultrix, 1991.

\_\_\_\_\_. O espectro da consciência. São Paulo: Cultrix, 1996b.

\_\_\_\_\_. Diário. Barcelona: Kairós, 2000.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma espiritualidade que transforma. s/d a. Disponível em: [http://www.ariray.com.br/textossaladeleitura/uma\\_espiritualidade\\_que\\_transforma.pdf](http://www.ariray.com.br/textossaladeleitura/uma_espiritualidade_que_transforma.pdf)

\_\_\_\_\_. Ausência do Ego. s/d b. Disponível em: [http://www.ariray.com.br/textossaladeleitura/ausencia\\_ego.pdf](http://www.ariray.com.br/textossaladeleitura/ausencia_ego.pdf)



## **XXII - Convicções pedagógicas do professor: apontamentos de formação**

**Tatiana Cristina dos Santos de Araújo**

Universidade Federal de Pernambuco  
tatianacristinaaraujo@yahoo.com.br

**Ana Gregória de Lira**

Universidade Federal de Pernambuco  
ana.gregoria@ymail.com

**Ferdinand Röhr**

Universidade Federal de Pernambuco  
frohr@uol.com.br

### **Resumo**

Este estudo analisa o processo de formação das convicções pedagógicas que funcionam como princípios norteadores da prática docente. Tomamos por convicção pedagógica a postura pessoal e íntima, emergente da reflexão sobre princípios objetivos e subjetivos, quando a alcançamos é o resultado de um profundo processo do pensar criativo. Para compreender a experiência intuitiva e suas contribuições na construção da convicção pedagógica, optamos por estudar Henri Bergson e sua Teoria Intuicionista. Elegemos professores após aplicarmos um questionário entre os discentes de duas instituições do ensino superior da cidade do Recife. Nesse instrumento foram apontados os docentes mais significativos. Depois selecionamos três de cada instituição, com os quais realizamos encontros temáticos para coleta das narrativas biográficas. Foi possível detectar que os professores pesquisados, embora de maneira diferenciada, assumem ter convicções pedagógicas, porém, nas narrativas, alguns tiveram mais dificuldades de expressar essa convicção que outros. É importante ressaltar que todos os professores demonstraram atenção à experiência de sua prática pedagógica e aos resultados dessa.

**PALAVRAS-CHAVE: Intuição. Convicção. Bergson.**

## Introdução

O contexto atual transforma-se muito rapidamente, complexificando uma realidade que pode ser aomesmotempohomogênea emalgunsaspectose heterogênea em outros. Acrescido a este quadro de crescentes modificações, há aspectos mais amplos como a globalização social, econômica e cultural, que nos impõe inevitavelmente a posição de repensar a cultura, as relações e as concepções de sujeito (LIBÂNEO, 2005).

As transformações da paisagem, assim como em outros momentos do processo civilizatório, continua no século XXI e isto nos leva à necessidade de buscar a compreensão de várias questões que perpassam, além da ideia de sujeito, também a vida destes sujeitos. Nesta busca, já há algumas que fazem parte do repertório atual da compreensão do sujeito e de sua relação com outros e com a sociedade. Uma delas, a qual também creditamos, em grande parte, a lacuna de respostas, deve-se ao fato de há muito tempo nos debatermos com o alcance de algumas metanarrativasque se julgavam hegemônicas na explicação do conceito de sujeito e de suas relações com a sociedade.

Um dos grandes problemas destas metanarrativas é a visão absoluta que possuem sobre todas as coisas, deixando muitas vezes a sensação de “désjàvu”, pois apesar de alguns dos seus princípios fundantes parecerem distintos, sua compreensão de homem e de mundo são muito aproximadas, pois partem de princípios universais; mesmo assim elas povoaram e povoam ainda hoje o que os lógicos formularam como “universo do discurso”.

Foi na modernidade que a ciência construiu suas bases de forma sólida, o que levou à caracterização de paradigmas respeitados normativamente pelos membros da comunidade científica e, logo, pela sociedade como um todo. O que acontece é que quando alguns desses paradigmas deixam de ser compartilhados homogeneamente por esta comunidade ocorre o que chamamos de crise de paradigmas.

Entre as causas dessas mudanças, Kuhn (2000) aponta, no que se refere às transformações do paradigma científico, a existência de fatores internos e externos. Do ponto de vista interno, as transformações seriam o “resultado de desenvolvimentos teóricos e metodológicos dentro de uma mesma teoria e também do esgotamento dos modelos tradicionais de explicação oferecidos pela própria teoria, o que leva à busca de alternativas” (MARCONDES, 1996, p.

16); já os fatores externos abrangem as transformações sociais e culturais. Na verdade precisamos mesmo nos perguntar o que de fato foi a modernidade? Mesmo em pretender, neste trabalho, tratar exaustivamente sobre o tema, necessitamos tomar a nossa posição, pois cremos que foi a partir desse período que os princípios da cultura iluminista chegaram a ditar muitos dos costumes e modelos de conhecimento, alguns até hoje vigentes; e mais que isso, chegaram a influenciar o modo do nosso pensar. Daí porque a modernidade é interpretada como “um ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social” (SANTOS, 2000, p. 15).

Um importante aspecto que sofre a interferência direta dessa constatação, do qual dela subtraímos um dos conceitos a ser tratado neste trabalho, refere-se à transição paradigmática contemporânea que implica, sobretudo, em disputas sobre os “sistemas de razão”, os quais servem de substrato à regulação social (MARCONDES, 1996).

Compreendemos que “reduzir” o ser humano à razão ou a uma função parcial da razão, é algo profundamente problemático, pois negligencia aquelas dimensões que não correspondem com a razão no seu sentido mais amplo. Habermas (2001), dentre outros, afirma que o conceito de razão, no início da modernidade, tinha a abrangência de diagnóstico da situação (razão compreensiva), de projeção para o futuro (razão emancipatória) e de indicação para suas realizações (razão instrumental). Essa abrangência terminou por se perder, fazendo prevalecer a lógica da razão instrumental.

Contemporaneamente foi chamada de “crise” a complexidade do conjunto de mudanças que vêm sendo requeridas para se tentar alcançar as necessidades da sociedade, e tentar colaborar para que os sujeitos encontrem caminhos para as soluções dos seus problemas mais próximos, como, por exemplo, compreender qual o sentido de sua existência.

O panorama de crise dissemina-se no campo da educação e, particularmente neste trabalho, é de nosso interesse investigar os motivos que podem estar por trás desta ampla problemática. Sabemos que são inúmeros: da ordem das políticas públicas, políticas econômicas, da organização dos processos de formação discente e docente, entre outros.

No campo educacional, sentem-se muito fortemente as influências da fragmentação do pensar desse sujeito que, apesar de apresentado por teóricos dis-

tintos, possui características muito próximas no que se refere à sua constituição. Essa forma de conceber o sujeito está presente em quase todas as teorias que interpretam a ação pedagógica, reforçando, assim, uma condição que pouco muda em relação, por exemplo, ao próprio conceito de educação.

Dessa forma, acreditamos que o debate em torno da integralidade humana no campo educacional não pode ficar restrito 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 trate problematizando 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.

Escolhemos a problemática da formação de professores, sobretudo, por perceber que há a importância e a influência significativa dos professores formadores do curso de Pedagogia na formação não apenas profissional, mas principalmente humana dos alunos, futuros pedagogos. Segundo nosso olhar, estes professores universitários também são responsáveis direta e indiretamente por uma parcela importante da constituição identitária dos alunos em formação. Mais especificamente, objetivamos compreender, através de narrativas de professores universitários atuantes em cursos de Pedagogia, quais foram as experiências que constituíram suas convicções pedagógicas mais recentes. Como essas convicções permanecem e são vivenciadas em sua postura pedagógica atual?

Na pesquisa educacional acerca dos futuros professores, uma temática recorrente é a emergência de uma nova concepção de formação profissional para os professores. Entretanto, a literatura produzida por estas pesquisas pouco tem contemplado a formação do professor universitário. Dito de outra forma, a formação dos professores universitários também é pauta das preocupações do campo educacional, haja vista as demandas que são colocadas aos sistemas de ensino, ainda que seja incipiente a pesquisa sobre a formação do professor para este nível de ensino.

A preocupação com a procura dos caminhos que alcancem quem é esse professor, assim como quais os elementos constitutivos da identidade docente não é algo novo na pesquisa educacional. A literatura pedagógica registra um significativo movimento de investigação sobre este tema desde meados da década de 90, ainda que tenha assumido eixos diferenciados ao longo do tempo, pois passou de uma preocupação com aquisição de saberes acadêmicos disciplinares para uma centralidade na aprendizagem das competências (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 11).

Algumas perspectivas buscam novas saídas e apostam na interlocução entre a formação mais ampla e a formação profissional. Trata-se da compreensão da “voz do professor” como iniciativa para valorização da experiência. Aqui acreditamos que nesta experiência está contida uma formação que se expande além da formação profissional. E mais que isso, “[...] os processos de formação são vividos não como novas aberturas como passado, mas como novas aberturas que encadeiam as dimensões temporais” (MOITA apud SAUL, 2004, p.116). Quando falamos dessa formação não estamos apenas nos referindo à formação continuada, mas também à formação humana.

A nossa idéia inicial é que cabe à educação desenvolver as dimensões da pessoa humana “[...] de modo gradativo e proporcional do ser humano na sua integralidade [...]” (RÖHR, 2006, p.438). A integralidade é tratada por Röhr como uma ideia regulativa, “[...] no sentido de ser de fundamental importância para o direcionamento da nossa prática pedagógica, e [...] que não se alcança na sua totalidade na realidade empírica” (RÖHR, 2003, p. 4).

Este processo que estamos compreendendo como formação humana é um reflexo de um emaranhado de experiências que acontecem ao longo de nossa vida e das possibilidades de interpretação e sentido que damos às mesmas. O seu conceito remete-nos a conceitos históricos que marcam profundamente sua compreensão; assim, basta recordarmos das compreensões de Paidéia, Humanitas e Bildung, que a seu tempo representaram um ideal de homem e suas aspirações sócio-culturais. Quando os grupos sociais fazem uso destas compreensões, surgem modelos de educação que os tomam como sinônimo. Porém, em algum momento, estes conceitos começam a ser deturpados, principalmente pela busca incessante do homem de instrumentalizar a educação.

Caminhosa refletir sobre a formação do professor

Historicamente, a docência no ensino superior está marcada pela inexigibilidade de formação específica. Esta inexigibilidade funda-se numa compreensão de professor: quem detém o conhecimento técnico-disciplinar ou a experiência profissional sabe ensinar (MASETTO, 1998).

Cabe notar que a formação para o magistério superior restringe-se a uma ou duas disciplinas, quer nos cursos de especialização, quer nos cursos de mestrado e doutorado.

[...] geralmente essa preparação vem ocorrendo por intermédio de uma disciplina de 45 ou 60 horas, com diferentes características. Apesar de restritas, conferem alguma possibilidade de crescimento pedagógico aos docentes do ensino superior. No entanto, é importante que se considere a exiguidade desse tempo para profissionalizar qualquer profissional, incluindo, portanto, a profissionalização para a docência [...].  
(PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 250).

Para Gatti (2001, p.433), “[...] um professor para o ensino superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos da sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também didática [...]”. A identificação de formação para o magistério superior como formação de pesquisadores e algum preparo didático-pedagógico, emergente do modelo formativo imposto pela Lei n. 9.394/1996, incide em um equívoco: apenas as universidades são obrigadas à pesquisa; as demais instituições de ensino superior poderão desenvolver ou não atividades de pesquisa.

Logo, considerando que os programas de pós-graduação são espaços apropriados para a formação de pesquisadores, então podemos considerar que estes cursos não constituem o espaço mais apropriado para a formação para a docência no magistério superior. Esta identificação entre formação de pesquisadores e formação docente reproduz, em boa medida, uma concepção de docência para o ensino superior pautada na ideia de exercício do magistério restrito ao domínio do conteúdo técnico e das técnicas de pesquisa, considerando pouco a formação pedagógica.

A cultura universitária teve, por outro lado, de atribuir um maior status acadêmico à pesquisa até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário [...] embora possa soar como contraditório, a docência transforma-se em uma atividade marginal dos docentes (ZABALZA, 2004, p. 154).

Na perspectiva da reflexão sobre a própria prática, professores são convocados a refletir sobre suas ações cotidianas. Nesse sentido, segundo Nóvoa (1995), é necessário se pensar a formação dentro de três processos de desenvolvimento, a saber: o pessoal, o profissional e o organizacional. A partir desses três processos, podemos pensar que se formamos professores tanto para o ensino fundamental como superior. E é pensando nesses três elementos que podemos compreender qual o grau de complexidade do desafio que se lança às pesquisas em educação, mais especificamente as voltadas à formação de professores, ou seja, pensar o que torna uma pessoa um professor.

#### A teoria intuicionista em bergson

Buscamos no filósofo Henri Bergson mais uma contribuição para entender o que vem a ser a convicção, e nos inspiramos nele para nossas interpretações, dando um suporte epistemológico na análise de narrativas dos professores investigados.

A filosofia de Bergson é um constante convite para que o educador seja também filósofo e atento também às próprias intuições. Buscar uma aproximação das experiências originárias é uma necessidade pedagógica fundamental se observarmos que para se chegar a um pensamento sobre algo ativamos elementos dentro de nossos espíritos que não podemos dar conta apenas com as referências das ciências, 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 da 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 pró-

pria duração implica pensar no tempo da consciência. Tempo que se opõe ao tempo da ciência que fragmenta a realidade para poder lhe dar simbologias. A duração, concretamente vivida, conhece-se 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”.

Já o conceito de intuição é uma dessas noções altamente problemáticas do vocabulário filosófico, adquirindo nuances e sentidos próprios em diferentes sistemas de pensamento. A noção tem se apresentado insistentemente na história do pensamento filosófico. Para Bergson, o termo tem uma ligação profunda com a própria atividade filosófica. Segundo ele, há duas vias para se conhecer a realidade. Dois movimentos opostos. O primeiro movimento é o que segue o próprio intelecto, generalizando, classificando. Esta forma de conhecimento é o ambiente privilegiado no qual se desenvolvem as ciências positivas. Por outro lado, há o movimento da intuição que, segundo Bergson, é o método que deve ser empregado no estudo filosófico.

A intuição se contrapõe à atividade intelectual – que consiste em fazer o que os cientistas e homens ordinários fazem: tornar as coisas estáticas, estudando, por esse caminho, apenas o aspecto superficial da realidade. A atividade intuitiva busca, em outra direção, conhecer e explicar uma realidade que flui no tempo.

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.

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, os professores, no seu agir pedagógico.

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 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.

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 sozinhos nesse empreendimento. Seguindo Guimarães Silva (2006), acreditamos que a reflexão gnoseológica de Bergson permite uma análise renovados pressupostos que ancoram os processos educacionais.

## Considerações finais

Para compor o nosso caminho metodológico de investigação partimos da ideia de retomar, através das falas de alguns professores do curso de Pedagogia, elementos que podiam colaborar para compreendermos como e quais foram os fenômenos, eventos, pessoas, entre outros elementos, que fizeram parte desse processo. Para elegermos os professores a serem pesquisados, aplicamos um questionário entre os discentes de duas instituições do ensino superior da cidade do Recife, pedindo que apontassem os professores mais significativos em sua formação.

Escolhemos a abordagem biográfica, mas essa preferência não foi aleatória, nem responde à aderência a mais um modismo do campo da pesquisa educacional. O nosso desejo ao fazer essa escolha era, além de ouvir as experiências dos professores, também propiciar que esses professores tomassem o papel de narradores de suas próprias histórias. Precisávamos ouvi-los, tentar voltar às raízes das coisas, com os ouvidos atentos e abertos para as suas “vozes interiores”, algumas seriam externalizadas, outras não; mesmo sabendo que não alcançariam o que há de mais inteiro em cada professor, nos arriscamos a uma aproximação. Nessa perspectiva, todos os nossos sentidos estavam orientados por uma visão hermenêutica e fenomenológica, que também colaboraram em nosso caminho metodológico.

Creemos que ao definirmos as convicções pedagógicas como nosso objeto de estudo e os professores como sujeitos, nos deparamos com duas questões. A primeira diz respeito ao aspecto pouco comum dessa temática no campo pedagógico. Além disso, embora os temas de formação e de autoformação possam relacionar-se a ela, são comumente abordados por um viés de políticas públicas com destaque para os processos formativos e/ou precarização do exercício da profissão.

Pelo que pudemos observar, as análises demonstraram que, além de algumas características em comum entre esses professores, existem algumas diferenças significativas e também – para nós – algumas dúvidas sobre a existência de convicções propriamente ditas.

Em nossa análise, tratamos da sistematização dos dados levantados no processo de investigação e, ao mesmo tempo, apresentamos uma interpretação, entre outras possíveis, das falas dos narradores. As questões apontadas nas falas

não são esgotadas na análise; antes, são robustecidas e favorecem a elaboração de outras questões e discussões impulsionadoras de novos estudos.

Ainda observamos que os professores indicados pelos alunos demonstraram um grande envolvimento, engajamento e seriedade em relação ao próprio trabalho pedagógico. Os narradores apontaram mudanças em suas vidas profissionais que não têm respaldo em uma causa racional, formal.

Ao mesmo tempo, apontam que estas mudanças são fruto do desejo de “fazer melhor”, da ideia de que fazendo assim seria melhor, ainda que não tenham um discurso racionalizado sobre o porquê. Nessa tentativa de “fazer melhor”, encontramos todos os professores, que, de certo, procuraram formas de aperfeiçoamento.

Muitas vezes, no aprendizado da docência, os professores se defrontam com momentos de desequilíbrio e sentimentos de insegurança gerados por situações que não podem controlar e, justamente, pelo caráter desafiador delas, são levados a refletirem sobre suas convicções pedagógicas. Tal processo provoca, sutilmente, a autoformação que consiste em um movimento interno de reflexão sobre si mesmo, seu saber e fazer pedagógico na relação com o outro.

Geralmente, a sensação de crise, de fracasso (uma “frustração significativa”) configura para todos os professores momentos de reestruturação, de reflexão e, para alguns, de mudanças acerca de suas crenças. Mas também, mesmo havendo esses momentos de desequilíbrio ou frustração, é na relação com os alunos que todos os professores atribuem um sentido positivo à ação pedagógica.

Os professores pesquisados demonstram uma atenção especial à relação que possuem com os seus alunos; ela é vista como algo essencial para o êxito das suas próprias ações. Não por acaso, os dados apontam a importância dos elementos relacionais, afetivos e contextuais envolvidos na constituição da convicção pedagógica. Esta questão é observada nos professores como tendo muitas formas de manifestação. Por vezes essa preocupação é vista como relação de vínculo, uma relação maternal, uma relação em que deve prevalecer a preocupação com a compreensão do aluno acerca do seu papel social ou para preparar o aluno para o mundo. Apesar da diversidade de intenções, o que subjaz nelas é o elemento relacional como pano de fundo do ato pedagógico. Podemos então afirmar que os professores que nos deram mais segurança em afirmar que têm uma convicção pedagógica enfatizaram a descoberta sobre a importância da relação interpessoal no processo pedagógico. Os reflexos dessa relação, por ve-

zes, encontram aliados nos instrumentos didáticos. Isso pode ser visto em boa parte dos professores que mencionam claramente a avaliação enquanto processo que auxilia nas suas práticas e colaboram também no elemento relacional.

Ainda encontramos uma clara dissociação entre os professores sobre a supremacia de instrumentos e conteúdos e o êxito da relação pedagógica. Para todos os professores, mesmo em suas falas distintas, o “fazer” não está acima do “ser”. Podemos compreender uma associação entre o “saber”, o “fazer” e o “ser”, pilares estes relevantes para uma educação voltada para uma integralidade. Em outras palavras, identificamos que a maioria dos professores possuía clareza de que a convicção não é demonstrada apenas por um domínio de técnicas e conteúdos, mas, sobretudo, na certeza que aquele é o melhor procedimento ou técnica a ser adotada. Assim, a convicção pedagógica colabora para que utilização de técnicas e a seleção dos conteúdos sejam coadjuvantes na ação do professor. Essa relação entre a experiência vivida e a experiência intuitiva, a partir das histórias narradas, aponta para o papel formativo da intuição. Efetivamente, os sujeitos narradores deste trabalho apontaram, em diversos momentos, compreensões sobre a sua prática que se fundam em percepções da totalidade do processo, em respostas que não estão estruturadas por questões explicitadas na própria narrativa do professor.

Quanto ao papel da instituição na aquisição da convicção, podemos dizer que apesar de ter sido frequente o trabalho dos professores investigados em instituições não-formais, isso não é decisivo na construção das convicções de alguns deles, embora nos casos investigados esse tipo de experiência tenha sido significativo para os sujeitos. Em relação ao contexto acadêmico, também podemos afirmar que a convicção não responde a um tipo específico de instituição, ou seja, tanto em instituições públicas quanto privadas encontramos professores com convicção pedagógica.

Talvez não seja possível haver uma convicção única para todos os narradores ou uma convicção única para todas as dimensões do sujeito. Cada sujeito vai atribuindo sentidos às suas práticas a partir de suas convicções mais íntimas nos diversos espaços onde atua. É possível que certo número de sujeitos compartilhe das mesmas convicções e as considere em diversos espaços de sua vida; mas a convicção, fruto das vivências intuitivas, é sempre algo singularizado.

É evidente que há ainda muito a se investigar sobre a vida desses professores, pois não podemos afirmar que, pela percepção dos alunos sobre esses professores e pela análise de suas narrativas, possamos captar a transversalidade de suas vidas em diversas dimensões: pessoal, social, profissional dentre outras. Mais ainda, o esforço consistiu em captar indícios de suas convicções pedagógicas, suas certezas na sua prática docente, que por vezes emergiram de suas vidas com a família, com amigos, com os “outros”, ou ainda apesar deles. Nossos sujeitos tentam seguir seus princípios, procurando aproximar-se do exposto em suas falas, fruto de suas reflexões sobre a objetividade e a subjetividade de suas relações.

## Referências

- BERGSON, Henri L. A intuição filosófica. Traduzido por Mariado Céu Patrão Neves. Lisboa: Edições Colibri, 1994. (Coleção Universalial).
- \_\_\_\_\_. Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).
- GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- 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.
- HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Espanha: Taurus Humanidades, 2001.
- KUHN, Thomas S. A Estruturadas Revoluções Científicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LIBÂNIO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. (Coleção educação em debate).
- MARCONDES, Danilo. A Crise de Paradigmas e o Surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia. A Crise de Paradigmas na Educação. São Paulo: Cortez, 1996.
- MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26.
- NÓVOA, Antônio (Org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Leadas Graças. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002. vol. 1. (Coleção Docência em Formação).
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: Perspectivas e desafios. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RÖHR, Ferdinand. Fundamentos Epistemológicos da Educação na Pesquisa em Didática e Prática de Ensino. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Recife: ENDIPE, 2006.

\_\_\_\_\_. A multidimensionalidade na formação do educador. Recife: UFPE, 2003. (Mimeo).

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria. A formação do educador e os saberes que a determinam: uma lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Traduzido por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



# XXIII - Reflexões em torno da temática da espiritualidade e alguns desdobramentos na formação humana

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Verónica Pascucci

Universidade Federal de Maranhão

veronicapascucci@hotmail.com

## Resumo

O texto aborda o tema da espiritualidade e sua importância na formação e completude do ser humano. Analisa alguns aspectos do cuidado de si à luz do pensamento de M. Foucault quem considera as transformações de si como única forma para se ter acesso a verdade. Para compreender o processo de retorno da verdade sobre o sujeito nos baseamos em alguns textos de M. Heidegger. Segundo este autor no caminho de si para si o ser ora vela, ora desvela a sua verdade. Na revelação, na doação de si, o ser é cuidado que ilumina e orienta a vida. Tecem-se algumas considerações a respeito do mestre e do ser professor na atualidade dentre as quais destacamos a tarefa de dar testemunho da verdade.

**PALAVRAS-CHAVE: Espiritualidade. Formação Humana. Cuidado.**

## Introdução

O professor ensina a todos a mesma coisa:  
o mestre anuncia a cada um uma verdade particular,  
e se é digno de seu trabalho, espera de cada um uma resposta  
particular, uma resposta singular e uma realização  
(G. GUSDORF).

Na tese de doutorado tínhamos trabalhado com a ideia de que o silêncio é o receptáculo que guarda em si todas as linguagens e que estas só são possíveis graças ao mesmo. A arte seria uma das portas de entrada a esse mundo de silêncio que nos pertence como seres humanos e que, quando habitado, permite o encontro conosco mesmos. Nesse encontro reside a possibilidade de transformação e engrandecimento da vida.

Dentro dessa temática trabalhamos com as práticas de si ou artes da existência abordadas por Michael Foucault nas aulas proferidas na cátedra “História dos sistemas de pensamento” no ano letivo 1981/1982 no Collège de France e compiladas no livro *A hermenêutica do sujeito*. O autor encontra nessas práticas do cuidado de si, especialmente nas da cultura Greco-Romana, um elemento importante de constituição da subjetividade. Segundo Foucault elas permitem a “constituição de um saber sobre o mundo como experiência espiritual do sujeito” e como “constituição do sujeito como fim último para si mesmo, através e pelo exercício da verdade” (Foucault, 2006, p. 385).

Após o término do doutorado uma pergunta ecoava em nós: há algo além das práticas de si? Há outros aspectos a serem levados em conta no trabalho de transformação? Há algo a mais no processo do ensinar e do aprender que contribui para a formação e transformação dos envolvidos nesse processo? Estas perguntas deram origem ao trabalho de pós-doutorado intitulado *Das Práticas de si à oferta de si – nas trilhas da formação humana*.

Levando-se em conta que a escrita de um trabalho desta natureza requer pesquisa bibliográfica e sabendo que, dentre outros aspectos, esse trabalho nasce, também, mediado pelas aulas e exposições de professores vinculados ao tema, gostaríamos de refletir, no contexto deste trabalho, a respeito do caminho percorrido e de como foi se estruturando o tema da *Oferenda de Si* a partir das aulas do professor Alexandre Simon Freitas quem nos supervisionou no

estágio de Pós-Doutorado realizado no Núcleo de Educação e Espiritualidade da Universidade Federal de Pernambuco. Fizemos parte do grupo de pesquisa Espiritualidade e Educação e participamos da disciplina Formação Humana, Self e Reflexividade. No contexto dessas aulas/encontros o tema da Oferenda de Si foi se estruturando e encontrando o fluxo até sua composição final. Este texto é um resgate dos apontamentos feitos em sala de aula acompanhados de reflexões pessoais e seus desdobramentos na pesquisa posterior.

Fomos tocados pela personalidade do professor e pelo fogo que ardia nas suas exposições, fogo este às vezes insuportável por despertar em nós questionamentos e perguntas sem resposta. Através das aulas e das suas exposições descobríamos novos aspectos da noção de “cuidado de si” ao nos depararmos com um professor que nas suas exposições inquietava, angustiava, serenava, mas que em nenhum momento nem ele passava despercebido nem a sua fala deixava de nos (com) mover imprimindo seu rasto na nossa intimidade.

Sabemos que a temática da Espiritualidade é pouco considerada nos programas de formação de professores e que a sociedade em que vivemos pouco se interessa pela nossa completude como seres humanos. Assim, no que diz respeito à formação do professor, há grande preocupação em que este domine os conteúdos a serem transmitidos a fim de que seus alunos possam ingressar sem problemas no mercado de trabalho. Acreditamos que é importante o professor dominar os conteúdos que leciona, queremos destacar, porém, que tanto o aluno quanto o professor têm perguntas, questionamentos de vida, problemáticas que aparecem no decorrer da vida, às vezes, modificando-a radicalmente, cujos ecos se fazem sentir também no contexto de sala de aula. Destes aspectos pouco se fala tanto no processo de formação do professor quanto no acontecer da práxis pedagógica.

Sabemos também que na sociedade globalizada a temática da inclusão ganha espaço a cada dia e que o sujeito como tal é foco de interesse de trabalhos e pesquisas. No campo da educação abre-se espaço para o índio, para o negro, para o portador de habilidades especiais, para a mulher e para tantas outras categorias que nos fazem sentir “considerados” pelas autoridades e ter a ilusão de sermos incluídos na sociedade. Pode-se afirmar, no entanto, que neste movimento de aparente inclusão o sujeito foi sendo desmembrado em particularidades talvez periféricas que o destacam como ser social, mas que o descentralizaram como sujeito.

O ser é diferente do ser social afirmava o professor Alexandre na aula do dia 08/06/2013. Isto é, a cultura impõe a ideia de que eu posso saber quem sou na medida em que vejo o que sou para a sociedade em que vivo. No entanto, o sujeito emerge quando rompemos com os condicionamentos, processo nem sempre agradável. Precisamos saber quem somos para nós mesmos, encontrar nossa identidade como sujeitos. Para isso, há que trilhar um caminho de “retorno” como aponta Foucault ao definir “espiritualidade”.

Segundo Foucault, o caminho “de retorno” está associado à ideia da *epiméleia heautoû*, termo grego traduzido como o cuidado de si e referido ao conjunto de práticas que permitiriam ao sujeito o encontro da verdade. Este conceito do cuidado de si foi desqualificado e excluído do campo do pensamento moderno. Na Antiguidade, porém, (...) a questão filosófica do “como ter acesso à verdade” e a prática de espiritualidade (as transformações necessárias no ser mesmo do sujeito que permitirão o acesso à verdade) são duas questões, dois temas que jamais estiveram separados (Foucault, 2006, p. 21). Quando Foucault se propõe esclarecer a temática da procura da verdade e o retorno da verdade sobre o próprio sujeito faz uma diferenciação entre Filosofia e Espiritualidade. Segundo o autor a primeira refere-se à questão de “como ter acesso à verdade”, a segunda aponta para “as transformações necessárias no ser mesmo do sujeito que permitirão o acesso à verdade” (Foucault, 2006, p.21). Porém e ainda definindo espiritualidade, as práticas apontadas por Foucault “constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade” (Foucault, 2006, p. 19).

Foucault aponta três aspectos característicos da espiritualidade na cultura ocidental. O primeiro esclarece que o sujeito não possui a capacidade de ter acesso a verdade. Não será o conhecimento, mas o ser mesmo do sujeito quem abrirá as portas da verdade. “Postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito ao acesso à verdade”.

O segundo postula que essa transformação, essa conversão “pode ser feita sob a forma de um movimento que arranca o sujeito de seu status e de sua condição atual (movimento de ascensão do próprio sujeito; movimento pelo qual, ao contrário, a verdade vem até ele e o ilumina)”. Esse movimento é chamado convencionalmente de Eros (amor).

Além deste movimento é necessário um trabalho por parte do sujeito, de si para consigo, uma transformação progressiva da qual tão somente o sujeito é responsável. Esse trabalho é chamado áskesis. Eros e áskesis são as duas formas na espiritualidade ocidental “segundo as quais o sujeito deve ser transformado para, finalmente, tornar-se sujeito capaz de verdade”. Uma vez desencadeado este processo, o sujeito experimentará os “efeitos de retorno” da verdade sobre ele mesmo. Este momento, este processo é único, irreversível, grandioso.

Nas palavras de Foucault (2006, p. 21):

A verdade é o que ilumina o sujeito; a verdade é o que lhe dá beatitude; a verdade é o que lhe dá tranquilidade de alma. Em suma, na verdade e no acesso à verdade há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura. (...) para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito.

Assim sendo, para se ter acesso à verdade são necessárias, segundo Foucault, uma busca, uma prática e uma experiência mediante as quais o sujeito opera as modificações para aceder à verdade. Nenhuma verdade será alcançada sem transformação.

Para Foucault, pertence à auto formação do sujeito uma prática ascética que possibilita os jogos da verdade, ascética entendida não como renúncia, mas como “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (Foucault, 2004, p. 265). O conjunto dessas práticas ou artes da existência constituíam a epiméleia heautoû, cuidado ou inquietude de si, como mencionado no início deste texto. Essas práticas ajudariam o sujeito a se encontrar com a verdade. Esse era um processo de mão dupla que requeria, por um lado, o esforço individual para alcançar a verdade e, por outro, haveria um retorno da verdade sobre o próprio sujeito.

A entrada da história da verdade na Idade Moderna aponta Foucault, deuse “no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão somente o conhecimento” (Foucault, 2007, p. 22).

A consequência disto [...] é que o acesso à verdade, cuja condição doravante é tão somente o conhecimento, nada mais encontrará no conhecimento, como recompensa e completude, do que o caminho indefinido do conhecimento. Aquele ponto de iluminação, aquele ponto de completude, aquele momento da transfiguração do sujeito pelo “efeito de retorno” da verdade que ele conhece sobre si mesmo, e que transita, atravessa, transfigura seu ser, nada disto pode mais existir (FOUCAULT, 2006, p. 23).

O efeito de retorno da verdade nem sempre é prazeroso, no entanto e como já apontado, nenhuma verdade será alcançada sem transformação. Segundo Foucault as práticas de si nos quebram, nos cindem, rompem a linha de continuidade e a vida muda. O Eu vai junto. Ai o si mesmo emerge, do nada, do vazio. Por isso no cuidado de si há algo de perturbador, algo que inquieta, assusta e que faz, por vezes, tremer. No entanto, o cuidado de si mesmo e somente ele é responsável pelo despertar. A experiência direta com o si mesmo pode alterar uma vida, “situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira”.

Esse caminho à procura de si não é linear, é, mas bem, um estado de sintonia necessário quando a viagem a si se inicia e reinicia, uma e mil vezes no decorrer da vida. Nessa viagem o fio se rompe e o desamparo irrompe. Por isso ela é caracterizada, às vezes, como uma entrada no deserto. O deserto é condição para a doação da verdade. Por isso é preciso entrar em cheio no deserto, é nele que a palavra advinda da revelação do ser comove, nos faz tremer, incendeia e transforma. O deserto é a tumba das ilusões, mas também é o lugar da Revelação. É o Silêncio de todas as palavras, mas também é a Palavra que surge do silêncio (Muñoz Soler, 2008, p. 169. Tradução própria).

Se para Foucault a experiência de si permitirá ao sujeito o encontro com a verdade, para Heidegger, a experiência do ser que ora vela, ora re-vela a sua verdade, é a experiência que permite ao sujeito a compreensão de si mesmo.

Como identificar o si mesmo, então? Ele é diferente de tudo o outro que reside em mim. Há algo em mim que difere de mim, é o mim mesmo. Se ele é o diferente de mim, precisaríamos saber o que há nessa diferença, naquilo que não foi desdobrado e que é o mim mesmo. Esse si mesmo é como uma volta, tanto de mim quanto das coisas do mundo que se revelam a mim, permitindo

que a verdade do ser das coisas e do ser de mim se desdobrem na sua doação. Abrir-se para a verdade do si mesmo e a verdade das coisas, sintonizar e compreender o movimento daquilo que se dá é entregar-se ao fluir da própria vida. O si mesmo de mim e o si mesmo das coisas falam a sua verdade, revelam a sua verdade ora velando-a, ora desvelando-a, jogo de luz e sombra, claridade e escuridão.

Entrar em contato com o si mesmo implica uma ruptura com o físico e o biológico, é entrar numa esfera que transcende esses aspectos. Por isso, o si mesmo não pode ser analisado como objeto científico, nem pode ser apreendido pela razão, ele precisa ser vivido e ouvido, tendo em vista que na sua revelação ele manifesta-se como voz, Vox Ignota, aquela que fala outra língua, que vem de outro lugar, língua desconhecida de uma voz desconhecida como aponta Jankélévitch (apud Kovadloff, 2003, p. 68). No mundo que vivemos é difícil ouvir a voz, aquela voz silenciosa que nos fala desde o mesmo de nós e do mundo, como apelo do ser à mostra da sua verdade.

O aspecto de mim que me transcende é, às vezes, desagradável. A voz de mim que me fala, ora na sua revelação, ora no seu ocultamento, perturba, inquieta. Para Heidegger a voz que apela, chama, convoca, está ligada à Stimmung, palavra alemã traduzida como “tonalidade emotiva”, como “disposição afetiva”, como “modo existencial fundamental”. Essas tonalidades afetivas são situações limite que nos lançam no campo de nossas possibilidades, que dão voz a uma crise radical, que nos colocam no abismo de nós mesmos, experiência do nada do sentido. Quando estamos afinados com essa tonalidade fundamental, abre-se em nós a possibilidade da escuta de nós mesmos e do mundo que nos rodeia. Uma escuta que acontece no silêncio do ser como aponta Heidegger:

A escuta é a dimensão mais profunda e o modo mais simples de falar. O barulho do silêncio constitui a forma originária de dizer. No silêncio, o sentido do ser chega a um dizer sem discurso nem fala, sem origem nem termo, sem espessura nem gravidade, mas que sempre se faz sentir, tanto na presença como na ausência de qualquer realização ou coisa. Aqui o discurso simplesmente se cala por não ter o que falar e, neste calar-se, tudo chega a vibrar e viver na originalidade de sua primeira vez. É o tempo originário do sentido (HEIDEGGER, 1997, p. 15).

Acreditamos que Heidegger se refere nesta citação ao silenciar do eu necessário para que o apelo do ser possa ser ouvido. Quer dizer, para que o desdobramento de si aconteça, o ego deverá ser colocado à serviço do si mesmo, esse si mesmo que na Grécia Antiga era denominado de alma.

Quando tudo cala o ser do mundo se revela, também o ser do si mesmo como categoria inserida no mundo. Segundo Heidegger, as tonalidades afetivas remontam à nossa essência permitindo que nos encontremos a nós mesmos enquanto ser e enquanto ser no mundo. A Stimmung, essa tonalidade afetiva é como um “lugar”, esfera do ser da “revelação primária do mundo”, isto é, precisamos estar numa determinada sintonia, numa determinada Stimmung, para que o apelo da nossa própria voz e da voz do mundo possa ser ouvido.

No apelo e na “resposta” a ele, está em causa um advir à propriedade de mim-mesmo. Esse vir a si não significa um isolamento egóico, retração na interioridade – mas apelo a ser propriamente como ser-no-mundo, a me interpretar a partir de mim mesmo, suportando minha finitude, de todos os meus possíveis (DUBOIS, 2004, p. 109).

A instância onde o apelo e a resposta a ele como propriedade do si mesmo acontecem, essa é a casa do homem, casa que não identificamos como “lugar” no sentido literal do termo, mas como estado de presença de si para si, estado de silêncio. É nesse estado, nessa afinação, que a voz pode ser ouvida, como afirmávamos acima. No entanto, para ouvir é necessário saber escutar. Saber escutar requer silêncio e afinação, estar à presença do outro de mim, do mim mesmo, do meu próprio ser, e do si mesmo e do ser do mundo. Para Heidegger o homem é a abertura para o si mesmo. O ser é sujeito de ação verbal, ele fala, ele se faz ouvir. Aquilo que o ser doa é o ser mesmo, é o dar-se do ser, isso é abertura e vazio, isso somos nós, isso é a nossa existência. O que é doado se oculta na sua doação, pois para que haja um doar é necessário que aquilo que virá a ser doado tenha estado primeiramente oculto. Como lemos em Mateus 6:3: “Mas, quando tu deres esmola, não saiba a tua mão esquerda o que faz a tua direita”. Assim, ser é antes um vazio, prestes ou não a se revelar.

Portanto, o si mesmo não é o eu nem consciência de si, pois o Eu é uma categoria, uma fenda do sujeito. O si mesmo não se localiza no sujeito, não está no sujeito, ele está no lugar do velamento e des-velamento do ser. Esse é o

lugar do si mesmo, aí onde acontece a verdade do homem, pois que o si mesmo é o lugar, a instância onde a verdade do ser se mostra. O si mesmo aponta para algo que se dá como abertura e compreensão. Por ser uma instância de silêncio, é necessário silenciar-se para que o si mesmo possa se apresentar. Isto é o que Heidegger aponta como o Ereignis, “acontecimento-apropriação, aquilo que acontece, palavra guia a serviço do pensamento”.

Podemos perguntar como o si mesmo se dá ao ser humano? Ele se dá como transcendência, como ultrapassamento de si, por isso ele é a instância mais radical do ser humano, o mais singular, o mais elevado da individuação. Portanto, o si mesmo não é, ele se dá numa série de experiências e quando ele se singulariza aparece, se pode ver, se abre na sua verdade mais originária. Se a experiência de si nos conduz a nossa singularidade mais primordial, para atingir a verdade do ser precisamos experimentar essa verdade. Essa experiência de si viabiliza a compreensão de nós mesmos como sujeitos. Quando nos dispomos a estar à escuta do ser, quando somos consequentes com seu apelo, mesmo que ele ressoe como inquietude e perturbação, o ser então se revela como cuidado. Algo nos protege, nos orienta. Para Heidegger, o ser é cuidado e ele mesmo aponta: “Para onde se dirige o cuidado, senão no sentido de reconduzir o homem novamente para a sua essência?” (Heidegger, 2005, p. 17). Há um momento na vida de todos nós em que algo acontece, algo cuida de nós, há uma oferenda originária, há um cuidado originário que se dirige ao seu próprio ser.

Você padece a impotência essencial e somente assim descobre que você está na essência da verdade. Quando você se entrega, algo vem a você, você sacrifica o que mais ama e algo se entrega a você, então você agradece. O ego não acredita, desconfia do gesto que se dá. A metafísica não aceita a entrada da presença humana, o movimento do dom, da dádiva, o movimento da abertura (Alexandre S. Freitas, aula do dia 13/09/2013).

Isso que se dá ilumina a vida na sua oferenda, mostra o caminho, ajuda, acompanha, orienta. É a voz revelada que na sua revelação se transforma em luz. Amor, Verdade e Doação: substância amalgamada na alquimia da vida. Eles são o alimento da nossa completude como seres humanos.

Afirma Muñoz Soler:

Mas o Amor é um valor simples, que não vai nem vêm, mas que simplesmente se revela. Mas a Verdade é o simples resplendor do ser: não requer teorias, argumentos, interpretações; é tão simples que sua palavra se resolve no silêncio [...]. Mas o valor espiritual é um dom da alma, uma voz simples, mas certa que marca o rumo ao caminhante (MUÑOZ SOLER, 2008, p. 21, Tradução própria).

O cuidado de si e o Mestre do cuidado.

Na *Hermenêutica do Sujeito*, Foucault menciona uma comparação feita entre Sócrates e o *tavão*, inseto que persegue os animais, pica-os e os faz correr e agitar-se. “O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (Foucault, 2006, p. 11).

Padma Samten relata que para atingir a iluminação Buda invocou Mara, o senhor das confusões. “Em vez de aspirar à serenidade exterior, ele invocou a presença daquilo que é perturbador” (Samten, 2006, p. 44).

Se no cuidado há algo de inquietude, se ele é uma espécie de agulhão, se a iluminação requer o perturbador, essa perturbação demanda coragem e disposição. A condição do cuidado é ato de atenção plena de si para si.

Foucault afirma que o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre (Foucault, 2004, p. 271). Na Antiguidade Clássica era o mestre quem instrua o discípulo a respeito das práticas de si necessárias para alcançar a verdade. Mas, para poder instruir, o mestre deveria inicialmente, ser mestre de si mesmo, isto é, toda a sua vida deveria estar permeada pela busca e o compromisso com a verdade.

Nas palavras de Foucault,

Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que

ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (FOUCAULT, 2006, p. 73-74).

Que dizer, então, do ser professor nos dias atuais? Como pode ele ultrapassar a barreira da transmissão de conteúdos específicos para alcançar a hierarquia de mestre, isto é, poder cuidar do cuidado que o discípulo deverá ter consigo mesmo? Se o cuidado de si passa pela relação com o outro, como se configura essa relação?

Encontramos nas palavras de Muñoz Soler algumas respostas. Segundo o autor a voz do ser que se revela é Verbo iniciador, é Palavra de fogo. No apelo do ser, aquilo que me convoca é “a nota chave (som in-audível) de uma nova função antropológica que me permite pronunciar-me a mim mesmo” (Muñoz Soler, 2011, 35-36).

Para o autor esse verbo iniciador é escutado no Silêncio, é reconhecido no Encontro, é pronunciado no Compromisso.

## Considerações finais

Se pensarmos no professor como aquele que cuida do cuidado que o discípulo deverá ter consigo mesmo é evidente que algumas capacidades entram em jogo nesta vocação de ser professor. Acreditamos que ele pode dar voz à Presença que se faz presente também no contexto da sala de aula. Para que isto aconteça o professor deverá estar incendiado, possuído pela paixão do ensinar e do aprender. Já Kierkegaard afirmava O que falta nos nossos dias não é meditação senão paixão (KIERKEGAARD, 2008, p. 35).

Assim como as estrelas se aproximam, se incendeiam com sua luz e se separam para continuar seu peregrinar pelas vias cósmicas, assim o professor vai ao encontro dos seus alunos e sem o saber pode incendiá-los. Um professor postado à escuta da verdade, disposto a ouvir a voz que o interpela, queima por presença, isto é, ele se torna clareira, fonte de luz, mesmo em meio às circunstâncias mais adversas. Se a revelação do ser é doação, ato puro de amor, o professor irradiará na sua práxis aquilo que o incendeia, emanando luz e incendiando outros ininterruptamente, mesmo quando a sua palavra perturbe e inquiete. Ao corresponder com a própria vida ele dá testemunho de si, da verdade, do sagrado, renovando uma e outra vez o pacto com o Amor, a Verdade, a Vida.

Na solidão do deserto ele é caminho vivo. Testemunho do ser por presença espiritual, por participação social, por silêncio sacrificial (MUÑOZ SOLER, 2008, p. 270).

## Referências

- DUBOIS, Christian. Heidegger: introdução a uma leitura. Trad. Bernardo Barros Coelho de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2004.
- FOUCAULT, Michel A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ditos & Escritos, V: Ética, Sexualidade, Política. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Aufran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.
- HEIDEGGER, Martin. Carta sobre o Humanismo. Trad. Rubens E. Frias. São Paulo, Centauro Editora, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ser e Tempo. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- KIERKEGAARD, Sören. Temor e Tremor. São Paulo, Hemus, 2008.
- KOVADLOFF, Santiago. O Silêncio Primordial. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 2003.
- PADMA SAMTEN: Mandala do Lótus. São Paulo, Peirópolis, 2006.
- MUÑOZ SOLER, Ramón P. Tríada. Revelação Re-velada (O de La Reconstrucción Del Templo). De Profundis. Egoencia. Buenos Aires, Arcana, 2008.
- \_\_\_\_\_. Reversibilidade de Valores. Onde a Luz e o Som se encontram. São Paulo, ECE, 2011.



*título* Formação humana e espiritualidades em questão

*Organização* Tatiana Cristina dos Santos de Araújo, Aurino Lima Ferreira

*Capa e Projeto Gráfico* Rodrigo Victor

*Formato* 15,5 x22 cm

*Tipografia* Minion Pro (*miolo*)

Quicksand (títulos)

*Papel* Offset 90 g/m<sup>2</sup> (*miolo*)

Triplex 250 g/m<sup>2</sup> (*capa*)

*Impressão e acabamento* Oficina Gráfica da Editora UFPE

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.

