UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DAS HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CARLOS ROBERTO SABBI

PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA: NAS TRILHAS DE ELEMENTOS EDUCATIVOS PARA UMA CIDADANIA MAIS CONSCIENTE

PEDAGOGÍA RADICAL E INCLUSIVA: EN LOS CAMINOS DE ELEMENTOS EDUCATIVOS PARA UNA CIUDADANÍA MÁS CONSCIENTE

CRITICAL AND INCLUSIVE PEDAGOGY: ON THE TRACKS OF EDUCATIONAL ELEMENTS FOR A MORE CONSCIOUS CITIZENSHIP

MADRID E CAXIAS DO SUL
2019/2020

CARLOS ROBERTO SABBI

PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA: NAS TRILHAS DE ELEMENTOS EDUCATIVOS PARA UMA CIDADANIA MAIS CONSCIENTE

PEDAGOGÍA RADICAL E INCLUSIVA: EN LOS CAMINOS DE ELEMENTOS EDUCATIVOS PARA UNA CIUDADANÍA MÁS CONSCIENTE

CRITICAL AND INCLUSIVE PEDAGOGY: ON THE TRACKS OF EDUCATIONAL ELEMENTS FOR A MORE CONSCIOUS CITIZENSHIP

Tese em submissão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, em cotutela com a Universidad Autónoma de Madrid, como requisito para aprovação no curso de Doutorado em Educação. Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Orientadores: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa e Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón

MADRID E CAXIAS DO SUL

2019/2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

S114p Sabbi, Carlos Roberto
Pedagogia radical e inclusiva : nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente = Pedagogía radical e inclusiva ... / Carlos Roberto Sabbi. – 2020.
512 p. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação em cotutela com a Universidad Autónoma de Madrid, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa e Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón.

1. Educação. 2. Autonomia. 3. Emancipação. 4. Liberdade. I. Título. II. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. III. Herrán Gascón, Agustín de la.

CDU 2. ed.: 37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

"Pedagogia radical e inclusiva – Nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente"

Carlos Roberto Sabbi

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

.

Caxias do Sul, 13 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente – UCS)

Dr. Agustín de la Herrán Gascón (orientador – UAM)

Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (UCS)

Dra. Nilda Stecanela (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UFSM)

Dr. Jorge Luiz da Cunha (UFSM)

Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos (UFSM)

Dedico a todas as pessoas que sejam inconformadas com o sofrimento humano e tenham alguma paixão pela busca de uma nova e melhor forma de viver!

AGRADECIMENTOS

À Luna, um ser iluminado, meu amor, que me acompanhou em toda a jornada.

Aos meus pais pelo incentivo aos estudos lá na minha infância.

À minha família pelo apoio, compreensão e amor.

À Prof.ª Dr.ª Nilda Stecanela, minha orientadora no mestrado que, mesmo após formado, ainda continua a me dispensar seus cuidados gratuitos.

Ao Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa, meu orientador, pela extrema paciência, parceria e pelos inestimáveis ensinamentos.

Ao Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan, meu coorientador até junho de 2018, por toda sua incansável dedicação.

Ao Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón, meu diretor de tese em Madrid, pela sua incansável dedicação, apoio para a cotutela e pela honra em ser meu orientador.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS e da UAM, pelos ensinamentos e amizade.

Aos colegas de doutoramento, em especial a Cineri, Marina e Patrícia, que juntos comigo formaram o Quarteto Fantástico, pelo apoio, coleguismo, afeto e amor.

À CAPES e à UCS pelas concessões das bolsas de estudos, a brasileira (por treze meses) e a do doutorado sanduíche (por um ano), na Universidad Autónoma de Madrid – UAM, Madrid, Espanha. Também, ao Revise, Grupo de Assessoria Linguística, pelo dedicado trabalho de revisão e formatação de texto.

À vida por me permitir explorar seus mistérios e me mostrar minha imensa insignificância.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho contextualiza tensões e questionamentos sobre a situação econômica mundial e a extraordinária desigualdade social que afasta cada vez mais ricos de pobres, como ponto de partida, trazendo elementos importantes para situar a pesquisa diante de algumas questões basilares da contemporaneidade. Nesse aspecto apresenta um estudo comparado de países a partir de uma avaliação internacional, oferecendo subsídios importantes do panorama mundial e de como o Brasil se situa de forma bastante aquém do esperado nesse contexto. Deriva nesse sentido reflexões em busca das causas mais profundas desse atraso, encontrando, na concepção da educação como produto de mercado e os seus impasses diante do capitalismo neoliberal, aquilo que deveria ser mais observado, estudado, debatido e gerido pelas políticas educacionais. Mostra assim a necessidade de se pensar uma educação para além do modelo tradicional, buscando a identificação, a desidentificação, a reidentificação, o autoconhecimento e o vazio, que prevê um desapego efetivo dos paradigmas estabelecidos em direção ao estado de cidadania plena e mais além. Para isso, centra-se na análise da Pedagogia radical e inclusiva, do prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón, buscando aportes para emanar novas possibilidades críticas e emancipatórias para o sujeito. O problema de pesquisa é apontado claramente, quando se pergunta: como pode ser construída uma proposta educacional geral de cidadania mais consciente para a formação humana, baseada nos fundamentos da Pedagogia Radical e Inclusiva? E o objetivo geral caminha nessa direção, quando pretende investigar as possibilidades de uma proposta de fundamentos pedagógicos para uma cidadania mais consciente na formação humana, tendo como inspiração as trilhas da Pedagogia Radical e Inclusiva. A metodologia que serviu de base da pesquisa é a hermenêutica reconstrutiva, que busca potencializar a capacidade de interpretar e se posicionar diante da preocupação com a mercantilização, com o labor e as conveniências cotidianas do fazer educativo, visando a quebra de paradigmas e a transcendência de horizontes pela educação. A partir deste ponto, a pesquisa se preocupa em identificar quais seriam prioritariamente os elementos necessários para o desenvolvimento de um estado mais consciente, que possibilite a emancipação cognitiva e geral do sujeito. Os elementos indicados foram: a imaginação, a flexibilidade criativa**,** a experimentação, a meditação, o raciocínio lógico, a criticidade, o espírito investigativo, a virtude, a espiritualidade e o agir comunicativo. Trata-se de uma chave de entendimento do problema da pesquisa, na medida em que a argumentação e o debate se dão pelos mais diversos e conceituados autores que abordam cada um desses dez elementos. A pesquisa justifica essa abordagem, citando, dentre outras questões, a necessidade de se constituir um chamamento para o tema com tais características diante do alarmante crescimento da fome, das desigualdades sociais e econômicas no planeta, os quais são indicadores sociais mais do que claros dessa condicionante. Com esta finalidade, a tese defendida aporta um modelo próprio que pode ser útil para fundamentar um conjunto de políticas e ações educativas para a formação, aplicáveis em todos os níveis de ensino. Apresenta desse modo conclusões importantes como resposta do problema de pesquisa proposto, especialmente pela condução sugerida para uma evolução para o tratamento de temas que privilegiem o lado sombrio da condição humana, do que não vemos, assim como o lado escuro da lua, as raízes de uma árvore e, desse modo, da infraestrutura da consciência humana. A pesquisa revela assim a relevância desse construto para a formação e que a educação tradicional, como a conhecemos, é insuficiente para "o despertar do ser humano".

Palavras-chave: Autonomia. Educação. Emancipação. Estado Mais Consciente. Pedagogia Radical e Inclusiva.

RESUMEN

El trabajo contextualiza tensiones y cuestionamientos sobre la situación económica mundial, la extraordinaria desigualdad social, que mantiene cada vez más lejos a ricos y pobres, trayendo elementos importantes para situar la investigación ante algunas cuestiones básicas de la contemporaneidad. En ese aspecto, compara resultados educativos de países a partir de la evaluación internacional, deduciendo consideraciones relevantes del panorama mundial y de Brasil. Se reflexiona sobre las causas más profundas del atraso brasileño, encontrando como posible causa la concepción de la educación como producto de mercado y sus obstáculos ante el capitalismo neoliberal, lo que debería ser más observado, estudiado, debatido y gestionado por las políticas educacionales. Se muestra así la necesidad de pensar en clave de una educación diferente al modelo tradicional, buscando la identificación, la desidentificación, la reidentificación, el autoconocimiento y el vacío, y más allá, desde un desapego efectivo de los paradigmas establecidos para un estado de ciudadanía plena. Para eso, se centra en el análisis de la Pedagogía Radical e Inclusiva, del prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón, buscando aportes para emanar nuevas posibilidades críticas y emancipatorias para el sujeto. El problema de pesquisa es apuntado claramente, cuando se pregunta: ¿cómo puede ser construida una propuesta educacional general de ciudadanía más consciente para la formación humana, basada en los fundamentos de la Pedagogía Radical e Inclusiva? El objetivo general se alinea en esa dirección cuando desea investigar las posibilidades de una propuesta de fundamentos pedagógicos para una ciudadanía más consciente en la formación humana, teniendo como inspiración los fundamentos de la Pedagogía Radical e Inclusiva. La metodología que sirvió de base para la investigación es la hermenéutica reconstructiva, que busca potencializar la capacidad de interpretar y posicionarse ante la realidad cuestionada, relacionada con la la mercantilización, la labor y las conveniencias cotidianas ligadas al quehacer educativo, desde la quiebra de los paradigmas consensuados y la transcendencia de horizontes en y por la educación. Desde este punto, el estudio se preocupa en identificar cuáles serían prioritariamente los elementos necesarios para el desarrollo de un estado más consciente, que posibilite la emancipación cognoscitiva y general del sujeto. Los elementos indicados fueron: la imaginación, la flexibilidad creativa, la experimentación, la meditación, el raciocinio lógico, la criticidad, el espíritu investigativo, la virtud, la espiritualidad y el actuar comunicativo. Se trata de una clave de entendimiento del problema de la investigación, en la medida que la argumentación y el debate ocurren por diversos y reputados autores que abordan cada uno de esos diez elementos. La investigación justifica ese abordaje, citando, entre otras cuestiones, la necesidad de constituir un llamamiento para el tema con tales características, ante el alarmante crecimiento del hambre y de las desigualdades sociales y económicas en el planeta, que son indicadores sociales de un contexto objeto de cambio radical. Con esta finalidad, la tesis defendida aporta un modelo propio que puede ser útil para fundamentar un conjunto de políticas y acciones educativas para la formación, aplicables en todos los niveles de enseñanza. Presenta conclusiones relevantes, como respuesta al problema de investigación propuesto, para una evolución en el tratamiento de temas que privilegien la conciencia del lado sombrío de la condición humana, que no vemos, como ocurre con el lado escuro de la luna, las raíces de un árbol. La investigación revela así la relevancia de la consciencia humana como constructo necesario para la formación y la educación tradicionales, que, tal y como las conocemos, son insuficientes para “el despertar del ser humano”.

Palabras-clave: Autonomía. Educación. Emancipación. Estado más consciente. Pedagogía Radical e Inclusiva.

ABSTRACT

This paper contextualizes tensions and questions about the world economic situation and the incredible social inequality that keeps richer and poorer away, as a starting point, bringing important elements to place the research in face of some basic questions of contemporaneity. In this regard, it presents a comparative study of countries from an international evaluation, offering important subsidies from the world panorama and of how Brazil is far behind from what is expected in this context. It derives reflections in search of the deepest causes of this delay, finding, in the conception of education as a market product and its impasses in the face of neoliberal capitalism, what should be observed, studied, debated and managed the most by educational policies. Thus, it shows the need to think about education beyond the traditional model, seeking, beyond identification, disidentification, re-identification, self-knowledge and emptiness, which foresees an effective detachment from established paradigms towards the state of full citizenship and beyond. To this end, it focuses on the analysis of the Critical and Inclusive Pedagogy of Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón, seeking contributions to emanate new critical and emancipatory possibilities for the subject. The research problem is clearly pointed out when one asks: how can a general educational proposal of more conscious citizenship be built for human formation, based on the foundations of the Critical and Inclusive Pedagogy? And the general objective goes in this direction when one intends to investigate the possibilities of a proposal of pedagogical fundamentals for more conscious citizenship in human formation, based on the trails of Critical and Inclusive Pedagogy. The methodology carried out in the research is the reconstructive hermeneutics, which seeks to enhance the ability to interpret and position itself before the concern about mercantilization, with labor and daily conveniences of the educational doing, aiming at breaking paradigms and the transcendence of horizons through education. From this point on, the research is concerned in identifying what would be the priority elements for the development of a more conscious state, which enables the cognitive and general emancipation of the subject. The elements stated were: imagination, creative flexibility, experimentation, meditation, logical reasoning, criticality, investigative spirit, virtue, spirituality, and communicative action. This is a key to understanding the research problem since the argumentation and debate are given by the most diverse and respected authors who approach each of these ten elements. The research justifies this approach, quoting, among other issues, the need to constitute a call to the theme with such characteristics in face of the alarming growth of hunger, social and economic inequalities on the planet, which are more than clear social indicators of this conditioning. To this end, the thesis put forward a model of its own that can be useful to underpin a set of policies and educational actions for training, which are applicable at all levels of education. Thus, it presents important conclusions as a response to the proposed research problem, especially for the suggested evolution towards the treatment of themes that privilege the dark side of the human condition, of the unseen, as well as the dark side of the moon, the roots of a tree and, thus, the infrastructure of the human consciousness. Hence, the research reveals the relevance of this construct for the formation and that traditional education, as we know it, is insufficient for "the awakening of the human being".

Keywords: Autonomy. Critical and Inclusive Pedagogy. Education. Emancipation. More Conscious State.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bilionários possuem a mesma riqueza que as 3,6 bilhões de pessoas mais pobres do mundo 41
Figura 2 – Coréia do Sul versus EUA - resultados do PISA 51
Figura 3 – Melhores desempenhos - Índice Global de habilidades cognitivas e nível de escolaridade 53
Figura 4 – Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino 59
Figura 5 − Fundamentos de Didática Radical e Inclusiva (esquerda). Constructos radicais e inclusivos para a formación (direita) 94
Figura 6 − Principais mentalidades dos docentes de pesquisa 96
Figura 7 – Limites da capacidade educativa 108
Figura 8 – Integrantes da educação contemporânea 111
Figura 9 – Educação em valores e virtudes com uma área comum 126
Figura 10 – Metadisciplinaridade e seus graus de relações entre disciplinas 133
Figura 11 – Fases da formação de HERRÁN GASCÓN 137
Figura 12 – Significados das fases da formação de HERRÁN GASCÓN 138
Figura 13 – Âmbitos de consciência aplicada ao saber 159
Figura 14 – Âmbito da não consciência aplicada ao saber 162
Figura 15 – Ações educacionais radicais para o despertar. 177
Figura 16 – Exemplos de temas radicais 195
Figura 17 – Estrutura de um currículo 3D baseado na consciência 215
Figura 18 – Três planos de consciência sobre a criança como pedagoga. 227
Figura 19 – A Purificação da Virtude através de quatro tipos de contenção. 246
Figura 20 – Níveis de virtude, classificados em ordem ascendente de excelência 248
Figura 21 – Seis obstáculos, que devem ser observados 249
Figura 22 – Contagem da publicação dos estudos científicos sobre meditação ou *mindfulness* 251
Figura 23 – Os 4 P's de Rodhes 289
Figura 24 – Fluxograma da sabedoria 308
Figura 25 – Aprendizagem experiencial ou sabedoria 309
Figura 26 – Fontes da verdade 310
Figura 27 – Acordar tendo em conta o saber 319
Figura 28 – Significados das ações educacionais do acordar tendo em conta o saber 320

Figura 29 – Definições, ou proposições ou teoremas 330
Figura 30 – Postulados 332
Figura 31 – Noções comuns ou axiomas 333
Figura 32 – Círculo virtuoso da sabedoria 339
Figura 33 – Faculdade do pensar 341
Figura 34 – Faculdade do pensar II 342
Figura 35 – Fixação do texto 346
Figura 36 – Faculdades que são designadas puras 349
Figura 37 – Cronologia 351
Figura 38 – Princípios da investigação filosófica 358
Figura 39 – Metodologias de investigação na educação 360
Figura 40 – As virtudes cardeais 377
Figura 41 – Tripartição da alma 379
Figura 42 – Os cinco significados do termo espírito 386
Figura 43 – Três características da alma 391
Figura 44 – A nova história da criação 399
Figura 45 – Critérios de abrangência universal pelos quais as pretensões de validade podem ser confrontadas 423
Figura 46 – Estado mais consciente com seus construtos na base da pirâmide 428
Figura 47 – Características da sabedoria que se destacam nas culturas ocidental, africana e asiática 430
Figura 48 – Estado mais consciente 433
Figura 49 – Círculo virtuoso e contínuo da sabedoria 436
Figura 50 – Fases para o autoconhecimento 437
Figura 51 – O estado mais consciente (versão final) 440
Figura 52 – Processo formativo prospectado 441

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – PISA – histórico global 56
Quadro 2 – Críticas e Soluções 345

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desempenho comparativo do Brasil..... 55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 27
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 30
1.2 TENSÕES E QUESTIONAMENTOS ENQUANTO PONTO DE PARTIDA 34
1.3 PANORAMA COMPARADO DE PAÍSES A PARTIR DE AVALIAÇÃO INTERNACIONAL 48
1.4 A EDUCAÇÃO COMO PRODUTO DE MERCADO: IMPASSES DIANTE DO CAPITALISMO NEOLIBERAL 61
1.5 O PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS 70
1.6 DESDOBRAMENTO METODOLÓGICO 76
1.6.1 Desenvolvimento da pesquisa 87
1.6.1.1 Primeiro passo 87
1.6.1.2 Segundo passo 88
1.6.1.3 Terceiro passo 88
1.6.1.4 Quarto passo 89
1.6.1.5 Quinto passo 89
1.6.1.6 Sexto passo 89
1.6.1.7 Sétimo passo 90
1.6.2 Fechando a metodologia de pesquisa 90

2 A PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA – ESTRUTURAÇÃO E CONSTITUIÇÃO 91
2.1 OS TEMAS RADICAIS – CRITÉRIOS E DEFINIÇÕES 193
2.2 TRANSVERSALIDADE E RADICALIDADE: DIFERENÇA E COMPLEMENTARIDADE 202
2.3 SOBRE O CONDICIONAMENTO E O DESCONDICIONAMENTO 206
2.4 A NECESSÁRIA EVOLUÇÃO CURRICULAR 213
2.5 A EDUCAÇÃO PARA A MORTE – TEMA DA RADICALIDADE 216
2.6 A CRIANÇA COMO PEDAGOGA – TEMA DA RADICALIDADE 224
2.7 A EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL – TEMA DA RADICALIDADE 230
2.8 CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS SOBRE A MEDITAÇÃO: APROFUNDANDO O TEMA 243
2.9 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA 262

3 A BUSCA DOS ELEMENTOS DE UM ESTADO MAIS CONSCIENTE NA FORMAÇÃO HUMANA PARA O DESCONDICIONAMENTO 265
3.1 IMAGINAÇÃO 266
3.2 FLEXIBILIDADE CRIATIVA 279
3.3 EXPERIMENTAÇÃO 297
3.4 MEDITAÇÃO 312
3.5 RACIOCÍNIO LÓGICO 324
3.6 CRITICIDADE 335
3.7 ESPÍRITO INVESTIGATIVO 350
3.8 VIRTUDE 364
3.9 ESPIRITUALIDADE 385
3.10 AGIR COMUNICATIVO 410

4 CONSTITUIÇÃO DE UM ESTADO MAIS CONSCIENTE 425

5 O ESTADO MAIS CONSCIENTE A PARTIR DA PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA 435

6 A FORMAÇÃO CALCADA NO ESTADO MAIS CONSCIENTE 457

7 CONCLUSÕES 471

8 CONCLUSIONES 481

REFERÊNCIAS 491

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se desenvolveu e se aprimorou após sua qualificação. Inicialmente, tinha-se como título *Os estados alterados de consciência e educação: Pedagogia radical como alternativa emancipatória*, no entanto, buscando atender às orientações da banca, procurou-se um caminho mais objetivo e prático da vida para demonstrar a importância da consciência. Centrou-se, então, nos significados e impactos que ela poderia dar a essa mesma vida, com um nível de criticidade melhor e maior.

O ponto central da pesquisa anterior objetivava, por meio do problema desta e das respostas a serem investigadas, um novo aculturamento das idiossincrasias humanas, de forma a provocar um desenvolvimento em suas formas de pensar e agir, dando-lhe mais racionalidade e pragmatismo, na busca de um aprimoramento de sua conduta. Como se pode concluir, de fato, era um projeto ousado e, portanto, complexo. De toda essa experiência da qualificação, traz-se esta referência de Buber (2004, p. 91): "o homem é a potencialidade cristalizada de existência. Mas ele é essa potencialidade em sua realidade factual".

Pontualmente, no contexto dessa definição de Buber, a opção em relação ao momento da qualificação foi a de se situar dentro dessa limitação factual, atendo-se aos fatos para buscar aprendizados, mas sem procurar interpretá-los. Assim, simplificou-se o problema de pesquisa, sem, entretanto, deixar de expressar e pesquisar a importância que este trabalho, então remodelado, poderia oferecer à Educação, como um novo olhar sobre o ensino tecnológico e uma visão original de uma verdadeira Potência do Humano, além de como isso poderia impactar nas pessoas. O título da investigação passou a se denominar *O Ensino do Tecnólogo no Brasil e a Potência do Humano: nas trilhas de uma Pedagogia Radical e Inclusiva*. A abordagem original da consciência e a aplicação da Pedagogia Radical e Inclusiva de Herrán Gascón, como será visto no decorrer do trabalho, permaneceram os mesmos.

Todavia, chegou-se a um momento em que o estudo já projetava seiscentas e quarenta páginas e os assuntos ficaram amplos demais. Em atenção a isso e em favor dos princípios de objetividade, abdicou-se de toda a parte que dizia respeito ao ensino do tecnólogo. Por tudo que havia sido construído, já se obtinha uma visão clara de que esse ensino representa um exemplo significativo do quanto a educação não tem contribuído para a emancipação do sujeito.

A partir desse ponto, o projeto ganhou a denominação atual, ou seja, *A Pedagogia Radical e Inclusiva - nas trilhas de fundamentos educativos para uma cidadania mais consciente.*

Para se chegar até aqui, houve uma longa caminhada do autor, que teve origem humilde e pobre, contudo sempre foi incentivado a se dedicar aos estudos pelos seus pais. Na adolescência, foi eletricista de automóveis, profissão herdada do seu pai e, também, um líder estudantil, em Erechim, RS, sua cidade natal. Foi exatamente nessa mesma época que brotaram duas grandes paixões em sua vida: a administração e a Filosofia. Mais tarde, tornou-se um executivo da Caixa Econômica Federal, tendo ingressado por concurso público, em 1979. Assim, foi, portanto, também um gestor de pessoas, estudando e praticando movimentos de lideranças com os profissionais na busca de resultados. Ainda foi, por quase 10 anos, professor universitário, lecionando disciplinas como a de Gestão de pessoas, Ética, Vendas, Processos administrativos, Teorias organizacionais, Fundamentos de administração, Marketing, entre outras. Aposentou-se de suas atividades, deixando para trás uma de suas paixões, que era a de administrar, e a função de lecionar, as quais lhe foram gratificantes, passando a se dedicar exclusivamente à pesquisa. Destarte, deu vasão à sua outra paixão que é a Filosofia, dedicando-se à Educação na linha de pesquisa da Filosofia e da História da Educação.

De fato, o que se quer demonstrar nesta apresentação é que o sentido da pesquisa para este autor nada mais é do que o prazer pela busca de novos olhares, novas possibilidades diante do universo de opções e caminhos que a vida oferece, de forma que possa se criar alguma alternativa para o aprimoramento da vida, sobretudo, pelo desenvolvimento do estado primitivista do ser humano. Este último será um dos objetos a serem desenvolvidos no decorrer da pesquisa, considerando que tem boas chances de sobreviver somente com a aposentadoria, sem precisar mais trabalhar, mesmo em condições humildes, mas, espera, com dignidade, cumprir seu objetivo até o fim de sua vida: de apenas o de estudar, pesquisando sobre temas relevantes da educação e da vida, sob um enfoque filosófico. Se a pesquisa, ao final, no formato de tese, com todas suas argumentações, com todos seus diálogos e com toda sua fundamentação puder contribuir nessa linha desenvolvimentista, terá cumprido o seu objetivo.

Com a elevação de um estado mais consciente, além dos diversos benefícios que essa condição ofereceria às pessoas, como será abordado na sequência deste trabalho, este autor acredita que o direcionamento das pessoas para posturas virtuosas, em que a ética[1] estivesse num patamar mais elevado, seria um dos caminhos naturais que se seguiria. Se for dessa forma,

[1] Nível ético como padrão de comportamento, especialmente de atitudes. “Em geral, ciência da conduta. Existem duas concepções fundamentais dessa ciência: 1ª a que considera como ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal fim, deduzindo tanto o fim quanto os meios da natureza do homem; 2ª a que considera como a ciência do móvel da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta (ABBAGNANO, 2007, p. 442).

estar-se-ia mais próximo da felicidade e todos os resultados produzidos pelo ser humano seriam melhores, consequentemente.

Outra importante consideração que se deve fazer aqui na apresentação é a de que o atendimento às questões desta pesquisa somente se dariam, na plenitude, quando pela absorção de uma nova condição – no caso a da emancipação – no momento em que todo esse novo contexto estiver impregnado na própria cultura[2] das pessoas e das sociedades. Assim, emancipado, o ser humano estaria mais próximo dos valores verdadeiros[3] em todos os espaços da vida, tornando a virtude[4] um elemento presente de forma efetiva nas ações do cotidiano das pessoas. De qualquer forma, o objeto de pesquisa centrar-se-á em uma parte importante do trabalho, nas formas como o ensino contribui para o distanciamento da condição de emancipação do ser humano, e o aprofundamento nos benefícios que a formação crítica daria às pessoas. A necessária busca pela emancipação do sujeito, por meio da formação de um estado mais consciente, passa pelo período de estudos e de orientação com o Prof. Dr. Agustín de La Herrán Gascón, na Universidad Autónoma de Madrid, na Espanha, além das orientações do Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa.

Dessa forma, o propósito deste trabalho é o de aprofundar a investigação, sob a ótica da Filosofia e da História da Educação, nas consequências que a emancipação do ser humano provocaria na vida de cada um e da sociedade.

Portanto, muito além de uma ampla pesquisa teórica, pretende-se buscar, nas questões básicas da Educação e da Filosofia, o fecho para que a investigação possa exprimir, inicialmente, a necessidade da emancipação, não a partir de referenciais do materialismo histórico, mas do pensamento contemporâneo e, como uma das consequências, a introdução pela própria sabedoria dos cidadãos e das organizações, um novo patamar da virtude.[5] Trata-se da *virtude cidadã*, manifestando-se, fruto de um estado mais consciente, que será pesquisada dentro dos princípios da Filosofia e da História da Educação.

---

[2] Conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2008, p. 15).

[3] Entenda-se por valores verdadeiros o conjunto de atributos da virtude. A virtude de um homem é o que o faz humano ou, antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade (no sentido normativo da palavra) (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 4).

[4] Segundo Aristóteles, é uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões, e consistente numa mediana, isto é, a mediana relativa a nós, que é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática (ARISTÓTELES, 2009, p. 49).

[5] A virtude de um homem é o que o faz humano ou, antes, é o poder específico que ele tem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade (no sentido normativo da palavra) (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 4).

Um dos resultados que se almeja, por meio do desenvolvimento de um estado mais consciente, é, de fato, dar autonomia ao ser humano, além de um espaço maior para a virtude, numa tentativa de qualificar e dar excelência ao homem[6] ao cidadão e às organizações.

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"O conhecimento sempre busca a verdade, mesmo que essa verdade, como nas ciências, nunca é permanente, mas uma verdade provisória que esperamos trocar por outras mais acuradas à medida que o conhecimento progride."

Hannah Arendt

O objeto desta proposição está ligado diretamente à investigação sobre uma possibilidade de se estabelecer um estado mais consciente, tendo como suporte teórico elementos da Pedagogia radical e inclusiva, buscando enfatizar a consciência do ser humano, seus possíveis significados, relacionando-a para o alcance de uma condição emancipatória do sujeito. A contextualização será fundamentada nas considerações dos mais diversos pensadores a serem investigados e que motivam este trabalho e poderá apresentar outras perspectivas, talvez mais abrangentes, sobre o fenômeno da consciência, bem como o estado mais consciente no universo educacional. Esse olhar será obtido pela ordenação e sistematização dos principais referenciais teóricos e, à medida que se buscará aprofundar sobre a ecologia da consciência, analisar-se-á o contexto do ensino na tentativa de se identificar o quanto ele atende aos pressupostos voltados ao desenvolvimento da consciência, entendendo como um estado mais consciente. Porém, para se chegar a esse nível de análise, talvez fosse interessante se buscar alguns questionamentos fundamentais do processo de formação humana, como, por exemplo: o que mais importa à vida? Quais são os seus valores mais importantes? O que se deve priorizar na vida de cada um? A Educação deve se preocupar mais com o mercado, preparando e

[6] "A) Quanto ao bem, ele só existe na pluralidade irredutível das boas ações, que excedem todos os livros, e das boas disposições, também elas plurais, mas sem dúvida menos numerosas, que a tradição designa pelo nome de virtudes, isto é (este é o sentido em grego da palavra *arete*, que os latinos traduziram por *virtus*), de excelências." (COMTE-SPONVILLE, op. cit., p. 4)
B) A excelência do homem deve ser entendida como uma condição especial de caráter que por sua vez é um conjunto de traços psicológicos e/ou morais que caracterizam o indivíduo. Além disso, contém a virtude, a conformidade com o bem, a excelência moral ou de conduta, atitudes corretas e desejáveis, a maestria pessoal e profissional, a gentileza, a continência amorosa, a compaixão e todos os sentimentos espirituais. (O autor)

formando profissionais? Quem deve se preocupar prioritariamente para o conjunto de virtudes que compõem a vida?

Não aceitar passivamente as explicações acerca de tudo e de qualquer coisa que compõe a vida, não somente no campo acadêmico, mas, também, no profissional, de forma geral, é uma atitude de um ser humano emancipado e acredita-se que é inerente ao exercício de qualquer profissão: almejar um estado mais consciente, uma vez que é importante adotar a perspectiva do desvendamento para diligenciar novas e melhores situações para a ação humana no mundo. Obviamente, essa é uma das funções elementares da Filosofia e, nesse sentido, como seria produtivo se ao menos parte dessa característica fosse comum à boa parte dos humanos, ou seja, não se contentar com o já sabido e tido como aceito até então sobre esse assunto. Parece não haver uma maneira melhor para buscar novos conhecimentos que não seja questionando a racionalidade, que embasa as ações humanas, mesmo que já definida conceitualmente pela ciência. A verdade não nasce somente do que já se encontra instituído; ela pode surgir permanentemente a partir de conhecimentos já produzidos anteriormente, aprimorando-os, modificando-os, ou, até mesmo, eliminando-os, obviamente.

Neste ponto é importante destacar o papel do ensino da Filosofia, dentro da própria educação, no sentido de se trabalhar os processos educativos na direção de proporcionar ao ser humano as condições de que ele necessita para viver e conviver com dignidade. É um olhar para o lado prático da vida, em que se espera que as instituições e o Estado façam as suas partes, mas que se reconheça que, acima de tudo, está no âmago do ser humano boa parte dos problemas e das soluções. A propósito disso, aqui encontramos uma interessante citação:

> A faculdade crítica é, portanto, requerida como capacidade de análise e de compreensão de argumentos clássicos em filosofia e como aptidão para empreender criativamente a fundamentação de posicionamentos sobre os problemas e as soluções tradicionalmente disponíveis. Como a única adesão filosoficamente aceitável é a racional, a concepção de argumentação a ser assumida deve se afastar por completo das retóricas, das paixões ideológicas, das crenças religiosas, dos emotivismos e dos achismos, que teimam em rondar as classes de filosofia por má intenção, má formação ou incompetência dos professores (MELLO, D'OCA; TREVISAN, 2009, p. 49).

Como se pode constatar, os autores ressaltam a importância desse aspecto prático que a Filosofia deve oferecer na vida dos alunos, tornando essa, dentro da educação, um elemento de desvendamento do universo, resguardas as limitações humanas para a sua própria existência. Em outras palavras, pode-se dizer que seria uma forma de colaborar para se dar o *empowerment*[7]

[7] *Empowerment* é um conceito comumente utilizado na Administração de Empresas que significa descentralizar

de que o humano necessita para adquirir sua cidadania plena, constituindo-se em seu ser as condições mínimas de competitividade naturais que a vida lhe impõe.

A visão fria, muito embora ampla e até sistêmica, de Maquiavel sobre a ética, assimilada por praticamente diferentes culturas, tornou a vida de certa forma muito mais pragmática do que os defensores da virtude, vista como o primeiro valor da vida, gostariam de que tivesse ocorrido. Mesmo sendo de um tempo distante, Aristóteles não teria aprovado essa mudança, desde o seu nascedouro, especialmente pelo que construiu, particularmente em sua obra Ética a Nicômaco.

Vive-se em uma cultura[8] pouco refinada para uma vida de plena virtude, tanto que essa condição está muito mais para utopia do que para sua possibilidade real. Assim, o humano sofre, quase que permanentemente, a influência dos usos e costumes predominantes, que são fontes do egoísmo.[9]

De um lado, está o aspecto de que, vivendo em um ambiente com uma dinamicidade cultural, há uma multiplicidade de possibilidades de novos pensamentos e atitudes, voltada à formação de um ser humano pautada nas virtudes.

Nesse contexto, a pesquisa acerca do que se produz no universo do ensino, bem como a pesquisa do significado e importância de um estado mais consciente, se aprofundará e procurará identificar o quanto o ensino encontra-se voltado para a formação de um sujeito autônomo. Logo, o foco deste trabalho, tendo como objeto o estado mais consciente, estará em apresentar elementos que contribuam para elucidar a complexidade do tema, na perspectiva da formação de um ser humano autônomo. Portanto, como percurso investigativo, caminhar-se-á nas trilhas de uma possível proposta voltada aos processos educativos, a partir dos pressupostos de uma Pedagogia Radical e Inclusiva[10]. Trata-se de uma formação fundamentada em cinco constructos epistemológicos, sobre a qual será aprofundado e exposto mais adiante nesta pesquisa, como uma propriedade poderia sustentar e nutrir uma formação mais abrangente. Dessa forma, busca-se responder ao ponto de pesquisa: Como justificar a alteração de formação com apoio em outra ação mais profunda baseada em um estado mais consciente? Os construtos são os seguintes: evolução da humanidade; maturidade pessoal; consciência; egocentrismo; e autoconhecimento.

---

poderes, ou seja, sugere uma maior participação dos colaboradores nas atividades da empresa ao lhes ser dada maior autonomia de decisão e responsabilidades. Um dos principais objetivos da delegação é exatamente empodeirar o trabalhador. Nota nossa.

[9] No sentido da existência de preocupação apenas com o *eu*; a predominância do desejo permanente de querer levar vantagem em tudo, em detrimento dos demais valores.

[10] Trata-se de uma teoria desenvolvida por Agustin de la Herrán Gascón, Prof. Pesquisador da Universidade Autônoma de Madrid.

Herrán Gascón defende que

> (...) a chave é o lugar onde o epicentro da educação é colocada: fora ou dentro da consciência de nós mesmos. A hipótese associada é que a chave não é a ação que se faz, o projeto que se desenvolve, se vamos ou não, a que velocidade, com que recursos, o que resulta, etc., senão a de consciência: o que estamos fazendo, por quem, para onde vamos, qual o propósito, etc. A Pedagogia e Didática estão abertas e expostas a inúmeros desafios sociais, educacionais, tecnológicos, etc., que são, sobretudo, exteriores. Com eles, ocorre como com a lua, os icebergs ou as árvores que convidam à confusão, porque estes são apenas a parte visível: porque se se conhece uma parte do fenômeno, acredita-se que todo o objeto é conhecido. (HERRÁN GASCÓN, 2014, p. 163).[11]

Como se percebe, a Pedagogia Radical e Inclusiva teorizada por Herrán Gascón tem o foco na consciência do ser. Então, a apropriação da sua proposta pedagógica vai ao encontro da fundamentação desta pesquisa, porque propõe ações profundas dentro dos pressupostos de uma radicalidade inclusiva no fazer educacional.

A terminologia utilizada nesta pesquisa - estado mais consciente - será objeto de um capítulo específico, em que se investigará quais elementos seriam necessários para sua constituição e se elucidará seus significados, assumidos neste trabalho.

Objetiva-se, então, aprofundar a investigação sob a ótica da Filosofia e da História da Educação acerca dessas implicações, buscando vislumbrar um possível olhar que apresente possíveis avanços nos processos educacionais, na perspectiva do desenvolvimento de um ser humano mais autônomo. Este estudo terá a função de provocar uma reflexão do quanto o papel da Educação contribui para a formação de um estado mais consciente.

Esta investigação faz inicialmente uma contextualização sobre o ambiente em que se insere o problema de pesquisa, ainda dentro dessas considerações iniciais. Na sequência, iniciar-se-á a busca pelos elementos que possam constituir um estado mais consciente como uma proposta da inserção de uma educação emancipatória, perseguindo uma fundamentação, para a formação de um ser humano autônomo, e provocando a sua reflexão sobre as bases da consciência.

É preciso deixar claro, outrossim, que toda vez que se estiver fazendo referência à formação de um estado mais consciente, estar-se-á pretendendo expressar a necessidade da ampliação cognitiva para um patamar superior ao existente, de forma que o sujeito se torne, pelas suas novas potencialidades a serem desenvolvidas e incorporadas, um ser emancipado, capaz de concorrer na sociedade pela sua sobrevivência e desenvolvimento, em condições

[11] Tradução do autor.

mínimas e dignas a ponto de não ser manipulado. Ou seja, torne-se um cidadão pleno. De acordo com Marx e Engels,

> (...) mudou-se o enfoque sobre o conceito de cidadania. A cidadania formal clássica revelou-se uma falácia – o homem fragmentou-se, sua vida dividiu-se em uma esfera em que possuía direitos políticos formais e outra esfera civil em que era explorado, mal possuindo o direito de sobrevivência. Segundo Marx, somente quando ocorrer o encontro da cidadania abstrata com o homem individual real será possível o processamento da emancipação humana. (MARX; ENGELS, apud OLIVEIRA, 2003, não paginado).

Dessa forma, a utilização do termo *estado mais consciente* que aqui se está aplicando transcende e rompe qualquer barreira epistemológica, buscando significar a independência individual, ou seja, independência efetiva do ser humano. Portanto, se por qualquer outra ótica o termo *estado mais consciente* possa representar uma outra situação ou mesmo uma outra conotação, deve ser desconsiderado, de forma a aplicar o sentido que esta pesquisa escolheu adotar.

Depois dessa trajetória realizada até o presente momento, a pesquisa se deslocará, literalmente, para Madrid, na Espanha, para junto do Prof. Dr. Agustin de la Herrán Gascón, pelo período de um ano, a fim de investigar sua Pedagogia Radical e Inclusiva na busca de uma identificação dos seus potenciais e significados para uma autolibertação do sujeito.

O ambiente da pesquisa, como será visto a seguir, é repleto de inquietudes e dúvidas.

1.2 TENSÕES E QUESTIONAMENTOS ENQUANTO PONTO DE PARTIDA

"O pensamento humano pretende, legitimamente, deter a possibilidade, o poder de atingir a verdade absoluta. O pensamento humano pretende possuir a soberania sobre o mundo e o direito absoluto sobre a verdade 'infinita'. O pensamento dos indivíduos não pode ter tais pretensões; é sempre finito, limitado, relativo. Mas essa contradição é resolvida pela sucessão das gerações humanas e pela cooperação dos indivíduos nessa obra coletiva que é a ciência."

Lefebvre

A partir do modelo político, mercadológico e diante das incertezas da contemporaneidade, surgem questionamentos. Quais são suas implicações? Quais podem ser seus resultados? Quais as consequências que essa alteração da consciência pode ocasionar? Em

que medida os processos educacionais na contemporaneidade podem ser efetivados, a partir de outros horizontes e não somente do paradigma da consciência? E essa perspectiva da formação de um ser humano autônomo é possível? Quais seriam as habilidades necessárias a serem desenvolvidas para que o sujeito possa ser declarado emancipado? Como percurso investigativo, caminhar-se-á nas trilhas de uma possível proposta voltada ao ensino, o qual estaria mais a serviço do homem como cidadão emancipado ou do capital e de seus responsáveis?

É consenso que o humano é um ser eminentemente social, pois, salvo raras exceções, vive em comunidade. O progresso, a globalização, o modelo econômico e cultural predominante na contemporaneidade, a produção crescente de novos conhecimentos, enfim, a soma dos principais elementos que compõem o atual contexto tem acarretado uma vida cada vez mais agitada, incerta e complexa em função da necessidade de o homem se adaptar a todos esses elementos, do constante surgimento de novos e de alteração dos já existentes.

O que prevalece nas sociedades, de modo mais explícito nas capitalistas, é a busca de recursos econômicos e financeiros, além do alcance do poder, esse último, quase de forma generalizada e em todas as sociedades. Nesse contexto, o desenvolvimento é confundido com aumento de riquezas materiais. A condição de maior ou menor poder, aliada às posses, determina o estado de importância perante a sociedade.

Pelo poder e pelo dinheiro o homem corrompe e é corrompido em todos os níveis, inclusive nos mais altos das esferas de governo do Estado e de grandes organizações públicas ou privadas. Diante do capitalismo neoliberal, com a economia de mercado prevalecendo, cada vez mais os processos educativos sofrem consequências de uma visão mercadológica, servindo como direção no que se refere aos valores e deixando a virtude relegada a planos inferiores. Os próprios cursos técnicos, em parte, podem sofrer esse tipo de crítica, pois, nitidamente, há uma diminuição de matérias que, em sua maioria, estariam voltadas à formação humana e cidadã, além da técnica. Ressalta-se, no momento histórico atual, a grande polêmica em torno das políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio em termos de Brasil, além das *performances* e ranqueamentos decorrentes dos processos de políticas públicas de avaliação.

A discussão política e ideológica, quer seja entre os cidadãos, quer seja pela mídia, apresenta-se, na maioria das vezes, com uma boa dose emocional servindo aos interesses de uma racionalidade instrumental e raras vezes com dose de racionalidade emancipatória. O debate, geralmente, é feito com bases em suposições ou por notícias da mídia, as quais na maioria das vezes não possuem uma base confiável, uma vez que se encontram comprometidas com a manutenção do *status quo.* É comum predominar a intolerância, fazendo com que a

inteligência dos sujeitos seja contida, tornando os debates pouco produtivos. Na verdade, no senso comum, é muito natural que isso aconteça com todos tipos de comentários. Nesse ambiente, as pessoas não costumam ser responsáveis com elas próprias, exatamente por isso há uma dose considerável de desprezo por todo tipo de discussão nessa atmosfera. É um contexto em que acontecem processos educacionais formais de grande parte do contingente populacional os quais assumem uma postura de passividade.

Porém, há um outro e significativo aspecto que envolve os embates políticos e ideológicos, que é o fato de como os extremos são alcançados facilmente. As posições acabam se tornando fundamentalistas, não o de caráter religioso, mas aquele que modernamente começa a ser definido, quando se apresentam atitudes de intransigência ou rigidez na obediência a determinados princípios ou regras. Parece que o agir humano, de certa forma, em determinadas situações, é apontado pelos vícios, tal como os jogos, em que mesmo não havendo nenhum elemento químico presente, as pessoas viciam-se com relativa facilidade e, assim, tornam-se dependentes. Exatamente de forma similar aos jogos, a reação, em política e em ideologias, é anômala aos seus demais comportamentos, e as pessoas se transformam em intolerantes, intransigentes, apoderam-se como que donos da verdade. Em outros termos, possui um efeito devastador, da mesma forma que o vício provoca.

Não se tem aqui a pretensão de elucidar esse tipo de comportamento, nem de estabelecer uma discussão fundamentada no paradigma comportamentalista, mas com base nele – até porque ele é público, porém nem sempre é notório –, salientar como o debate, via de regra, é fundamentado em bases frágeis, facilmente se desloca para o radicalismo e, o entendimento, geralmente, é sempre muito intrincado. Baquero comenta:

> A expectativa de que a chegada de governos de esquerda ou centro-esquerda daria um novo matiz, com justiça social às relações sociais do país não tem se materializado. O sistema político implantado está longe de atender equitativamente às demandas sociais da maioria da população. As esperanças produzidas pelo processo de transição para a democracia no Brasil também não se plasmaram. A história tem mostrado que apesar deste aspecto procedimental ser necessário para começar a fortalecer o processo democrático, não é suficiente para falar em justiça social, se por progresso democrático se entende a dimensão social. Para falar de um regime desta natureza são necessários outros elementos, por exemplo, possuir práticas políticas participativas na cultura política da cidadania, simultaneamente com a construção de uma rede institucional forte que regule a vida política e que se constitua no espaço por excelência da tomada de decisões. (BAQUERO, 2008, p. 388).

A manifestação de Baquero expressa um fato de que o Estado brasileiro não consegue, efetivamente, promover uma justiça social. Ele destaca a necessidade de outras articulações, como uma maior participação cidadã e a construção de uma rede institucional consistente

atuando na gestão de todas políticas governamentais. Todavia, para tanto, é preciso aprofundar a investigação no sentido de procurar as causas reais de tanta desigualdade social, além dos números continuando a apontar para uma situação ainda mais drástica, na medida em que se avança no tempo, com o aumento da pobreza. Baquero pode estar certo, mas não existiriam mais elementos importantes nesse processo? É preciso destacar, nesse ponto, que o modelo neoliberal intensifica e dramatiza esse estado de coisas e que a visão racional indica uma falência do modelo socialista real, na tentativa de igualar todos os cidadãos. Sobram exemplos para fundamentar essa dedução, além dos aspectos de privação da liberdade em que esses regimes impuseram a sua população. Na verdade, as pessoas são diferentes, o que é um dos aspectos mais extraordinários da vida. Talvez a tentativa dessa igualdade pretendida nesses regimes confronte com a própria ecologia da natureza dos seres, o que seria uma conclusão bem razoável para explicar seus fracassos. No entanto, o que aqui está se tratando é de um patamar mínimo de dignidade que se deve e pode dar às pessoas. Parece claro que, isso cabe às políticas públicas que o Estado deve promover, mas, deve, também, ser de responsabilidade de cada cidadão, de cada instituição. Entretanto, isso apenas sinaliza caminhos indicadores de uma alteração do *status quo*. O que é certo é que algumas coisas precisam ser feitas de forma diferente do que se tem produzido até a contemporaneidade.

André Singer, a partir de análise análises fundamentadas nas lentes da ciência política, lança a seguinte reflexão sobre os que dependem de determinados programas sociais, como o Bolsa Família: "Eles são, um subproletariado que compreende quase a metade — 48% — da população, movido por duas emoções principais: a esperança de que o Estado possa moderar a desigualdade, e o medo de que os movimentos sociais possam gerar a desordem" (SINGER, 2009, p. 83).

Singer diz, em outros termos, que a volubilidade é um fantasma para os pobres, por qualquer meio que ela se apresente, como uma guerra; a inflação que corrompe os salários, crises conjunturais e estruturais. Sobre o governo Lula ele fez, dentre outras, a seguinte análise: "Na prática ocorreu algo como um “semitransformismo”. Os quadros do PT que anteriormente defendiam o programa “intensamente reformista” se tornaram agentes de um reformismo fraco, comprometidos com a decisão de não causar a radicalização que pregavam na origem" (SINGER, 2012, p. 32).

Claro, Singer conclui que na prática houve uma adaptação aos novos tempos, em que a responsabilidade a partir de então era a governabilidade, não mais expressando conceitos oposicionistas de outrora. Entretanto, esse reformismo fraco, de certa forma, pode ter criado

uma visão um pouco desesperançosa, uma vez que são dois momentos diferenciados. O primeiro é o de uma crítica institucional e o segundo o de fazer parte de um poder instituído.

Por outro lado, historicamente, o regime democrático brasileiro tem demonstrado uma enorme fragilidade, e uma prova contundente, mais recentemente dessa afirmativa, foram os dois processos de *impeachment* dos presidentes da República (Fernando Collor de Mello, em 1992, e o de Dilma Rousseff, em 2016). Não é comum isso acontecer no cenário internacional, fato que corrobora a imaturidade do regime democrático no Brasil. E, sob a ótica dessa análise, não importa se os culpados foram os presidentes ou se foi um exagero dos demais poderes constituídos.

A democracia em si já tem as suas fraquezas. Carvalho, Teo e Arrais (2016, p. 25) comentam sobre outra faceta desse aspecto:

> Por sua vez, o sucesso do capitalismo chinês liderado pelo que chamaram de comunismo é um sinal abominável de que o casamento entre o capitalismo e democracia é facilmente rompível. Somos comunistas em apenas um sentido: importamo-nos com os bens comuns, da natureza e do conhecimento, que estão sendo ameaçados.

A partir dessa citação, os autores concluem que é exatamente nesse contexto que surge a importância do Estado. O fato é que, entre o interesse pelo lucro e o desejo inefável pelo poder, existe uma soma de forças perversas ao bem comum, em que a tendência é de que tudo fique à mercê dessas malevolências.

Então, à medida que esse contexto insiste em permanecer na sociedade, as novas gerações, ao passo em que elas vêm surgindo, acabam percebendo todas essas truculências como habitual, já que tudo o que se fala ao contrário representa uma minoria daquilo que se pratica. Portanto, da mesma forma como os loucos se tornam normais, caso se tornem maioria, a corrupção e o desrespeito aos princípios democráticos passam a ser a regra aceita. A ética e o respeito estariam no campo da criminalidade ou, no mínimo, da banalidade, por serem minoria.

Mesmo com os escândalos denunciando uma quantidade significativa de políticos envolvidos com a corrupção, dos mais diversos partidos, representando ideologias políticas, ainda assim o tipo de debate que tem prevalecido dá conta das críticas cruzadas entre os defensores dos seus partidos ou ideologias políticas. O foco do problema, no caso a corrupção, permanece num segundo plano. Mesmo que do ponto de vista ético não se tolere, do ponto de vista prático em nível de senso comum existe uma certa naturalização, além de não faltar tentativas de descriminalizar algumas ações, como, por exemplo, a prática do caixa dois.

De qualquer forma, programas sociais, como o Bolsa Família, estão no cerne de muitas discussões sobre o papel do Estado. A respeito disso, Carnoy faz um comentário pontual:

> O enfoque recai em menor grau na capacidade do Estado para fortalecer recursos que mantenham ou desenvolvam a acumulação do capital de monopólio do que em sua capacidade para cumprir o seu compromisso com os cidadãos que, em termos gerais, compreendem a classe trabalhadora - portanto, um enfoque que centra-se menos na relação entre o Estado e a taxa decrescente de lucro que causa uma crise fiscal, e mais na relação da crise com os movimentos sociais e, por sua vez, em seu efeito sobre o Estado. (CARNOY, 1990, p. 311-312).

No centro das discussões, a partir do autor, o debate se polariza em relação ao papel do Estado, no sentido de que ele fortaleça a acumulação do capital de monopólio, deixando para um segundo plano o seu compromisso de políticas que beneficiam a classe trabalhadora. Entretanto, essa situação gera um paradoxo, uma vez que, com a taxa decrescente do lucro, gera uma crise fiscal e, por conseguinte, das bases, surgindo, assim, a pressão por parte dos movimentos sociais em relação ao papel do Estado. Frente a essa questão, coloca-se diante de um dilema: que Estado é que se quer?

Esping-Andersen (1991) destaca que, como legado da economia política clássica, há duas questões que norteiam a maioria dos debates sobre *o welfare state*[12]: A primeira é se o *welfare state* pode modificar essencialmente a sociedade capitalista e a segunda refere-se a quais são as forças causais por trás do desenvolvimento do *welfare state*.

Sobre essas questões, que não são recentes, o autor observa terem sido elaboradas pelos economistas políticos do século XIX, cem anos antes de se poder afirmar, com propriedade, a existência de um *welfare state*. Esta é uma das tônicas muito comum entre os economistas políticos clássicos de convicções liberais, conservadores ou marxistas que se inquietavam com o relacionamento entre capitalismo e o bem-estar social. Naturalmente, os economistas responderam de formas distintas, mas seus diagnósticos afluíram para o relacionamento entre mercado (e propriedade) e Estado (democracia), sem questionar de forma objetiva a racionalidade que impera como fonte de que emana toda essa problemática.

O fato é que a economia mundial tenta se reequilibrar, depois de momentos difíceis, mas o fator mais nevrálgico que não só continua, como tende a piorar, é o da desigualdade social. A propósito disso, a OXFAM[13] – *Oxford Committee for Famine Relief* (Comitê de

[12] O conceito de *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social é pensado em uma ideia de que o ser humano detém direitos indissociáveis à sua existência na sua condição de cidadão, os quais são os próprios direitos sociais. Nota nossa.

[13] Hoje, a Oxfam é uma confederação de vinte organizações que atuam em 94 países pelo fim da pobreza e desigualdade. *Oxford Committee for Famine Relie* (Comitê de Oxford de Combate à Fome). Nota nossa.

Oxford de Combate à Fome) –, divulgou um novo relatório[14], em Davos, no qual aponta para o aumento da desigualdade extrema. Ele dá conta de que apenas oito homens possuem a mesma riqueza que os 3,6 bilhões de pessoas que compõem a metade mais pobre da humanidade. E não é só isso, o documento da OXFAM, que tem por título: "Uma economia humana para os 99%", mostra que a diferença entre ricos e pobres cresce a cada nova edição do estudo, numa velocidade muito maior do que se previa inicialmente. Os 50% mais pobres da população mundial detêm menos de 0,25% da riqueza global líquida. Nesse grupo, cerca de três bilhões de pessoas vivem abaixo da "linha ética de pobreza" definida pela riqueza que permitiria que as pessoas tivessem uma expectativa de vida normal de pouco mais de 70 anos.

Esse mesmo relatório enfatiza a condição das mulheres que, muitas vezes empregadas em funções com menores salários, assumem uma quantidade desproporcional de afazeres em relação à remuneração auferida. Já o apresentado no Fórum Econômico Mundial (2016) destaca aspectos relacionados às dessemelhanças de gênero e estima que serão imperativos 170 anos, aproximadamente, para que as mulheres ganhem salários análogos aos dos homens. De acordo com o documento: "Segundo o texto, as mulheres ganham de 31 a 75% menos do que os homens no mundo". A respeito dessa reflexão o documento ainda destaca:

> Os números da desigualdade foram extraídos do documento *Credit Suisse Wealth Report 2016*. Segundo a organização, 1 em cada 10 pessoas no mundo sobrevive com menos de US $ 2 por dia. No outro extremo, a ONG prevê que o mundo produzirá seu primeiro trilhardário em apenas 25 anos. Sozinho, esse indivíduo deterá uma fortuna tão alta que, se ele quisesse que gastá-la, seria necessário consumir US$ 1 milhão todos os dias, por 2.738 anos, para acabar com tamanha quantia em dinheiro. O discurso da Oxfam em Davos também mostrara que 7 de cada 10 pessoas vivem em países cuja taxa de desigualdade aumentou nos últimos 30 anos. "Entre 1988 e 2011, os rendimentos dos 10% mais pobres aumentaram em média apenas 65 dólares (US$ 3 por ano), enquanto os rendimentos dos 10% mais ricos cresceram uma média de 11.800 dólares – ou 182 vezes mais", aponta o documento. (BRASIL, 2017, não paginado).

Isso pode ser percebido, também, na Figura 1.

[14] OXFAM, 2017.

Figura 1 – Bilionários possuem a mesma riqueza que as 3,6 bilhões de pessoas mais pobres do mundo



Fonte: Oxfam Brasil, (2017).[15]

Um dos aspectos mais impressionantes desse discurso da Oxfam é de que ao mesmo tempo que tem havido crescimento econômico, mais precisamente no rendimento das pessoas, o distanciamento entre pobres e ricos continua aumentando. Tal crescimento, de 182 vezes, por parte dos 10% mais ricos em relação aos 10% mais pobres, entre os anos de 1988 e 2011, até poderia ser aceito ou ao menos tolerado, caso não existisse um fosso tão brutal de concentração de riqueza entre uma minoria dominante e uma maioria oprimida, assim como se a dignidade da cidadania dos 10% mais pobres não fosse um escândalo e uma vergonha da humanidade.

Não fosse o quadro dramático da pobreza, pouco se teria para questionar sobre a riqueza concentrada em poucas pessoas, já que, teoricamente, ao menos, ela decorre do mérito e do trabalho, dentro de uma visão da oficialidade. Entretanto, aí entra outra discussão sobre a meritocracia[16], em que socialistas e neoliberais travam fortes embates. Aliás, o quadro é muito complexo, pois há muitas outras questões a serem consideradas, tais como: será que os poderosos não estão influenciando em demasia as decisões governamentais e privatizando o próprio Estado? Se incluir-se a corrupção, por exemplo, aí os debates se tornam merecidamente mais acalorados.

De qualquer forma, aqui há defensores dos mais ricos, pois com o seu esforço, ofereceriam maiores e melhores empregos, fato que não seria possível sem a sua existência. Por outro lado, há quem prefira destacar que a pobreza só existe em função da própria concentração da riqueza.

---

[15] OXFAM, 2018.

[16] Uma definição atual sobre a meritocracia pode ser concebida como predomínio numa sociedade, organização, grupo, ocupação etc. daqueles que têm mais méritos, que dentro de uma visão mercantilista e de um mercado de alta competitividade, mérito significa a obtenção de resultados desejados. Nota nossa.

O fato é que se vive em um mundo que a riqueza dos mais poderosos cresce paulatinamente mais do que a própria economia. Em oposição a isso, Robert B. Reich denomina uma espécie de cultura como sendo cívica, a qual tem uma elucidação sustentada na visão da comunidade e da cidadania.

> Sua preocupação com a participação democrática e divisão da riqueza tem origem na convicção de que tais compromissos enriquecem a vida e confirmam a interdependência das vidas individuais. O motivo do lucro é um anátema para essa visão, uma vez que, aparentemente, dá ao egoísmo precedência sobre o bem comum. A busca do lucro não pode ser a única norma de comportamento, sustenta essa visão, portanto, neste caso, não haveria uma distinção clara entre a empresa produtiva e o roubo, entre comércio voluntário e a coerção. O medo e a cobiça sem controle destruiriam o tecido da comunidade. (REICH, 1983, p. 14-15).

Assim, pela conclusão do autor, olhando-se para as realidades nacional e internacional, vive-se um estado de coisas em que não há um predomínio de controle, proporcionando uma ilegítima morte da cidadania.

Diante desse contexto, enquanto socialistas procuram, através da força e poder do Estado, intervir nesses processos, os neoliberais apostam na livre iniciativa e no setor privado para se alcançar os melhores resultados. Enquanto isso, abre-se uma lacuna considerável entre as duas ideologias e o que é mais lamentável é que ambas propostas, dentro de uma perspectiva do real, distanciaram-se enquanto horizonte concretos de um mundo melhor.

O que pode se concluir, nesse quadro, é que o vício[17] de se defender acirradamente os pontos de vista não tem deixado muito espaço para a conciliação ideológica à construção de um mundo melhor. Obviamente que a ganância, a ambição, tanto pelo poder como pelo econômico, existem no ser humano de forma muito acentuada. Do ponto de vista teórico, na base do pensamento, quer seja do socialismo, quer seja do neoliberalismo, existem propostas com alguma coerência. Entretanto, do ponto de vista de sua praticidade, verifica-se um grande fosso em relação à dignidade humana. Ou seja, pode existir uma boa intenção para a construção de uma sociedade mais justa, mais produtiva e, efetivamente, com pessoas mais felizes, com dignidade e cidadania. No entanto, tais pressupostos não conseguem avanços significativos. Talvez, uma das possíveis saídas seria a educação contribuir, embora esteja de certa forma condicionada, nesses contextos, por meio de um projeto educacional amplo no qual se busque uma educação vasta que privilegie à formação cultural do ser humano, e não apenas técnica e profissional.

[17] O conceito de vício é muito amplo e suas origens estão muito além dos efeitos químicos. Por exemplo, o vício dos jogos. Em uma análise mais profunda, até o próprio pensar pode ser considerado um vício. Nota nossa.

Os seres humanos virtuosos, que conseguem colocar o bem comum na frente dos interesses individuais, não conseguirão ser mais efetivos nesse processo amarrado pela complexidade da contemporaneidade? Talvez a aposta em um projeto educacional ~~e~~ que atinja um número cada vez maior de pessoas possa ser um dos pontos de partida. Quem sabe, numa educação embasada nos pressupostos teóricos de uma Pedagogia radical e inclusiva, com caráter amplo e democrático, com espaço para toda e qualquer reflexão e que privilegie sempre a formação do ser humano integral e não apenas uma formação voltada para o mercado; ainda que se tenha plena consciência que a educação não deve assumir um caráter salvacionista, ou seja, messiânico.

Singer, referindo-se à liberdade e igualdade, enquadra ambas em um contexto fundamental da organização, especialmente econômica da sociedade, como se pode verificar:

> A ideologia democrática parte de premissas diferentes. Coloca igualdade e liberdade no mesmo pé e nega a legitimidade dos resultados do jogo do mercado pelo fato de a sociedade capitalista estar dividida em classes que agrupam de um lado os proprietários de capital e do outro os que são obrigados a ganhar a vida com seu trabalho. De acordo com essa ideologia, os detentores do capital entram no mercado com vantagens decisivas em relação aos trabalhadores, que dependem dos primeiros para poder participar da produção social. (SINGER, 1996, p. 6-7).

A razoabilidade de se pensar que a igualdade e a liberdade devam cada vez mais se valorizar é notória, mas a briga por espaços e a imposição de ideias individuais em detrimento do consenso afetará de forma decisiva os rumos que a consciência pública exige das pessoas que lutam por uma cidadania plena e que possam conduzir as nações para um patamar emancipatório.

Dentro dessa linha, enquadra-se a própria democracia, que tem sido defendida como um dos maiores patrimônios do ser humano. Entretanto, nem sempre a prática corresponde ao que teoricamente se defende. Coutinho faz referência ao assunto, destacando que: "A questão do vínculo entre socialismo e democracia marcou sempre, desde o início, o processo de formação do pensamento marxista; e, direta ou indiretamente, esteve na raiz das inúmeras controvérsias que assinalaram e assinalam a história da evolução desse pensamento." (1980, p. 19).

Há exemplos que ficarão para a história dessa valorização teórica da democracia, mesmo que, em uma flagrante contradição, se praticasse algo muito diferente do que efetivamente se entende por democracia. É o caso da República Democrática Alemã (RDA), que foi o nome oficial da Alemanha Oriental com regime essencialmente socialista. Há, também, o caso da República Popular Democrática da Coréia do Norte, que tem um governo

totalitarista, com um Estado socialista e o unipartidarismo instalado. Em outras palavras, insere-se de forma contundente a democracia no nome do Estado, no entanto pratica-se algo completamente diverso, fato que revela que até os que não a praticam a consideram importante, mesmo que seja para mascarar uma situação.

A tendência para com a democracia é que ela siga buscando novos avanços e, com o compromisso dos cidadãos, especialmente da classe política, possa ser cada vez mais aprimorada. Se isso se confirmar será bastante satisfatório, pois é preciso lembrar que a democracia surgiu com os gregos há aproximadamente 2.500 anos, e apenas uma pequena parte da população podia desfrutá-la.

Singer (1996) escreveu que, no fim do século XX, existia uma disposição a minimizar as discrepâncias entre liberalismo e democracia, cunhando-se a expressão liberal-democracia ou democracia liberal. Essa propensão obedeceu a um fato histórico que perdurou de certa maneira da década de 30 a década de 60 do século passado.

E o que se pode dizer a respeito das tendências para o socialismo? Pode ser muito duro afirmar que, cada vez mais, a essência de um socialismo real encontra-se ligada aos centros intelectuais como uma utopia a ser perseguida.

Os países nórdicos, por sua vez, têm sido utilizados, indevidamente, como modelos socialistas. Em novembro de 2015, o candidato americano à presidência pelos democratas, Bernie Sanders, usou a Dinamarca como modelo de país socialista de sucesso em uma de suas preleções. Destacou que esse era o modelo que desejaria implantar nos EUA, desconsiderando de forma absoluta o que por lá funciona, além, é claro, de esquecer das grandes diferenças geopolíticas entre ambos os países. Algum tempo depois, o próprio primeiro ministro da Dinamarca, Lars Løkke Rasmussen, decidiu retificar Bernie proferindo que a Dinamarca tem uma economia de mercado. A respeito disso, Barreto alertou:

> A economia do país é considerada como *"welfare state"* por conta de elevados gastos públicos e cargas tributárias, mas também pela contrapartida gerada a partir destes. Não se pode ter um país funcionando dessa forma sem grande produtividade per capta e outras liberdades econômicas importantes. O país tem elevado grau de eficiência nas empresas, flexibilidade em suas regulamentações e há um sistema judicial justo. Apesar do Estado, e não por causa dele, a Dinamarca funciona muito bem. Por favor não a chamem de Socialista novamente. Um país maravilhoso como é, não merece tal tratamento.[18]

[18] BARRETO, 2016.

O fato é que, a partir de um certo momento, com uma economia forte e uma considerável renda per capita, iniciou-se um movimento nos países nórdicos a favor do *welfare state*, inserindo, em suas realidades, alguns pontos interessantes do socialismo e que acabaram "casando" muito bem em países com uma economia de mercado muito forte. Isso qualificou e elevou o padrão de vida de seus habitantes. Dessa forma, socialistas utilizam o modelo para defender suas ideias, enquanto os sociais democratas alertam que isso só se tornou possível após os países se tornarem fortes, além de que a partir desse momento diminuiu seu crescimento econômico.

Com base nessas constatações, é possível vislumbrar que o socialismo poderá se modificar, mas, não irá desaparecer. Talvez seja o primeiro lado a ceder na tentativa de se buscar alternativas mais adequadas, juntando-se e fundindo-se com as melhores teorias e práticas, para tornar o mundo melhor. Dito isso, pode parecer uma utopia, mas salvo sobressaltos como os das eleições de extremistas, é uma tendência racional para a qual se deve avançar.

Enfim, nessas análises e reflexões, é importante destacar que o papel do Estado também tem sido alvo dos fundamentalistas. Porém, muito além dessas ideologias sobre o papel do Estado, nada melhor do que trazer a definição de Locke:

> O poder político é aquele poder que cada homem, tendo no estado de natureza, entregou nas mãos da sociedade e, dessa maneira, aos governantes que a sociedade colocou acima de si mesma, com a responsabilidade explícita e tácita de que ele seja empregado para seu bem e para a preservação de sua propriedade: Ora, esse poder, que cada homem tem no estado de natureza e ao qual renuncia em favor da sociedade em todos os casos em que a sociedade pode garanti-lo, consiste em lançar mão dos meios que considere bons e que a natureza lhe ofereça para a preservação de sua própria propriedade e punir a violação da lei da natureza por terceiros, de tal forma que, de acordo com o que a razão julgue mais acertado, possa conduzir da melhor maneira possível à preservação de si mesmo e do restante dos homens. Para que o fim e a medida desse poder, quando nas mãos de cada homem no estado de natureza, seja a preservação de toda sociedade – isto é, de todos os homens em geral – não pode haver nenhum outro fim ou medida, quando nas mãos dos magistrados, a não ser o de preservar a vida; a liberdade e as posses dos membros de tal sociedade; e, assim, não pode ser um poder absoluto, arbitrário sobre a vida e as fortunas dos homens, que, tanto quanto possível, têm que ser preservadas, mas, sim, um poder para elaborar as leis e anexar-lhes tais penalidades de modo que elas possam contribuir à preservação do todo, eliminando as partes, e somente essas que estiverem tão corrompidas que ameacem as partes sãs, sem o que nenhuma severidade é legítima. E esse poder tem origem somente no pacto e assentimento, e no consentimento mútuo dos que compõem a comunidade. (LOCKE, 1955, p. 126-127).

O fato e o motivo para eleger e trazer aqui a definição de Locke são que, sem dúvida, sua lucidez e racionalidade transcendem às posições de fundamentalistas. Ela oferece um conceito a partir de uma visão contractualista. Porém, sob essa concepção, encontra-se fortemente marcada por um posicionamento histórico e ideologicamente datado, descrevendo

nessa perspectiva qual é o papel do Estado. Locke parte do próprio poder que cada ser humano detém no estado da natureza e que renuncia em favor da sociedade. Assim, destacam-se muitos aspectos elementares, dentre os quais a importância de exercer a política, como um papel transcendental, master e imperativo para que pensamentos e ações do Estado, realizadas pelos eleitos, e em seu nome, entreguem o melhor de si para a sociedade.

Diante de todo esse quadro, da lamentável realidade e posições dos fundamentalistas, e frente a tudo o que já se produziu nos campos das ideias, o plano de estudos de Platão[19] aponta horizontes para se questionar esse cenário na contemporaneidade. O estudo previa várias etapas e, somente aos 50 anos, estaria pronta a educação do ser humano, isso se tivesse sobrevivido e superado todas as provas e obstáculos. Nesse momento, ele seria capaz de reconhecer a possibilidade de alcançar o objetivo supremo que é a ideia de bem. Dessa forma, poderia, então, exercer um cargo público, não simplesmente como uma honra, mas, sobretudo, como um dever.

Tudo isso leva a se concluir que o desempenho e valores das pessoas que comandam na contemporaneidade os Estados estão muito distantes do que se idealizou e se produziu no campo das ideias de forma imaculada. E quanto à tendência sobre isso, sinceramente, quem ousaria prever?

Na contemporaneidade, grande parte dos debates acerca da realidade política e econômica atual, muitas vezes, é desprovida de consistência científica, trazendo elementos midiáticos e provocando reflexões que não ultrapassam as barreiras de um senso comum. Sem dados e elementos concretos, qualquer análise se torna incongruente, inútil.

Por outro lado, a ligação do comportamento em embates políticos com o vício e sua conduta irracional é impressionante e, sem dúvida alguma, mereceria um aprofundamento por parte dos especialistas. É flagrante, portanto, mais um elemento que caracteriza o estado primitivo do ser humano, quer seja pelo seu modo de agir, quer seja pelo desconhecimento dos meandros que o levam subitamente a ter procedimentos dessa natureza, desprovidos de lucidez.

Os embates e discussões de políticas públicas, no Brasil, têm ficado num plano secundário, dando espaço para crimes de corrupção, jamais vistos, além da luta pelo poder. O que tem transparecido lucidamente é que o bem comum, a população está relegada a planos inferiores, daqueles que deveriam primar, quer seja por um *welfere state,* quer seja por qualquer outra ideia, na preocupação e no foco com o cidadão.

---

[19] POMBO, 2011.

As populações dos mais diversos países, sejam desenvolvidos, sejam em desenvolvimento, parecem estar nitidamente no limite da tolerância, frente ao estado das coisas, de uma forma generalizada. O flagrante dessa perspectiva tem, de fato, como expoente as eleições à baila das ondas de um neoconservadorismo. Resta saber o que virá a partir disso.

O relatório da OXFAM, que aponta para um contínuo aumento da desigualdade e, portanto, para o aumento da concentração de renda, fazendo com que poucos detenham a maior parte da riqueza mundial, sem que a maior parte da população tenha suas condições mínimas de viver com dignidade, afronta o caráter do humano. Isso, particularmente, pode ser uma das maiores contribuições para esse estado de intolerância. Cabe ressaltar que os trabalhos e dados da OXFAM possuem limitações, logo, não podem ser tratados de maneira dogmática, no entanto podem ser vistos como referenciais a serem levados em conta e que estão sujeitos a críticas e equívocos.

Por outro lado, há bons motivos para se pensar no desenvolvimento da igualdade e da liberdade, destarte o quadro atual, pois cada vez mais a lucidez frente à importância e ao valor desses elementos na vida das pessoas se torna maior. Nesse "pacote", insere-se a própria democracia, a qual deve cada vez mais se consolidar. Isso não descarta a necessidade de aperfeiçoamentos, como tudo que faz parte da vida, bem como o cuidado para com ideologias extremistas que possam afrontá-la.

Por fim, diante de tantas posições antagônicas por parte dos fundamentalistas de todos os lados, existem exemplos de propostas avançadas nos diversos recantos do planeta que podem ser uma esperança de que a humanidade possa caminhar efetivamente em uma direção comum – a dos interesses dos povos – muito acima dos interesses particulares, econômicos-pessoais e de poder, como, infelizmente se constata no Brasil.

Quem sabe, no futuro, seja possível resgatar boa parte dos conceitos de Platão e de outros teóricos para transformar ou resgatar o papel do Estado no intuito de atender ao bem comum, distante de ser refém de poderosos e de outros interesses afastados do seu sentido máximo.

Porém, o mais relevante é que, felizmente, o ser humano é dotado de emoções e sentimentos, muito embora ambos afetem a razão indiscriminadamente, sem nenhuma disciplina ou organização. Diante das incertezas que fazem parte do universo contemporâneo, compete questionar se essas questões se encontram presente nos currículos escolares nos diferentes níveis de ensino. Um fato interessante, nesse contexto, é que são raras as pessoas que não reconhecem a importância de se adquirir a capacidade de conquistar a efetividade em pensamentos e ações para se atingir a emancipação do ser.

1.3 PANORAMA COMPARADO DE PAÍSES A PARTIR DE AVALIAÇÃO INTERNACIONAL

Outro ponto importante a se destacar, antes do início desta pesquisa propriamente dita, ainda se referindo às tensões e questionamentos como ponto de partida, é o próprio contexto da educação. Para imprimir objetividade ao tema, centrar-se-á a análise a partir de processos avaliativos, dentre os quais os que se referem aos países que efetivamente estão desprendendo esforços para uma educação com excelência, como é o caso da Finlândia e da Coreia do Sul. Transformar o discurso em ação real, prática e verdadeira, evidentemente não é tarefa fácil, até porque depende de uma capacidade de liderança e de organização da sociedade. O que parece ficar claro é que o foco, ou seja, a importância dada a educação, nesses países, é uma prioridade governamental e que esse aspecto importa mais do que as próprias estratégias e processos educativos escolhidos, muito embora saiba-se qual o marco que se encontra como pano de fundo para os processos educacionais.

Na Finlândia, o sucesso do seu sistema educacional parece ser em parte cultural, visto que os alunos estudam em um ambiente descontraído e informal. Segundo a OCDE[20], as crianças finlandesas gastam o menor número de horas em sala de aula do mundo desenvolvido.[21] Em 2015, mais de 100 delegações estrangeiras e governos visitaram Helsínque,[22] na esperança de aprender o segredo do sucesso de suas escolas.

Em 2006, os alunos da Finlândia alcançaram os melhores resultados médios em ciência e leitura em todo o mundo desenvolvido. Em exames da OCDE[23] para a faixa de 15 anos de

[20] A OCDE é uma organização internacional de 35 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais (ENAP, 2016).

[21] BURRIDGE, 2010.

[22] Helsínquia ou Helsinque, com aproximadamente 600 mil habitantes, é a capital da República da Finlândia e a maior cidade do país.

[23] O programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais ou INES (do inglês, *Indicators of National Education Systems*), da OCDE, é responsável pela construção de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, bem como pela elaboração de estudos técnicos, pesquisas e levantamentos para a análise das dimensões da constituição de indicadores, promovendo as seguintes atividades: desenvolve, coleta, analisa e interpreta uma grande variedade de indicadores internacionais por meio de suas publicações anuais; fornece um fórum para a cooperação internacional e a troca de informação sobre métodos e práticas de desenvolvimento e uso dos indicadores educacionais para os sistemas de formulação de políticas e gestão de sistemas educacionais; contribui para a metodologia e prática de avaliação para desenvolver mais indicadores válidos e confiáveis, e para uma melhor compreensão de sua utilização na formação de políticas. Criado em 1998, o programa INES conta atualmente com a participação dos 34 países-membros da OCDE (Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça, Turquia) e de cinco países associados à Organização (Brasil, China, Índia, Indonésia e Rússia). Como país parceiro e sob a coordenação do Inep, o Brasil, além de fornecer os indicadores nacionais para a publicação *Education at a Glance*, participa das seguintes instâncias do INES: UOE *Data Collection*; *Working Party*; *Network on the Outcomes of Learning* (LSO); *Network for System-Level Information* (NESLI). Com

idade, conhecido como PISA[24], também ficaram em segundo lugar em matemática, superados apenas por adolescentes na Coreia do Sul. A estratégia utilizada em praticamente todas as lições é a colocação de um professor adicional que ajuda aqueles que têm dificuldade em um assunto particular. No entanto, os alunos são mantidos na sala de aula, independentemente da sua capacidade nesse assunto particular. O ministro da Educação da Finlândia, Henna Virkkunen, orgulha-se do recorde de seu país, mas seu próximo objetivo é orientar os alunos mais brilhantes.[25] Portanto, não se quer, de maneira alguma, transplantar modelos de um polo irradiador do conhecimento para outro, nem tampouco evidenciar questões relacionadas ao ranqueamento e classificações por meio de avaliações internacionais. Porém, não se pode negar totalmente, uma vez que as questões são elaboradas por determinados interesses, sendo, portanto, indicadores.

Outro detalhe significativo na Finlândia é que a pobreza praticamente inexiste, fato que deixa todas as crianças melhor niveladas, em termos de condições socioeconômicas, para enfrentar sua educação escolar.

Faridi[26] se questiona: "O que faz da escola na Finlândia uma experiência agradável para os alunos e professores?" Ela mesmo responde apontando 13 fatores que ela identificou:

> 1. A ênfase em jogo; 2. Sem altos riscos em testes padronizados; 3. Confiança em todos atores do processo: 4. As escolas não competem uma com a outra; 5. Os programas de preparação de professores fora de série. 6. Tempo pessoal é altamente valorizado; 7. Menos é mais; 8. Ênfase na qualidade de vida; 9. Aprendizagem semi-rastreada; 10. Os padrões nacionais são valorizados; 11. Grades não são dadas até 4ª série; 12. Ética é ensinada no ensino primário; 13. Colaboração e ambientes colaborativos é fortemente enfatizada. [27]

Toda análise sobre resultados exitosos é importante, como os que Faridi produziu, destacando treze fatores da escola na Finlândia. Na verdade, sob a ótica da ciência administrativa, qualquer ação ou projeto importante merece um planejamento estratégico. Esse, por sua vez, dentre várias abordagens e ações, prevê a análise dos pontos *fortes* e *fracos* – que

---

base nos resultados do Education at Glance, o Inep elabora anualmente um resumo com a análise dos dados publicados no EAG, comparando as estatísticas do Brasil com os resultados globais.

[24] O *Programme for International Student Assessment* (Pisa), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

[25] BURRIDGE, 2010.

[26] Sophia Faridi é um professor de Inglês 9º ano em Baker College Prep em Chicago. Ela tem servido como um companheiro para The Bill & Melinda Gates Foundation, América Achieves e realização do estudante Partners, para o qual ela ajudou a aconselhar o Departamento de Educação dos Estados Unidos sobre as principais questões de educação. Ela é membro do *CTQ Collaboratory*.

[27] FARIDI, 2014.

são internos, portando de domínio dos executores do planejamento, bem como as *ameaça*s e *oportunidades* – que são fatores externos. Além disso, o que é possível se destacar, ainda sobre análises, é que o processo de se identificar cada um desses elementos (pontos fortes e fracos, além das oportunidades e ameaças) terá maior ou menor significância, de acordo com a profundidade que se conseguir atingir. Dessa forma, os fatores que Faridi identificou, os quais podem ser classificados como pontos fortes, refletem em um cenário lúcido e profundo. Ele não serve para o planejamento de qualquer outro país, mas é uma fonte formidável para um *benchmarking*[28] dentro dos processos de gestão da educação.

Por fim, um bom desempenho em *rankings* internacionais e o sucesso da Finlândia reflete o valor colocado no ensino, o compromisso de escolas públicas igualitárias e investimento em infraestrutura.[29] O resultado é que com seus altos níveis de instrução e de realização, a Finlândia é considerada como uma das sociedades mais letradas do mundo. Mais de 98% assistem às aulas do pré-escolar; 99% concluíram o ensino básico obrigatório; e 94% das pessoas começam a vertente acadêmica de pós-graduação do ensino secundário. As taxas de conclusão no ensino secundário profissional também chegam perto de 90% (SAHLBERG, 2008).[30]

Dentro de uma outra lógica, a Coreia do Sul tem destaque internacional semelhante à Finlândia, porém há diferenças impressionantes entre o sistema de ensino desses dois países. O maior exemplo é que, enquanto na Finlândia os alunos têm o menor número de horas em sala de aula do mundo desenvolvido, na Coreia do Sul, na verdade, eles estudam mais que crianças de qualquer outro país no mundo. Outro exemplo é o intervalo, pois na Finlândia eles dão às crianças diversas brincadeiras e os alunos recebem 75 minutos de recesso por dia. Não há recesso real na Coreia do Sul. As únicas pausas que as crianças coreanas recebem são dez minutos que eles têm para circular entre as classes. Por outro lado, enquanto na Finlândia não há o foco competitivo, em especial entre as escolas e os alunos, na Coreia do Sul isso é amplamente destacado e exerce uma forte pressão entre escolas e alunos.

O percentual de alunos que avançam para a faculdade é superior a 80%. Mesmo assim, a concorrência é brutal entre aqueles que fazem testes para entrar na Universidade Nacional de Seul ou no pequeno punhado de prestigiadas universidades privadas na capital. E a competição continua depois de entrar na universidade.

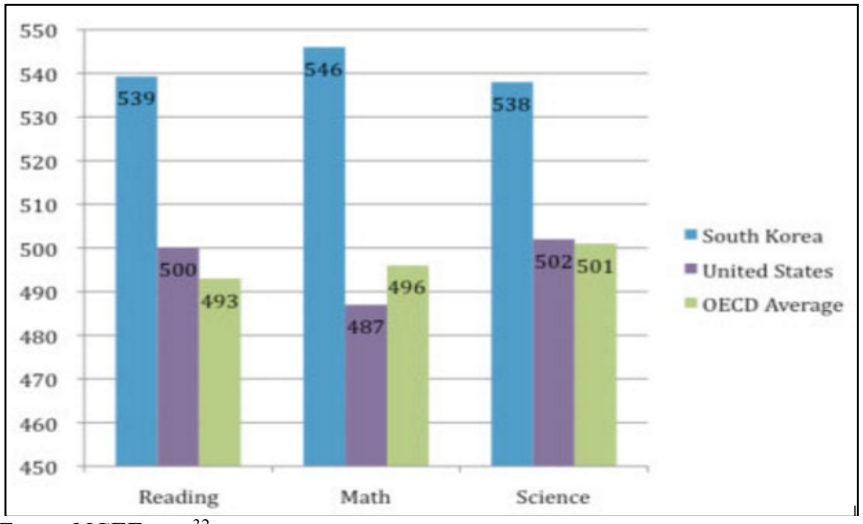
---

[28] Um método de avaliação da entidade/organização/empresa em relação ao contexto/mercado, por meio do qual agrega as melhores práticas encontradas. Nota nossa.
[29] SCOTT, 2015.
[30] SAHLBERG, 2010.

A palavra "especificações", comumente proferida na Coreia do Sul, simboliza essa competição feroz. Emprestado do inglês *specifications*, refere-se a experiências acumuladas, o que pode dar a um candidato a emprego a vantagem sobre seus rivais. Os alunos fazem o seu melhor para construir um portfólio impressionante. Os sul-coreanos aspiram ser mais escolarizados do que os japoneses. O país tem mais de 300.000 estudantes de graduação, 40.000 a mais do que no Japão, que tem o dobro da população da Coreia do Sul.[31]

Essa realidade de os alunos da Coreia estudarem compulsivamente obviamente leva a muitas objeções. Porém, pelo seu resultado, merece toda análise e atenção para tudo o que é realizado. Na Figura 2, há um comparativo entre o desempenho dos alunos de cada um dos países em leitura, matemática e ciência:

Figura 2 – Coreia do Sul versus EUA – resultados do PISA



Fonte: NCEE.org.[32]

Iwabuchi[33] agora está dedicando seus esforços para o intercâmbio entre estudantes japoneses e sul-coreanos. Ele é um instrutor no Japão-Coreia *Strait College*, onde os estudantes da Universidade de Kyushu no Japão e na Universidade Nacional de Pusan da Coreia do Sul estudam e compartilham alojamento. Afirma que os estudantes japoneses são altamente

[31] Disponível em: http://ajw.asahi.com/article/forum/security_and_territorial_issues/japan_south_korea/AJ201305290080. Acesso em: 7 fev. 2016.

[32] Disponível em: http://ajw.asahi.com/article/forum/security_and_territorial_issues/japan_south_korea/AJ201305290080. Acesso em: 7 fev. 2016.

[33] Vice-diretor do Bureau Política de Ciência e Tecnologia do Ministério da Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Coréia do Sul, Hiroki Iwabuchi, nascido em 1972, obteve seu diploma de bacharel da Tokyo Institute of Escola de Ciência da Tecnologia e seu mestrado na Escola de Pós-Graduação de Ciência. Ele agora é vice-diretor do *Science and Technology Policy Bureau at the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology*.

incentivados por seus homólogos sul-coreanos, nomeadamente quando se trata de habilidades em inglês. O que chama a atenção dele sobre os estudantes sul-coreanos é que eles têm transversalmente uma atitude proativa e demonstram uma capacidade mais forte para oferecer apresentações lógicas. De acordo com Iwabuchi, muitos estudantes japoneses dizem que depois de interagir com os seus homólogos sul-coreanos sua "visão de vida mudou." Assim, prevê que a relação ideal japonês-sul-coreano é uma situação ganha-ganha: a rivalidade entre os dois países para o topo do *ranking* do mundo, bem como aquele entre o japonês patinador Mao Asada e seu homólogo sul-coreano Kim Yuna. "Eu gostaria de ter o Japão e Coreia do Sul pensando em sua relação como uma rivalidade saudável, o que leva à melhoria de ambos, como eles estimulam uns aos outros, trabalhando duro e se tornando o melhor do mundo."[34]

Dalporto (2013, não paginado), em um artigo no *site WeAreTeachers Staff*[35] cita Stacey Bremner, uma professora Sul-Africana que ensinou na Coreia do Sul. Ela afirma:

> A verdade é, porém, que essas crianças estão sob muita pressão. Então, se não queremos estudantes nos EUA sentindo a mesma pressão coreana, existem algumas grandes coisas que nós, como professores podemos aprender com esta nação de alta potência. Aqui estão algumas ideias a serem copiadas: envolver os pais; usar as tecnologias; fazer o melhor a cada dia; esteja sempre disposto a aprender; e inspirar os seus alunos a fazer o melhor. [36]

Enfim, essa perspectiva da educação asiática está com os países compartilhando um foco cultural na aprendizagem e com professores competentes, valorizados e na quantidade ideal de professor x alunos. As crianças pequenas recebem a mensagem dos pais e da sociedade, que devem se sobressair na escola para ter sucesso na vida. Como resultado, começam os estudos intensivos em uma idade jovem. Na China, a aprendizagem por vezes começa antes do nascimento, com gestantes recitando frases em inglês e poemas da dinastia Tang para fetos no útero.

Os professores na Ásia muitas vezes ensinam classes maiores, mas gastam menos horas na frente dos alunos, deixando mais tempo para preparação das aulas e as atividades que impulsionam seu crescimento – e aprendizagem dos alunos. Professores do ensino secundário no Japão passaram 27% do seu tempo de trabalho ensinando em 2010 e os da Coreia do Sul, 37%, em comparação com 53% para os professores norte-americanos, de acordo com dados da OCDE.

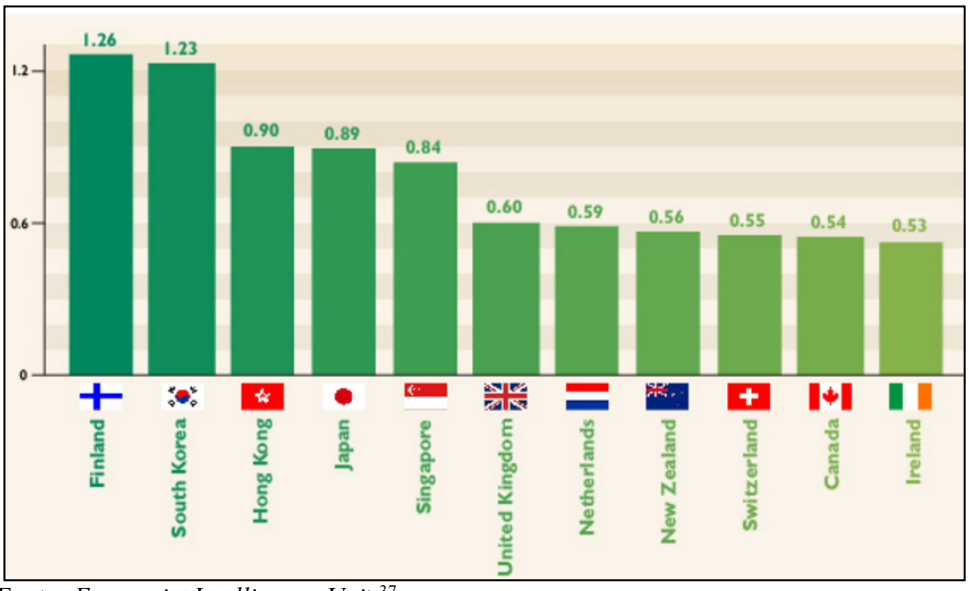
---

[34] Disponível em: http://ajw.asahi.com/article/forum/security_and_territorial_issues/japan_south_korea/AJ201305290080. Acesso em: 7 fev. 2016.
[35] DALPORTO, 2013.
[36] Tradução nossa.

Ironicamente, todo o interesse internacional no sucesso da educação da Ásia coincide com o crescente descontentamento em muitos países da região sobre os seus sistemas de educação e, especificamente, a ênfase que colocam sobre a memorização. Tal abordagem pode construir uma forte capacidade de memorização, mas também coloca uma enorme pressão sobre os estudantes e desencoraja o pensamento independente, segundo crença de muitos asiáticos educadores, políticos e pais.

A Figura 3 traz um gráfico comparativo de desempenhos dos índices de habilidades cognitivas e do nível de escolaridade, demonstrando que a Finlândia e a Coreia do Sul lideram de forma absoluta. Esses foram resultados do exame aplicado no ano de 2009.

Figura 3 – Melhores desempenhos – Índice Global de habilidades cognitivas e nível de escolaridade



Fonte*: Economist Intelligence Unit*.[37]

O quadro de profunda desigualdade na distribuição de renda, predominante há muito tempo no Brasil, aliás, desde que se iniciaram as pesquisas relativas ao tema, afeta todos os setores da sociedade, e não seria diferente com a Educação. Talvez, essa particularidade possa ser classificada como a mais decisiva para a *performance* da Educação no país, aliada à falta de foco, decorrente da ausência de vontade política e da ingerência pelos organismos internacionais, como será visto mais adiante. O próprio desalinhamento de políticas sociais, em consonância com as políticas educacionais, pode ser classificado como outro fator decisivo para o estado das coisas. Um grande dificultador para análises de *performance* é a ausência de uma avaliação internacional mais completa que abarque todas as questões fundamentais da

[37] PEARSON, 2016.

Educação e contemplasse, por exemplo, áreas da Filosofia e sociologia, bem como levasse em conta o contexto histórico e cultural brasileiro.

A avaliação de grande repercussão, e não isenta de questionamentos, até então, pode ser atribuída ao PISA, do qual já se apresentou alguns resultados. Ao final de 2016, foi divulgado o resultado da última edição que aconteceu em 2015. As avaliações internas sobre as *performances* do Brasil, nesse exame, são amplamente examinadas e disponíveis na página do MEC – Ministério de Educação[38]. Entretanto, não se localiza, ao menos publicamente, nenhum tipo de análise comparativa com os demais países participantes, ou seja, com o cenário internacional. Exatamente por essa fundamental lacuna que deve estar inserida nos processos avaliativos, esta pesquisa foi em busca dos resultados de cada edição do PISA, de forma mais detalhada possível, a fim de que se tivesse uma visualização abrangente e proporcionasse análises consistentes, como será visto a seguir.

Para a segunda década do século XXI, deslumbrava-se que se caminhava inevitavelmente para uma evolução da cidadania. Marshall (1967) afirma que se está no caminho para uma igualdade social e que a evolução da cidadania vem ocorrendo há pelo menos 250 anos. Pode ser que a consciência quanto à necessidade de uma igualdade social venha crescendo, mas ela continua no caminho inverso, como já foi visto pelo relatório da OXFAM, sob o aspecto político-econômico. Talvez, por isso, possa-se considerar que em termos de concepção de cidadania, esta se encontra presente nos inúmeros debates da contemporaneidade.

Com o rompimento de paradigmas e a onda neoconservadora que assola grande parte do planeta, as perspectivas se tornam nebulosas. Também há que se destacar que ambientes como o de países em desenvolvimento, como o Brasil, têm seus próprios problemas, não só peculiares, mas sobretudo de um nível de gravidade mais sério, como é o caso da educação. Em todos os resultados do PISA, o país sempre figurou nos últimos lugares, além de apresentar uma tendência de baixo crescimento. Entretanto, concebe-se que tal resultado avaliativo é apenas um dos indicadores para se analisar e avaliar os processos educacionais no Brasil.

O autor desta pesquisa elaborou um levantamento e um cálculo projetado, com base no resultado do PISA até 2015[39], em que se constata que o Brasil necessitaria de 109 anos para se igualar à média do melhor resultado. Isso se os demais países mantivessem os seus desempenhos atuais e se a média do crescimento que o Brasil obteve até agora continuasse exatamente nesse ritmo. A melhor análise sempre parte dos números, seja pela observância quantitativa, seja pela qualitativa, para, depois, agregar todas às demais variáveis possíveis,

[38] FERNANDES, 2016.
[39] OECD, 2018.

desde que pontualmente observáveis e de alguma forma mensuráveis. Essa é uma regra básica de gestão amplamente conhecida nos meios acadêmicos e sobretudo empresariais. Dentro dessa premissa, apuraram-se os dados existentes de todos os resultados do PISA[40] que foram agrupados pelos destaques que importam à análise do desempenho dos alunos brasileiros em comparação aos demais países, conforme pode ser visto na Tabela 1.

Neste comparativo apresentado na Tabela 1, o Brasil está confrontado com a Finlândia (5º lugar) e Coreia do Sul (6º lugar). A justificativa para trazer esses dois países a esse comparativo é que ambos participaram das seis edições e os que estão do quarto lugar para cima participaram de apenas uma ou duas edições.

Tabela 1 – Desempenho comparativo do Brasil

PAÍS	MÉDIA DO PISA					
	2000	2003	2006	2009	2012	2015
BRASIL	368,33	383,00	384,33	401,00	402,00	395,00
FINLÂNDIA	540	516,7	552,7	543,7	529,3	522,7
CORÉIA DO SUL	541,3	507,7	542	541	542,7	519
TOTAL GERAL	509,4	481,1	465,1	475,4	474,8	463,1
Nº DE PAÍSES	31	40	54	61	65	70
POSIÇÃO BRASIL	31	38	50	50	57	62

Fonte*:* Adaptado pelo autor (PISA, 2015)

Os números dos resultados de cada país representam a média aritmética simples entre a avaliação da matemática, leitura e ciências de cada edição do exame.

[40] O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) − Programa Internacional de Avaliação de Estudantes − è uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos quinze anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante, há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quadro 1 – PISA – Histórico Global

PISA - HISTÓRICO GLOBAL - 2000 - 2015

	PAÍS	MÉDIA ACUMULADA MATEMÁTICA, LEITURA E CIÊNCIAS						MÉDIA GERAL
		2000	2003	2006	2009	2012	2015	2000 - 2015
1	China-Xangai				577,00	587,67		582,33
2	Cingapura					555,33	551,67	553,50
3	Singapura				543,33			543,33
4	Taiwan					535,33		535,33
5	Finlândia	540,00	516,67	552,67	543,67	529,33	522,67	534,17
6	Coreia do Sul	541,33	507,67	542,00	541,00	542,67	519,00	532,28
7	China (Hong Kong)		484,33	542,00	545,67	553,67	532,67	531,67
8	Malásia					522,67		522,67
9	China Taipei				519,33		523,67	521,50
10	Estônia			515,67	513,67	526,00	524,33	519,92
11	Holanda			521,00	518,67	518,67	508,00	516,58
12	China (B-S-J-G)						514,33	514,33
13	Austrália	529,67	498,67	520,00	518,67	512,33	502,33	513,61
14	Vietnã					515,67	502,33	509,00
15	Islândia	505,67	545,00	494,00	501,00	515,33	481,00	507,00
16	Reino Unido	528,00		501,67	500,00	502,33	499,67	506,33
17	Bélgica	507,67	496,00	510,33	509,33	509,67	502,67	505,94
18	Dinamarca	497,33	533,00	501,33	498,00	498,00	504,33	505,33
19	França	507,33	538,00	493,00	497,00	499,67	495,67	505,11
20	China (Macau)		487,67	509,33	507,67	489,67	527,33	504,33
21	Polônia	477,33	522,00	500,33	501,00	520,67	503,67	504,17
22	Áustria	513,67	524,67	502,33	486,67	500,67	492,33	503,39
23	Alemanha	487,00	493,67	505,00	510,00	515,33	508,00	503,17
24	Eslovênia			506,00	498,67	498,67	509,33	503,17
25	Canadá	532,00	383,00	529,67	526,67	522,00	523,67	502,83
26	República Checa	500,33	526,33	502,00	490,33	500,00	490,67	501,61
27	Nova Zelândia	531,33	396,67	524,33	524,00	509,33	505,67	498,56
28	Suíça	506,33	428,33	513,67	517,33	518,33	506,33	498,39
29	Japão	543,00	379,00	517,33	529,33	489,67	528,67	497,83
30	Noruega	501,33	493,00	487,00	500,33	496,00	504,33	497,00
31	Suécia	512,67	466,33	504,00	517,33	482,00	495,67	496,33
32	Liechtenstein	491,00	476,00		518,33	494,00		494,83
33	Lituânia			481,33	478,67	525,33	475,00	490,08
34	Espanha	486,67	509,33	476,33	484,00	489,33	491,67	489,56
35	Portugal	461,00	525,00	470,67	489,67	488,00	497,00	488,56
36	Hungria	488,00	489,67	492,33		486,33	474,67	486,20
37	Países Baixos		485,00					485,00
38	Luxemburgo	443,33	526,67	485,00	481,67	484,00	483,33	484,00
39	Irlanda	514,33	466,00	509,00	497,00	384,33	509,33	480,00
40	Itália	474,00	491,67	468,67	486,00	474,00	485,33	479,94
41	Croácia			479,00		482,33	475,33	478,89
42	Eslováquia		470,67	482,00	488,00	472,00	463,00	475,13
43	Letônia	460,33	500,67	485,33	486,67	416,67	486,67	472,72
44	Estados Unidos	498,67	373,00		496,33	492,00	487,67	469,53
45	Grécia	460,67	487,33	464,00	471,67	465,67	458,67	468,00
46	Rússia	466,67	432,67	465,33	468,33	481,00	492,00	467,67
47	Israel			445,00		484,67	472,00	467,22
48	Malta						463,67	463,67
49	Sérvia		495,00	424,00	442,33	446,67		452,00
50	Emirados Árabes				459,33	441,33	432,67	444,44
51	Turquia			431,67	454,33	462,00	424,33	443,08
52	Tailândia		509,67	418,33	421,67	437,33	415,00	440,40
53	Chipre					442,33	437,67	440,00
54	Chile			430,33	439,00	436,33	443,00	437,17
55	Jordânia			402,33	402,33	540,33	399,00	436,00
56	México	410,33	528,67	409,00	420,00	413,00	415,67	432,78
57	Bulgária			416,67	432,00	440,33	439,67	432,17
58	Romênia			409,67	426,33	440,67	437,67	428,58
59	Indonésia	506,00	506,00	392,67	385,33	384,33	395,33	428,28
60	Uruguai		431,33	422,67	426,67	412,00	430,00	424,53
61	Moldávia						421,33	421,33
62	Argentina			382,00	395,67	396,67	468,67	410,75
63	Tunísia		513,00	377,33	392,00	396,67	371,33	410,07
64	Montenegro			401,00	404,00	414,00	418,67	409,42
65	Georgia						405,33	405,33
66	Cazaquistão				398,33			398,33
67	Albânia				384,33	395,00	415,00	398,11
68	Kazaquistão					398,00		398,00
69	Azerbaijão			403,67	388,67			396,17
70	Colômbia			381,00	398,67	392,67	410,33	395,67
71	Peru		422,00		368,00	375,00	394,00	389,75
72	BRASIL	368,33	383,00	384,33	401,00	402,00	395,00	388,94
73	Líbano						376,33	376,33
74	Qatar			326,33	373,00	382,67	407,33	372,33
75	FYROM						369,00	369,00
76	Panamá				369,00			369,00
77	Kosovo						362,33	362,33
78	Algéria						362,00	362,00
79	República Dominicana						339,33	339,33
80	Quirguistão			306,00	325,00			315,50
81	Costa Rica					425,67	415,67	280,44
82	Trinidad e Tobago				413,33		423,00	278,78
	MÉDIA	509,40	481,06	465,14	475,45	474,79	463,14	458,51

LEGENDA:	Participação
	1
	2
	3
	4
	5
	6

Total países	Ano
70	2015
65	2012
61	2009
54	2006
40	2003
31	2000

Fonte: Adaptado pelo autor (PISA, 2015).

Em seguida, obteve-se a mesma média aritmética simples de cada edição pelo total, considerando-se o número de participações de cada um, respectivamente. Através das

observações das áreas avaliadas, pode-se observar os caminhos e des(caminhos) das políticas educacionais. O número total de países que participaram do exame foi de 82, sendo que na primeira edição 31 participaram, enquanto em 2015 chegou a 70, sendo a edição com o maior número de países.

O Quadro 1 traz o resultado consolidado do PISA, em todas as suas publicações, apresentando em ordem de resultado global acumulado, apurado com a soma dos indicadores de matemática, ciências e leitura e transformado em média aritmética, para cada uma das seis edições, sendo após aplicada a mesma fórmula para se chegar à média geral acumulada de todos os exames aplicados entre os anos de 2000 até 2015.

Nesse mesmo quadro, constata-se que, na primeira edição, em 2000, o Brasil ficou em último lugar. Depois, sucessivamente, ficou em antepenúltimo. Em 2006, quatro países ficaram em posições piores; em 2009, onze ficaram atrás; e, em 2012 e 2015, oito países ficaram com o desempenho inferior ao do Brasil. Destaca-se que, praticamente todos os países com piores desempenhos que o Brasil são de economias mais fracas e apenas Qatar participou de quatro das seis edições, tendo os demais uma ou duas participações, o que lhes dá menor consistência no resultado absoluto de todas as edições, pois, ao contrário do Brasil, não participaram de todas as avaliações. De qualquer forma, para não omitir essa informação, os países que ficaram atrás do Brasil, em ordem decrescente, são: Líbano, Qatar, Macedônia, Panamá, Kosovo, Algéria, República Domenicana, Quirguistão, Costa Rica e Trinidad e Tobago.

Nessa perspectiva consolidada dos resultados do exame do PISA, o Brasil surge na posição 72º de um total de 82 países participantes. Um dos aspectos positivos é a constatação de que o Brasil é um dos 31 países que participaram de todas as edições do exame do PISA. O ponto negativo principal fica por conta de ser o último colocado entre os países com todas participações, ou seja, com resultados mais consistentes.

É importante ressaltar, por um lado, tal e qual o exame do PISA, assim como em quase a totalidade de outros resultados de pesquisas isoladas realizadas por organismos internacionais, invariavelmente o Brasil sempre está nas piores colocações. Outrossim, reitera-se o aspecto importante de que nenhuma avaliação é completa, e que o exame do PISA é totalmente descontextualizado e segue determinados interesses. Salienta-se, também, que tais investigações não contemplam medidas do conhecimento da área de humanidades, como Filosofia e Sociologia, por exemplo.

Um dos fatos questionáveis, com relação à técnica de gestão de se trabalhar com metas, é de uma utilidade indiscutível, visto que é um instrumento consagrado na ciência administrativa já há um bom tempo, em todo o mundo. Isso está sendo incorporado pelo MEC

em suas mais diversas áreas de atuação. Entretanto, pode-se verificar nas empresas ou organizações pioneiras que, com essa estratégia, elas descobriram a necessidade de se implementar, também, uma meta que equilibrasse a pressão com as demais por resultados positivos.

A prática dá conta de que não se pode ficar somente na dependência de posturas éticas por parte do seu corpo gerencial ou funcional. As imensas dificuldades para se construir diferenciais competitivos e alcançar resultados necessários, somadas à pressão das metas, acabam criando um desequilíbrio. A forma de resolver essa situação é inserir uma meta de conformidade[41] no IDEP[42], para blindar contra distorções éticas que possam desvirtuar os resultados. É uma alternativa importante para os gestores fazerem a sua parte no intuito de resolver essa questão. Se não houver esse cuidado, a pressão demasiada e desiquilibrada pode levar a resultados contrários aos desejados, pela tendência de desvios de conduta. Nesse sentido, pode-se evidenciar os ranqueamentos e as formas de utilização dos processos avaliativos que, ao invés de servirem para um aprimoramento do processo, são utilizados quase que exclusivamente do ponto de vista mercadológico.

Também os avanços extraordinários das tecnologias e suas inúmeras utilidades não podem ser postergados, muito menos ignorados, enquanto ferramentas no contexto escolar. Seria um distanciamento injustificável com a realidade predominante em escala global. Os recursos tecnológicos precisam servir como extensões ao professor. Ideias abstratas tornam-se passíveis de visualização; o microscópico torna-se amplo, o passado transforma-se em presente, facilitando o aprendizado e decompondo o conteúdo em elementos significativos. É capital que as aulas sigam uma sequência lógica de ideias e que ofereçam orientação em relação ao que estão tratando. No *site* Grupo A, Souza[43] refere que: "Cada aula não é uma aula, e sim uma aula que veio antes de uma aula e depois de outra. O aprendizado deve ser interligado."[44]

Moran (2015) defende as tecnologias como apoio para a inclusão social destacando que a estimativa é de que há 650 milhões de pessoas que convivem com algum tipo de deficiência. Isso equivale a quase 10% da população mundial. Um amplo conjunto de

[41] Conformidade é um termo utilizado pela ciência administrativa para se referir à dimensão das metas de eficiência, em que o foco absoluto é por procedimentos totalmente éticos.
[42] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (INEP, 2018).
[43] Renata Beduschi de Souza é graduada em Letras, professora de língua portuguesa da rede municipal de Campo Bom (RS) e de língua inglesa do Centro de Idiomas da Universidade FEEVALE, de Novo Hamburgo (RS).
[44] GRUPO A, 2016.

problemas e questões afeta o acesso dessas pessoas com necessidades, as quais as tecnologias podem em muito auxiliar.

Antigamente, utilizava-se o ábaco[45], por exemplo. Então, não é novidade a utilização de tecnologias na educação, porém há que se considerar que, na atualidade, sua importância aumentou significativamente, na mesma medida do progresso extraordinário nessa área.

O estudioso destaca ainda:

> A aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais. (MORAN, 2015, p. 18).

São significativas as observações de Moran, pois, embora essas mudanças estejam escancaradas e, de alguma forma já estão acontecendo, ainda muito pouco se pode encontrar de material de pesquisa, espaço no qual pensadores e pesquisadores devem se aprofundar no intuito de tentar identificar os melhores caminhos para se processar sobre esse novo papel do professor, que pode ser transformador. Seja como for, observa-se que cada vez se consolida, nas pesquisas de educação, a ideia de que uma das maneiras de a modificar é por meio de metodologias ativas. A Figura 4 apresenta, de forma didática, os princípios formadores das metodologias ativas de ensino.

Figura 4 – Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino



Fonte: Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 273).

[45] Quadro que permite representar e operar os números por meio das configurações de argolas que deslizam em hastes fixa.

Observe-se que metodologia(s) ativa(s) tem como objetivo mudar a perspectiva do docente (ensino) para o aluno (aprendizagem), estratégia corroborada por Freire (2015), quando ele defende que a educação não é um processo realizado por outro ou pelo sujeito, mas através da interação entre sujeitos históricos, por meio de suas palavras, ações e reflexões.

Assim, o sentido legítimo de universidade, na educação, pressupõe a agregação de todo tipo de conhecimento, seja paradoxal, seja similar. Cabe ao aluno ou acadêmico receber as informações e processá-las por meio do seu olhar e das suas reflexões, quando se produzirá o conhecimento próprio, através da liberdade e do direito inalienável de receber todas as informações existentes. O tempo de colocar fogo em livros é de uma época sombria e passada, da qual só se espera ter o exemplo de como não se deve proceder.

Destarte, cabe afirmar que a ideologia, no conceito filosófico[46], é a ciência proposta pelo filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836), que atribui a origem das ideias humanas às percepções sensoriais do mundo externo. Entretanto, no conceito sociológico[47], trata-se de um sistema de ideias sustentadas por um grupo social, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos, sejam econômicos. Ora, essa é uma questão muito simples, visto que se a proposta for defender ideias de um grupo, isso se equivale à doutrina, que, por sua vez, é a antítese da educação. Outrossim, educação provém da academia que se tornou universidade que é qualidade ou condição de universal.[48]

Portanto, nesse exercício lógico, fica muito claro os malefícios dogmáticos que ideologias fragmentadas ou isoladas provoca na educação. É como um vírus poderoso, que distorce, altera e até elimina a possibilidade de uma educação livre, ampla, democrática, social e desenvolvimentista do ser humano, na direção da virtude e do infinito, que se não for um destino programado, deve ser um desejado e planejado.

A educação deve cuidar de todos, destarte não deveria faltar defensores de uma educação com características próprias, de acordo com os seus preceitos. Assim, assiste-se à reivindicação de uma educação tradicional, liberal, progressista, conservadora, etc. Esses olhares distintos acontecem em todas as esferas da sociedade, inclusive entre os próprios pedagogos.

Todas essas defesas corporativas de ideias próprias, particulares, se forem fechadas a outras perspectivas, caminham na direção da doutrinação, ou seja, a antítese do significado

[46] Ibid., p. 58.
[47] Ibid., p. 58.
[48] Ibid., p. 58.

amplo, próprio e verdadeiro do que é a educação. Roth (2014, não paginado)[49] diz que a "educação protege contra a tirania cega e privilégio arrogante".[50] Salienta, também, que a "aprendizagem liberal em nossa tradição não é apenas a formação; é um convite a pensar por si mesmo".[51] Além disso, Roth adverte para se ter cuidado com os críticos da educação que disfarçam sua vontade de proteger privilégio (e desigualdade) nas vestes da reforma educacional.

Essa própria defesa de uma aprendizagem liberal, de Roth, pode ser objeto de crítica, caso essa liberdade não respeite a tradição ou o conservadorismo. Tudo deve estar inserido dentro dos processos educativos, pois esse é o sentido da academia, esse é o sentido da universidade com o seu intuito de universalizar informações e conhecimentos.

É preciso trazer para esse contexto o fato de que o mundo que o ser humano construiu está absolutamente subordinado ao que se configurou como o maior poder do planeta: o econômico. Infelizmente, essa é uma realidade presente em todo lugar, salvo raríssimas situações de algumas posturas individuais. Assim, a advertência de Roth para se ter cuidado com os críticos da educação é totalmente pertinente, visto que a virtude está completamente deslocada do topo, que é, naturalmente, o seu lugar de origem e fim. Isso se traduz como um flagrante comportamento primitivo e ignorante.

Roth (2014, não paginado) trouxe uma importante manifestação de W.E.B. Dubois, que escreveu no início do século XX: "Se fizermos com que o dinheiro seja o objeto de treinamento do homem vamos desenvolver fabricantes de dinheiro, mas não necessariamente homens".

A partir disso, é importante que se traga mais elementos para compreender a educação como produto de mercado e os impasses diante do capitalismo neoliberal.

1.4 A EDUCAÇÃO COMO PRODUTO DE MERCADO: IMPASSES DIANTE DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

Ainda sobre a educação, há também um ponto crucial para o debate, que é o da própria educação como produto de mercado. Tratar-se-á, a partir de agora, sobre uma Educação pautada nos pressupostos do capitalismo neoliberal sob o ponto de vista de pesquisadores da área de ciências sociais aplicada, questionando-se sobre a viabilidade ou não de ela ser um artigo que possa ser deixado, de fato, para o mercado.

---

[49] ROTH, 2014.
[50] Tradução nossa.
[51] Tradução nossa.

A economia de mercado tem prevalecido na maioria dos países, na contemporaneidade, em detrimento das políticas estatizantes e de cunho social.

Trazendo Rawls para o diálogo, ele já deixa um horizonte sobre o assunto, que será base para sua reflexão:

> Os diferentes indivíduos são considerados apenas como diversas linhas ao longo das quais os direitos e deveres serão distribuídos e os meios escassos de satisfação serão assignados de acordo com regras destinadas a assegurar o maior grau de atendimento dos desejos. A natureza da decisão tomada pelo legislador ideal não é, portanto, significativamente diferente da do empresário ao decidir como maximizar seu lucro pela produção desta ou daquela mercadoria ou da do consumidor ao decidir como maximizar sua satisfação pela aquisição deste ou daquele conjunto de bens. Em cada um dos casos há uma única pessoa cujo sistema de desejos determina a melhor distribuição de recursos limitados. A decisão correta é essencialmente uma questão de administração eficiente. (RAWLS, 1971, p. 27).

Essa afirmativa de John Rawls, retirada da sua obra *A theory of justice*, preenche boa parte da questão do mercado. Talvez, o ponto mais marcante e significativo esteja em sua conclusão ao sentenciar que, em suma, tudo seria uma questão de administração eficiente. Poder-se-ia, quem sabe, acrescentar a máxima da ciência administrativa, que dá conta de que *eficiente* é fazer correto, de acordo, de forma ética; *eficácia* é fazer com sucesso, ou seja, atingindo as metas; *efetividade* é fazer com eficiência e eficácia.

Exatamente nesse ponto começa o debate em torno da viabilidade de um "produto" como a Educação poder, de fato, estar inserida no mercado, atendendo aos anseios do próprio mercado e dos "clientes". Dentro dessa forma predomina a tese de que o mercado se autorregula por meio de todas as variáveis que surgem, como a de demanda, oferta, qualidade ou excelência e, satisfação do cliente, em especial. Nesse caso, os interesses do cliente que o levam a ter ou não satisfação, considerando-se a peculiaridade da venda em curso – a educação – ser um produto diferenciado, de fato funcionaria harmonicamente e atendendo a todas as partes?

Cabe aqui uma ampliação dessa visão administrativa do mercado, trazendo uma atualização que o próprio mercado já se autoaplicou de que as partes envolvidas no processo mercadológico não são mais apenas a do comprador e a do vendedor. Necessariamente, é preciso ser considerada a sociedade, além de eventuais outras partes, direta ou indiretamente envolvidas. Não só porque o mundo se globaliza cada vez mais, mas pelo fato de que tudo está intrinsicamente interligado e, sendo assim, para que, de verdade, haja efetividade, inevitavelmente todos deverão ser atendidos.

Então, chega-se ao ponto crucial do debate ligado às políticas educacionais: se pode ou não deixar o mercado se autorregular e se desenvolver? Para ser mais claro, os interesses,

metas, objetivos da educação seriam atendidos? Não poderia haver um predomínio dos interesses dos "vendedores" e dos "clientes" em detrimento da própria missão da educação?

Notadamente, chega-se a uma questão que não é só de mercado, mas de política. Riker e Ordeshook fazem uma análise muito oportuna para essa reflexão:

> Começamos com as pessoas, que, para nossos propósitos, são feixes de opiniões sobre a natureza e de preferências sobre as alternativas que a natureza lhes oferece. (...) Algumas das preferências em cada feixe dizem respeito a coisas essencialmente privadas (...) Tais preferências privadas são em geral de pouca relevância para a política, embora de relevância crucial para a ciência econômica. (...) Outras preferências, porém, são essencialmente públicas, no sentido de que sua realização diz respeito não apenas aos que têm tais preferências, mas também a outras pessoas. Neste caso, a realização da preferência de um pode depender crucialmente da negação a outro da possibilidade de realizar a sua própria. (...) As preferências cuja realização envolve outras pessoas, e especialmente aquelas que só se realizam por meio da cooperação com outros ou da negação da possibilidade de que outros realizem as suas preferências, constituem a matéria prima da política. (RIKER; ORDESHOOK, 1973, p. 1-2).

Então, baseando-se nos autores, esse problema da educação contém feixes de interesses privados e públicos e não se desenvolveria a contento, se não estiver sob uma mão pública, regulando e disciplinando seus princípios balizadores e norteadores, que executaria uma assintonia ditada pelas regras do mercado.

Wolfe traz outra perspectiva dessa questão, envolvendo interesses individuais e de grupos, os quais, de modo bem presente, têm a ver com esse que pode ser considerado um estudo de caso:

> Os grupos de interesse (...) não têm senão interesses. Os indivíduos podem criar laços de lealdade e de obrigação pessoal, mas não os grupos. Os indivíduos estabelecem contratos; os grupos só podem ser concebidos como formando alianças. É possível (...) para os indivíduos desenvolver um eu social colocando-se na posição dos outros, mas os grupos cometem suicídio institucional se procuram agir dessa forma. Uma sociedade de indivíduos parece possível, pois os indivíduos são capazes de exibir consciência coletiva; uma sociedade de grupos de interesse parece impossível, pois os grupos não conhecem culpa. Numa palavra, os indivíduos, por serem sociais, podem ter obrigações morais, enquanto os grupos, por serem organizações, não podem (WOLFE, 1989, p. 117).

Segundo o autor, isso faz parte do *status* equívoco dos movimentos sociais e que essa abordagem é denominada de *interest-group liberalism*, a qual muda as regras morais de uma sociedade liberal. Dessa forma, a questão também importa à educação como produto de mercado.

Sguissardi aponta uma outra perspectiva e traz uma crítica contundente a respeito do processo de mercantilização do ensino superior:

> O processo de mercantilização da educação superior não é um fato novo nem se explica por si mesmo. Ele somente poderá ser entendido se se puder identificar a natureza tanto das políticas públicas de educação superior quanto do Estado e dos processos mais abrangentes de reprodução social aos quais esse processo de mercantilização está vinculado. (SGUISSARDI, 2016, p. 5).

A partir disso, pode-se deduzir que, de acordo com os percursos desses processos, quanto mais livre o mercado, maior será a tendência de os poderes detentores do capital avançarem com sua mercantilização sobre a educação tornando-a, cada vez mais, um produto de mercado, tendo no lucro uma variável possível e presente.

De fato, é possível perceber a presença do pensamento de uma economia de mercado, sob a arquitetura neoliberal, em muitos aspectos das políticas públicas de educação. Um dos exemplos disso, vem do próprio Sguissardi (2016) ao comentar que:

> Dentre os fatos mediatos ou fatores, ainda que indiretos, do produtivismo acadêmico, mas que não podem ser ignorados em suas mediações e contradições, pode-se anotar e questionar a relação entre o produtivismo acadêmico e a acumulação do capital, sob predominância financeira, ambiguidade estatal e competição econômica. (SGUISSARDI, 2016, p. 4).

E, realmente, a imposição da produtividade de artigos científicos está bem alinhada com a ótica do mercado neoliberal, sendo pertinente a crítica do autor. Por outro lado, há o aspecto positivo, visto que com a estatística pressionando os pesquisadores, o aumento de produção é uma consequência inevitável, e o saldo pode ser positivo, desde que a queda de qualidade não anule esse viés. Seja como for, vale o registro, inclusive as advertências de Squissardi, pois tudo se coaduna com o contexto de mercantilização da educação.

Nesse ponto, é importante trazer o pensamento de Riker e Ordeshook sobre a matéria-prima que constitui a política, em que é importante, para não dizer fundamental, que os verdadeiros interesses da população predominem sobre qualquer outra instância, muito embora tudo isso possa soar com um grau considerável de utopia.

Não menos importante, também, é lembrar que, na Constituição de 1988, a educação é apresentada como um direito de todos, universal, gratuita, democrática e com qualidade. O artigo 205 da Constituição explicita: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O artigo 209 do citado documento, além de declarar que o ensino é livre à iniciativa privada, institui em que condições isso se estabelece, desde que atendidas a duas condições: “I

– cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público". Destaca-se, no mesmo artigo, que a Constituição estabelece que: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Para se ter uma percepção mais apurada da evolução desse processo de mercantilização da educação no Brasil, Sguissardi oferece uma panorâmica para esta pesquisa, quando expõe o seguinte:

> Do ponto de vista jurídico, pode-se dizer que as cancelas, para a transformação da educação superior de direito fundamental de cidadania – ainda que de proteção mais frágil que a educação básica e em especial o ensino fundamental, este direito subjetivo – em serviço comercial ou mercantil, foram abertas, ainda em 1988, pela Constituição Federal, em seus art. 150, Inciso IV, letra c, e art. 213, Inciso I. Tal abertura teve continuidade, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e, especialmente, em 1997, pelos Decretos n. 2.207 e 2.306 e pela Medida Provisória (MP) n. 1.477-39. A CF 88, art. 213, inciso I, ao reconhecer, a contrário senso, que possam existir escolas privadas com fins de lucro, quando estabelece que os recursos públicos possam ser destinados a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, "definidas em lei", desde que "comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação", dá o primeiro passo para a caminhada, lenta inicialmente mas a cada dia mais célere, da mercantilização da educação em geral e superior em particular em nosso país. (SGUISSARDI, 2016, p. 7).

O teórico ainda traz uma síntese histórica da evolução do ensino básico enquanto direito subjetivo e do papel assumido pelo ensino superior no decorrer de séculos das universidades:

> O direito à educação básica veio se consolidando desde os primórdios do liberalismo, para não se falar de civilizações mais antigas, como as do Egito, da Grécia e de Roma (V. MANACORDA, 2010), até os dias de hoje e tornou-se um direito subjetivo. A educação superior, ao longo da história, desde as primeiras universidades há cerca de 800 anos, até o início do século XX, pelo menos, foi sempre reservada a uma elite, seja para garantir a qualificação dos funcionários do Estado, seja para garantir a supremacia da(s) classe(s) dominante(s) na acumulação do capital e manutenção do controle do poder. (SGUISSARDI, 2016, p. 21).

Com esses apontamentos de Sguissardi se percebe, por um lado, uma evolução e, por outro, a permanência do mesmo estado de coisas, mais precisamente com o predomínio da elite no ensino superior. Esse é um outro aspecto mercantilista, muito presente no contexto nacional, sendo fruto de uma distorção histórica no modelo de igualdade e liberdade, o qual, para essa situação em particular, promove o acesso às melhores universidades, as quais geralmente são públicas, exatamente aos filhos de uma elite que conseguem se preparar melhor para o processo

de ingresso. A propósito, o autor relata que apenas 18% dos estudantes do ensino superior são originários das duas faixas de menor renda que congregam 40% da população; no outro lado, 21% dos estudantes do ensino superior concernem a camada com mais de dez salários mínimos de renda per capita, que significa meros 7% da população.

O fato é que o problema, além de histórico, nunca mereceu uma intervenção do Estado, de forma a reverter esse estado de coisas. Ressalte-se que há uma exceção nessa afirmativa, pois, mesmo ainda não representando um percentual significativo no contexto global, existem as políticas de cotas no Brasil, em que as principais são as raciais, de gênero sexual, e socioeconômicas; embora essas duas últimas tenham sido pouco ou quase nada utilizadas. Os objetivos das cotas são a de desenvolver a igualdade social, todavia sofrem grande pressão contrária por parte grupos que não concordam com sua aplicação, alegando que essa implantação de cotas golpeia o direito constitucional da igualdade, já que a Constituição Federal preconiza que todos são iguais perante a lei.

De todo modo, as cotas que dizem respeito à cor e raça foram implantadas nos últimos anos do mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso nas universidades públicas de todo o Brasil. Ao longo do mandato de Lula, houve a continuidade e incremento ao processo. Sguissardi (2014), sempre pesquisando a respeito desses aspectos, traz números para a análise da implantação da política de cotas:

> Esse estudo mostra que de 2007 a 2009 o percentual de estudantes de cor branca (cor de 48% da sociedade) na ES baixou de 70% para 65% do total; o dos estudantes de cor parda (cor de 42% da sociedade), por seu turno, nesses três anos, passou de 22% para 24%; e o dos estudantes de cor preta (cor de 8% da sociedade) passou de 5% para 6% nesse "Ciclo do Enade". Os estudantes de cor amarela e indígenas tiveram seu percentual inalterado, 2% e 1% respectivamente. A evolução/involução desses dados correspondeu em três anos aos seguintes percentuais: redução de 7,1% de participação dos brancos; aumento de participação de 9,1% dos pardos e de 20% dos pretos. Tais dados referem-se ao total de estudantes de todas as idades, que vai de 17 a mais de 40 anos. (SGUISSARDI, 2016, p. 75).

Ora, os números, incontestavelmente, apresentam uma correção na participação das classes menos favorecidas historicamente nesse processo, embora os críticos ainda possam argumentar que inexistem estudos científicos comprovando ser essa a melhor solução, sob a ótica da igualdade a que a Constituição se expressa. De qualquer forma, a firme luta dos movimentos sociais e a pressão ao Estado, nesse caso, fez-se presente e os resultados são inquestionáveis.

O que se pode concluir é que, novamente, somente uma ação efetiva do Estado pode corrigir essas distorções e, se não for a melhor solução, ainda assim, pode-se atribuir o mérito

pela iniciativa de atacar o problema, além de conquistar números importantes para modificar essa tendência histórica de produzir excluídos.

No entanto, há análises deste fato por alguns autores, sustentadas em estudos de especialistas, os quais atentam para um fenômeno chamado de “exclusão dos incluídos”:

> (...) o “aluno novo” consegue ter acesso ao ensino superior, mas tem inúmeras dificuldades para manter-se nesse segmento respondendo às expectativas de sucesso acadêmicos. Torna-se, simbolicamente, “excluído” após ter sido “incluído”. Na esteira desses argumentos, pesquisas questionam, inclusive, a democratização no acesso visto que a escolha pelo curso, carreira ou profissão não é prerrogativa do estudante, sendo-lhe antes “circunstancializada” pelo seu perfil (ZAGO, 2006). Há, a despeito da massificação do ensino superior – ou em razão dela –, uma desigualdade de oportunidades ao acesso, construída histórica e socialmente: “Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (p. 9). (ALMEIDA, 2014, apud SGUISSARDI, 2014, p. 81).

A partir da conclusão dos autores, os fatos apontados colaboram para compreender que não se está tratando de coisas com soluções simples e práticas. O processo de democratizar o ensino, de forma que ele supere aos interesses mercantis, parece que está longe de uma solução a contento, conforme concluem: "Assim, é no mínimo questionável se a expansão ocorrida no ensino superior se traduziu numa efetiva democratização do acesso, mais ainda quando se pretende estender essa democratização ao sucesso acadêmico dos estudantes" (ALMEIDA, 2014, apud SGUISSARDI, 2012, p. 81)

Há defensores desse modelo neoliberal atuando num mundo globalizado, os quais detêm a crença de uma universalização equilibrada de oportunidades. Porém, há os críticos que atacam diametralmente, como é o caso de Custódio (2006, p. 31) quando prescreve que “a massificação desta crença produz um covarde e degradante substrato de naturalização das diferenças e da crescente clivagem social, que exclui e produz mazelas humanas, como a fome, o desemprego e a violência.”

Centrando-se, novamente, nos aspectos de mercado, após a verificação desse contexto, volta-se a questionar até que ponto o mercado pode atuar, sem que isso prejudique ou não colabore para uma democratização do ensino. Sob esse aspecto, no cerne da pós-modernidade, Wood (1999) diz que

> Correntes que negam a existência de estruturas e conexões estruturais, bem como a própria possibilidade de ‘análise causal’. Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há um sistema social (como, por exemplo, o sistema capitalista), com unidade sistêmica e ‘leis dinâmicas’ próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e ‘discurso’. [...] Os pós-modernistas enfatizam a ‘diferença’: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia,

> sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas. (WOOD, 1999, p. 37).

Essa síntese de Wood dá uma amostra do lugar em que a sociedade está inserida e em que condições (difíceis) as pessoas têm a oportunidade de se integrar e de buscar sua emancipação. A complexidade de situações, em boa parte adversas, no mínimo, representam um aspecto que não oferece nenhuma facilidade dentro da mercantilização do ensino, no sentido de incluir e ampliar o leque de possibilidades. Entretanto, existem barreiras que precisam ser superadas em termos de políticas públicas que, em grande parte, encontram-se atreladas aos interesses do mercado. Por outro lado, não é proibitivo que o mercado produza soluções, também sob esse aspecto cidadão, porém o fato é que a prioridade sempre será o lucro e isso torna essa possibilidade uma utopia, ao menos até que uma nova ideia floresça e desfaça essa realidade.

Leite[52] referindo-se às desigualdades, afirma que

> A existência de desigualdades em nossa sociedade é real, principalmente para estes grupos que, no geral, possuem menos escolaridade, salário, saúde, emprego e moradia. Entretanto, a superação dessas desigualdades não passa pela afirmação de preceitos constitucionais, que servem de base para uma concepção (neo)liberal de sociedade, e que acabam por escamotear a ausência de direitos a todos. Não é suficiente basear a luta contra o preconceito e a discriminação que atingem a estes setores em um imperativo moral que se estabelece exaltando a particularidade. (LEITE, 2011, p. 24).

A autora traz uma percepção de um quadro ainda mais difícil, na medida em que não concebe a possibilidade de soluções ou redirecionamentos via políticas públicas, já que a concepção neoliberal termina por simular soluções, privando o sujeito dos seus direitos. Essa é mais uma percepção que não colabora com a mercantilização da educação, pois se nem o Estado consegue corrigir essas distorções, muito menos o mercado o faria.

Nessas alturas já é possível desenvolver questionamentos de onde se conseguiria retirar alternativas corretivas e recuperadoras de toda essa desigualdade, particularmente relacionadas à educação?

No entanto, pode-se afirmar que, paralelo às indagações feitas, segue o avanço das empresas privadas no controle das instituições de ensino, como bem relata Sguissardi:

---

[52] Mestra em serviço social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC e Doutora em serviço social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Professora Associada da Escola de Serviço Social da UFRJ – Graduação e Pós-Graduação, Professora colaboradora do Curso Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Federal Fluminense/UFF e Pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO (HUGG). Coordena o Núcleo de Pesquisa e Estudo sobre Políticas Públicas, "Questão Social" e Serviço Social (NUPEQUESS – Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq) em nível de graduação e de pós-graduação, com extensa produção científica e bibliográfica.

> O que preocupa de fato é o poderio econômico e político que estão adquirindo os bancos, fundos de investimento, grupos empresariais que oligopolizam o mercado educacional, em que, como já exposto, apenas 12 dessas "mantenedoras" são "proprietárias" de cerca de 40% das matrículas do setor privado-mercantil que atinge quase 70% do total de matrículas da ES do país. Somente a "Nova Kroton" – formada pela fusão da Kroton e Anhanguera – estaria sendo avaliada em R$ 22 bilhões e totalizaria cerca de um milhão de matrículas (sem incluir as da educação básica). (SGUISSARDI, 2014, p. 52).

Então, os números que Sguissardi apresenta trazem uma preocupação adicional através do agravante do mercado, sob a forma de oligopólio, estar invadindo a educação. Se tratar somente do aspecto mercadológico da educação já preocupa, isso piora quando o lado mais sombrio do mundo capitalista – os monopólios e oligopólios – entra no cenário. A propósito disso, Basso e Silva[53] (2000) apresentam um prospecto do drama que representa o monopólio:

> É fácil perceber que a teoria da captura e a teoria do monopólio natural são diametralmente opostas. Esta última, como se viu, diz ser necessária a regulamentação dos monopólios naturais para estes não abusarem de sua privilegiada condição: se agirem livremente, levarão à redução do bem-estar da sociedade, ao imporem preços monopolísticos. Na teoria da captura a afirmação é oposta: a regulamentação e o controle do monopólio, por parte do Governo, é que seriam os responsáveis pela redução do bem-estar, pois os regulamentadores tenderiam a agir segundo os interesses da empresa regulamentada, chegando ao ponto de, em certos casos, perpetuar o monopólio mesmo em condições nas quais este não mais deveria existir naturalmente. (BASSO; SILVA[54], 2000, p. 82).

Isso que Basso e Silva contextualizaram, para alguns autores, significa a própria imperfeição do mercado, sempre quando da presença de monopólios e oligopólios. Para esse último, se para o monopólio o quadro já é complicado, dispensa-se mais comentários sobre os impactos ou riscos do oligopólio. Assim, analisar e refletir essa ótica da educação como um produto de mercado merece toda atenção e preocupação por parte de todos.

A outra vertente sobre esses aspectos, que defende ser, por meio do setor privado, a melhor forma de se obter investimentos para a educação, tem pontos positivos. Um exemplo disso está nas reflexões de Coraggio (1996) quando ele lembra que o Banco Mundial sabe que a iniciativa e os recursos privados preencherão a lacuna deixada pela retirada parcial do subsídio

---

[53] Leonardo Fernando Cruz Basso realizou Pós-Doutorado na Universidade de Bielefeld, Alemanha, e Doutorado em Economia na *New School for Social Research*. Coordenador de Pós-Graduação em Economia e Professor Titular da Faculdade de Ciências Contábeis, Econômicas e Administrativas da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Suas áreas de interesse em pesquisa são privatizações, regulamentação de setores privatizados, distribuição de renda, renda mínima, macroeconomia aberta. Endereço: Rua Herculano de Freitas, 291/apt. 98, Bela Vista, 01308-020, São Paulo, SP, Brasil. *E-mail*: posgrad@mackenzie.br.
Marcelo Roque da Silva é Mestre em Economia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com interesse em pesquisa nas áreas de privatizações, economia do setor público, economia internacional, economia brasileira. Endereço: Rua Brigadeiro Gama Barcelos, 265, Jardim Aeroporto, CEP 04355-070, São Paulo, SP, Brasil. *E-mail*: roques@sti.com.br.

[54] Ibid., p. 68.

de outros níveis de educação pública e, principalmente, sabe que esta é a melhor situação porque, se todos devem pagar pelo que recebem, não serão gerados comportamentos considerados perversos do ponto de vista do mercado.

Em direção oposta, novamente, tem-se *A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, aprovada durante a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior[55], a qual, conforme lembra Dias (2002, não paginado): "teve por fundamento básico o fato de que o acesso à educação, inclusive no ensino superior, é um direito humano, não podendo, pois, ser tratada como mercadoria comercial".

Como se pode constatar, o aspecto mercadológico da educação é mais um dos possíveis entraves enfrentados pelos caminhos para o desenvolvimento de um estado mais consciente, o que justifica a análise sob esses aspectos que ora se procedeu.

O equilíbrio é o ponto mágico e transcendental de toda e qualquer acontecimento na vida, pois só ele consegue dar a medida exata, sob todas as variáveis possíveis. Assim, a busca por essa medida justa deve ser um predicado de toda pessoa íntegra que almeja o sucesso verdadeiro de seus empreendimentos. No caso de a educação estar no mercado, pode-se concluir que ela necessita de um pilar, tal qual o vendedor o tem em suas empresas. Nesse sentido, da mesma forma que o comprador tem pelos seus clientes, a educação precisa do poder público. Três partes, ajustadas e equilibradas, nenhuma extrapolando seus espaços, através de um poder moderador que o ente público pode exercer, talvez seja o caminho para se atingir a harmonia necessária.

É nessa contextualização geral que se situa o problema a ser investigado. Assim, se quer averiguar se os saberes presentes no universo da educação encontram-se voltados para a formação de um estado mais consciente num mundo marcado pelas incertezas.

1.5 O PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Especificamente, o problema de pesquisa se baseia no seguinte questionamento: como pode ser construída uma proposta educacional geral de cidadania mais consciente, para a formação humana baseada nos fundamentos da Pedagogia radical e inclusiva? O objetivo geral é investigar as possibilidades de uma proposta de fundamentos pedagógicos para uma cidadania mais consciente na formação humana tendo por fundamentos as trilhas da Pedagogia radical e inclusiva.

[55] Conferência Mundial sobre o ensino superior, realizada em Paris, em outubro de 1998, com a participação de mais de 180 países.

Os objetivos específicos, foram delineados a partir dos seguintes horizontes: 1º) verificar aspectos históricos e de políticas públicas relacionados à formação de um sujeito emancipado; 2º) deduzir a relevância de uma formação humana pautada em um estado mais consciente no processo educativo; e 3º) definir possibilidades de formulação de uma proposta de fundamentos pedagógicos para uma cidadania mais consciente na formação humana tendo por horizonte reflexivo as contribuições da Pedagogia Radical e Inclusiva.

A justificativa deste trabalho centra-se nas relevâncias científica e social. No caso da científica, esta pesquisa pretende contribuir cientificamente com uma análise crítica do ensino, tendo como horizonte o estado mais consciente e a Pedagogia Radical e Inclusiva, com vistas à formação de um cidadão autônomo, emancipado e descondicionado.

Bachelard (1996, p. 18) diz que "aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado". É com inspiração nesse pensamento de Bachelard que, caminhando filosoficamente e tentando dar a maior proximidade possível com a ciência, este trabalho sobre o estado mais consciente se apresenta. O teórico ainda aprofunda a reflexão sobre ciência, ousando incluir o abstracionismo nos padrões científicos, algo que não encontra unanimidade em sua comunidade, mas que merece toda a atenção: "Sobre qualquer questão, sobre qualquer fenômeno, é preciso passar primeiro da imagem para a forma geométrica e, depois, da forma geométrica para a forma abstrata, ou seja, seguir a via psicológica normal do pensamento científico." (BACHELARD, 1996, p. 10-11).

Efetivamente, a proposta de contribuição científica se centra na busca de alguma ação pedagógica que possa provocar, com efeito, transformações no ensino voltadas à formação do ser humano, sem deixar de se considerar as implicâncias e observâncias necessárias para o envolvimento de todo o processo educativo.

Quanto à relevância social, tem-se como perspectiva apresentar possíveis alternativas para o ensino a partir de uma compreensão e do reconhecimento mais apurados da necessidade de uma ampla formação cidadã, provocando uma nova postura e até mesmo a preocupação de como os processos educativos devem cuidar dessa concepção e promovendo alterações culturais, econômicas e sociais. Freire se referindo à educação e ao processo de mudança social ensina:

> A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 2010, p. 27-28).

De acordo com o teórico, a educação possui um papel muito importante diante da finitude e infinitude. Sendo o ser humano inacabado, educar relaciona-se a um processo de busca. A sociedade na contemporaneidade encontra-se diante de incógnitas, o que gera a perda de referenciais. Diante dessa realidade, faz-se necessário pensar numa educação alicerçada em horizontes teóricos questionando a atual racionalidade e reforçando a importância da formação de um ser humano autônomo. E, quanto mais se investir nesse processo educativo proposto e por quanto mais tempo ele perdurar, possivelmente maiores e melhores resultados a sociedade obterá, pelo próprio desenvolvimento e aprimoramento dos alunos, esforçando-se para possibilitar aos alunos o exercício de uma cidadania plena, realizando suas atividades com base em seus deveres e direitos, a fim de produzir conscientemente para sua nação.

Por outro lado, este projeto pretende apresentar uma relevância inovatória, na perspectiva da cidadania, uma vez que intenta explorar a formação profissional tecnológica que vá para além de formar cidadãos para o mercado, no sentido de desenvolver o estado mais consciente.

Um dos aspectos encontra-se na busca de avanços em relação aos paradigmas que ora sustentam os pressupostos teóricos das diretrizes dos cursos de formação profissional da área tecnológica.

Serra, Fiates e Alpersted (2007, p. 182) se referem a isso:

> (...) uma postura inovadora nem sempre é fácil, pois depende de um ambiente favorável, de pessoas criativas e sem medo de errar, de recursos para pesquisas e uma interação muito próxima com o mercado e seus atores, de modo a perceber as oportunidades existentes.

Concorda-se em parte com a concepção desses autores, no sentido de que uma postura inovadora necessita de um ambiente favorável, de pessoas criativas e ousadas. No caso do mercado, na citação, para o objeto desta proposição se ajusta naturalmente à educação, já que, obviamente, entende-se que a lógica do mercado é diferente da lógica da educação, destarte os insistentes movimentos mercadológicos na direção de transformá-lo em um espaço para obtenção de lucros. Todavia, uma observação mais ampla sobre a inovação, destacando aspectos que fundamentam sua real significação, ótica pela qual ampara-se o presente argumento, foi a apresentada por Faria e Fonseca (2014)[56], referindo-se à importância de uma política de inovação bem-sucedida. Dizem os autores:

[56] BRUNO-FARIA, 2014.

> A inovação tem sido uma meta de diferentes tipos de organizações, assim, em cada realidade, aspectos devem ser observados a fim de fomentá-la ou eliminar as barreiras que podem dificultá-la. Trata-se de um construto complexo, com diferentes concepções, dimensões e contextos de aplicação que, por consequência, é compreendido sob diferentes abordagens teóricas em vários campos do conhecimento, ramos de atividade e setores industriais. (FARIA; FONSECA, 2014, p. 374).

Essa ampla abordagem dos autores, referente ao tema inovação, de certa forma, resume sua amplitude e alerta sobre a necessidade da quebra de bloqueios, mais do que nunca, fundamentais para o avanço do novo, do diferente, que sempre, em qualquer lugar ou situação, enfrentará contradições.

Nesta tese, a questão da inovação trilhará o horizonte de perspectivas sociais e do desenvolvimento da cidadania e de um estado mais consciente.

Marshall (1967, p. 76) percebe que "a cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*". Porém, para definir uma cidadania plena, na contemporaneidade, seria sensata e necessária uma atualização, porque os tempos atuais parecem exigir um nível mais elevado de integralidade ética do ser perante o Estado e à comunidade. Ao mesmo tempo, todavia, parece que, ao menos em alguns países, como o Brasil, há uma classe daqueles que desfrutam de maiores direitos e outra de maiores obrigações.

Propor uma educação de um estado mais consciente no horizonte da linguagem poderá se tornar uma perspectiva voltada à visualização e ao vivenciar outro mundo possível. Tanto não é novidade que Vygotski explica como a psicologia e o senso comum percebem três momentos do sentimento:

> O primeiro – A – é a percepção de algum objeto ou acontecimento ou uma noção dele (o encontro com um bandido, a lembrança da morte de uma pessoa querida etc.); B – um sentimento provocado por essa percepção (medo, tristeza); C – expressões corporais desse sentimento (tremor, lágrimas). O pleno processo do fluxo da emoção era concebido na seguinte ordem: ABC. (VYGOTSKI, 2004, p. 127-128).

Citando James (1912), Vygotski traz outra reflexão interessante, sob a ótica do tratamento ou desenvolvimento do comportamento emocional por meio da educação:

> Costuma-se dizer: choramos porque estamos amargurados, batemos porque estamos irritados, trememos porque estamos com medo. Seria mais correto dizer: estamos amargurados porque choramos; estamos irritados porque batemos; estamos assustados porque trememos. O que antes se considerava causa é de fato efeito e vice-versa: o efeito se revela causa. (VYGOTSKI, 2004, p. 129).

Qualquer representação da realidade apresentará o ser humano como um ser eminentemente social. Portanto, possibilitando o aprimoramento a uma pessoa, se possibilitará, consequentemente, o aperfeiçoamento à sociedade. Quanto mais se sistematizar o conhecimento e quanto melhor se puder aplicá-lo, mais a educação estará contribuindo para fazer o humano se aproximar do previsível e se distanciar do imprevisível. Ressalte-se que não é o caso de que o imprevisível seja nefasto ou improdutivo. A referência é para uma aproximação com situações mais claras, mais nítidas, pelo olhar crítico desenvolvido e alcançado, o qual proporciona um nível de lucidez maior ao ser humano.

De forma ampliada, pensando-se uma preocupação e uma ação na direção de educar para um estado mais consciente, não é difícil imaginar o surgimento de um novo ser humano, capaz de ter um controle melhor e maior de si e se tornar cada vez mais capaz e emancipado. A questão se sobrepõe à capacitação profissional e tecnológica para atender a um mercado. Não é um sonho, nem mesmo uma utopia, a vida é composta de valores que estão infinitamente à frente do contexto mercadológico. É necessário que se encontre um novo espaço para a humanidade, de modo que o senso comum possa, gradativamente, ir diminuindo, dando lugar, cada vez mais, ao pensamento sistêmico e à lógica, muito mais próximos do nível científico, sem que, para isso, seja preciso abdicar de outros valores que trilhem a busca da superação da fragmentação do conhecimento, tentando demonstrar ao mundo, diante das incertezas, outras possibilidades. É importante destacar que, com isso, não se está diminuindo o conjunto das emoções que formam o arcabouço daquilo que se pode entender como um ser humano; apenas é porque o problema desta pesquisa está focado no desenvolvimento de habilidades para uma formação de um estado mais consciente, delimitando o tema.

Possivelmente, de alguma forma, esse desenvolvimento de habilidades passará pela educação, sob todos seus aspectos. Schérer (2009) aponta que a modernidade originou “utopias pedagógicas” que buscam reformar a sociedade, em todos seus estratos, por meio da educação, cunhando máquinas que podem ser descritas como de caráter político-educativas, o que se conhece pelas escolas.

> As massas constituem uma matéria resistente para a ação política, cuja tarefa consistirá, portanto, em educá-las. Duplo princípio, que orienta o círculo vicioso do poder, que designou como utopia pedagógica, quer dizer, a ideia de uma reforma social pela educação, a ideia de que seria possível formar um homem capaz de construir uma sociedade mais bem instruída – ou um homem mais bem-dotado, capaz de construir uma sociedade diferente. Assim a utopia pedagógica é apenas outra face da utopia política que, por sua vez, está sempre não só acompanhada por Pedagogia, mas ela própria é pedagógica; eis o que, aliás, já sabemos desde Platão. (SCHÉRER, 2009, p. 26).

Nesse ambiente utópico a que Schérer se refere, é também o lugar em que se insere o problema desta pesquisa: como pode ser construída uma proposta educacional geral de cidadania mais consciente, para a formação humana baseada nos fundamentos da Pedagogia radical e inclusiva? É, portanto, onde se sucederão os diálogos, argumentações e fundamentações, onde com muito cuidado se buscarão as possíveis respostas, considerando-se, sempre, algumas prerrogativas que possam ser elementares para consubstanciar a tese em uma formatação o mais virtuosa possível.

Por exemplo, a humildade é uma das virtudes mais importantes e de efeitos práticos, muito mais que a sua nobreza, porque deixa a pessoa desprovida de barreiras que possam ofuscar ou impedir que a verdade se estabeleça. Talvez ela seja a melhor proteção contra a arrogância e a hipocrisia, defeitos tão comuns e presentes em todo ser humano, apesar de grandes variações de intensidade entre as pessoas.

Ao mesmo tempo que se procura aplicar essa humildade, o pesquisador, para obter bons resultados, necessita ter a audácia de enfrentar novos campos, novos olhares e confrontar, se considerar necessário, até mesmo verdades estabelecidas, como a própria ciência. Somente assim, com humildade e coragem, o ser humano seguirá adiante, acertando e errando no desbravamento da verdade. A propósito disso, Cooper, fazendo uma alusão à importância da conjuntura, dá o seu entendimento sobre o significado de audácia para o desenvolvimento pessoal:

> É preciso coragem para reconhecer o que se sente – especialmente quando isso vai contra o que os pensamentos vêm tentando racionalizar. Mas esta é a conjuntura em que nasce a alfabetização emocional: quando se aprende a permanecer consciente dos pensamentos enquanto se dá atenção à voz interior dos sentimentos. (COOPER, 1997, p. 27).

De qualquer forma, a humildade e a coragem de enfrentamento que deverão se apresentar nas argumentações necessitarão estar fundamentadas por outros teóricos e pensadores do tema, visto a ordenação no plano da cientificidade que uma tese requer. Para tanto, a estrutura desta pesquisa conterá especificamente quatro capítulos, além da apresentação, das considerações iniciais e finais e das conclusões e referências bibliográficas. De modo a auxiliar na fundamentação das possíveis respostas ao problema da pesquisa que a tese trilhará, buscou-se em Oliveira (1993, p. 64), que, citando Aristóteles, fez uma reflexão dentro dessa linha investigativa: “Em que sentido um ato de transparência da razão pode tornar o agir humano eticamente melhor, como se propõe Aristóteles, numa tarefa de reflexão ética? Precisamente por dar ao agente ético uma esfera de criticidade.”

Depois de buscar a melhor compreensão acerca da importância da Pedagogia Radical e Inclusiva, feita presencialmente pelo autor, em Madri, na Espanha, a pesquisa se debruçará na possibilidade de uma formação de um estado mais consciente.

1.6 DESDOBRAMENTO METODOLÓGICO

No começo, a ciência se constituía por acontecimentos aleatórios, para, aos poucos, ir se formando por meio de pesquisas que cada vez mais foram se tornando sistemáticas e metodológicas. A ciência se tornou científica a partir da Idade Moderna e da introdução de novas metodologias que foram se ampliando e se aperfeiçoando, e o seu crescimento continua numa ascendente importante, com progressos extraordinários em várias áreas.

Cervo, Bervian e Silva (2007) descrevem uma parte dessa história da ciência, quando explanam que:

> A revolução científica propriamente dita ocorreu nos séculos XVI e XVII, com Copérnico, Bacon e seu método experimental, Galileu, Descartes e outros. Não surgiu, porém, do acaso. Toda descoberta ocasional e empírica de técnicas e de conhecimentos referentes ao universo, à natureza e ao homem — desde os antigos babilônios e egípcios, passando pela contribuição do espírito criador grego, sintetizado e ampliado por Aristóteles, e pelas invenções da época das conquistas — serviu para preparar o surgimento do método científico e o caráter de objetividade que caracterizaria a ciência a partir do século XVI (ainda de forma vacilante) e agora (já de forma rigorosa). (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 4).

O fato é que esse desenvolvimento da ciência, descrito pelos autores, só aconteceu graças a muito esforço, dedicação e persistência, que levaram ao estágio atual.

Barros e Lehfeld (2007, p. 1) atestam que "a metodologia científica é a disciplina que confere os caminhos necessários para o autoaprendizado, em que o aluno é sujeito do processo, aprendendo a pesquisar e difundir o conhecimento obtido". Etimologicamente o termo "metodologia" é de origem do grego: *meta*, que significa "ao largo"; *odos*, "caminho"; *logos*, "discurso", "estudo".

A metodologia é um campo que estuda os possíveis métodos aplicados, em suas áreas correspondentes, com o objetivo de produzir conhecimentos. Consciente de que a escolha de uma metodologia adequada para o tipo de pesquisa a ser elaborada é decisiva para se chegar ao melhor resultado, no sentido de responder ao problema estabelecido, são elementares o cuidado e a sensibilidade para a sua definição.

Esta pesquisa optou por um modelo de construção que abarque as questões educacionais, sem deixar de observar e abordar o contexto social e político, e, muito em

especial, examinando as condições em que o sujeito normalmente se encontra para enfrentar as nuances da educação e singularmente da vida. Como o elemento se constitui dentro da dimensão da cidadania, isso é uma outra propriedade de estudo que se procurará compreender para identificar o contexto em que o sujeito insere. Por fim, outro desafio a que este trabalho se propõe é não deixar de apontar as conclusões desta pesquisa da forma mais objetiva possível, bem como assinalar prováveis soluções, através de propostas a serem construídas e explanadas, explicitamente ao final desta feitura.

Por outro lado, para cumprir os desafios que aqui se assumem, é elementar que a definição do método a ser empregado esteja de acordo com a proposta de construção da investigação, bem como caminhe ao encontro de algumas possibilidades de resposta ao problema de pesquisa apresentado.

Assim, posto o problema de pesquisa, buscar-se-á identificar a realidade do contexto, além dos principais fenômenos que se apresentam aos sujeitos, analisando-os, ora sob a amplitude da sociedade, ora do indivíduo e o quanto ele contém de elementos cidadãos em sua constituição intelectual e moral.

Dentro da ontologia de Heidegger (2013), está a hermenêutica da facticidade, a qual, segundo o autor, "é a designação para o caráter ontológico de 'nosso' *ser-aí* 'próprio'". De forma mais específica, o teórico explica:

> A expressão significa: esse ser-aí *em cada ocasião* (fenômeno da "ocasionalidade"; cf. demorar-se. Não ter pressa, se-aí-*junto-a*, ser-aí), na medida em que *"aí"* em seu caráter ontológico, *no tocante ao seu ser*. Ser-aí *no tocante a seu ser* significa: não e nunca primordialmente enquanto *objetualidade* da intuição e da determinação intuitiva, da mera aquisição e posse de conhecimentos disso, mas ser-aí está *aí* para si mesmo e como de seu ser mais próprio. O como do ser abre e delimita o "aí" possível em cada ocasião. Ser-transitivo: ser a vida fática! O ser mesmo nunca é uma possível objetualidade de um ter, na medida em que o *ser* de si mesmo lhe importa. (HEIDEGGER, 2013, p. 13).

Este é o rumo que a hermenêutica da facticidade tem a pretensão de perseguir e, como se pode observar, ela tem essa particularidade expressa na citação do autor, a qual lhe dá uma delimitação pontual e busca a precisão na ocasionalidade e na objetualidade. Heidegger (2013) diz ainda que:

> a *hermenêutica da facticidade* se denomina a si mesma interpretação, ou seja, não se trata de um título colocado meramente à primeira vista. Toda interpretação é uma interpretação em conformidade a ou em vista de algo. A *posição pr*évia, a ser interpretada, deve ser buscada no nexo da objetualidades. Deve afastar-se do que se encontra mais próximo no assunto que está em jogo para ir em direção ao que reside em seu fundo. O progresso da hermenêutica deve ser visualizado somente a partir de sua objetualidade. *Husserl* contribuiu a este respeito de uma maneira decisiva.

> Entretanto, faz-se necessário aqui saber ouvir e ser capaz de aprender. Em vez disso o que se encontra é o funcionamento rotineiro no desconhecimento do assunto. (HEIDEGGER, 2013, não paginado).

É exatamente essa preocupação, no sentido de se distanciar daquilo que está mais próximo no assunto em pauta e se direcionar à sua profundidade, que dá um caráter todo especial para a hermenêutica da facticidade. Esta pesquisa terá traços desse método, mas, como será visto a seguir, a metodologia definida para este trabalho é outra, embora situada dentro do ramo hermenêutico. O objetivo de trazê-la aqui, além de estabelecer que este trabalho terá linhas e cuidados com essas características, é o de demonstrar um dos aspectos que estão no cerne da própria hermenêutica.

Portanto, a escolha da metodologia de pesquisa adequada para um projeto de tese é um fator decisivo para o sucesso do trabalho a ser desenvolvido, diante do problema construído e das respostas a serem procuradas. Aqui, nesta proposição pontual, parece não haver dúvidas de que a busca bibliográfica é a estratégia mais adequada. Entretanto, procurando qualificar o processo, de uma forma geral, esta pesquisa se utilizará, enquanto horizonte teórico, da hermenêutica reconstrutiva como método empírico de investigação. A propósito, sobre metodologia, Trevisan e Devechi citam que

> (...) se, em Kant, os conhecimentos deviam passar pelo crivo da crítica da razão pura, para Habermas trata-se de buscar sua validação pelo exercício da crítica da razão prática, isto é, de uma razão comprometida com o exercício hermenêutico do diálogo, não como opção metodológica exclusivamente, ou seja, como mais um método posto à disposição dos educadores, mas como polo do entendimento possível. (TREVISAN; DEVECHI, 2011, p. 423).

Assim, buscar-se-á um núcleo convergente de ideias dos mais diversos pensadores, de forma a se esboçar uma guia orientadora do raciocínio sobre os temas abarcados pela pesquisa, que possam convergir para uma linha de sustentação, desde os conceitos (1), análises (2) e fundamentações (3), até se chegar as conclusões (4).

Os (1) conceitos poderão ser obtidos a partir de dados oficiais e de pensadores expoentes na contemporaneidade.

Por outro lado, a seleção de conceitos deve ter como objetivo a racionalização da linha em pesquisa. Portanto, mesmo que óbvio, ainda assim merece o cuidado com a busca de opiniões elaboradas com bases etimológicas.

Quanto às (2) análises, pretendem explicitar os elementos constitutivos de cada conceito e procurarão mostrar as articulações necessárias e possíveis entre eles. Intentar-se-á

fazer um levantamento de produções científicas a respeito da temática que constituirá o "estado da arte" do tema sob investigação.

Bohnsack (2003, p. 69), referindo-se às reflexões e análises de Habermas, comentou: "Foram decisivas para a transformação da hermenêutica em uma metodologia relevante para as ciências sociais e diríamos que também o foram para as pesquisas no campo educacional." Isso, naturalmente, é um testemunho de que a metodologia pode ser adequada, pois o que se buscará são horizontes alternativos, além de problematizar aspectos relacionados ao tema.

As (3) fundamentações exigem um cuidado e uma sensibilidade apurada, na medida em que necessitam de uma dose generosa de responsabilidade com o tema abordado. Sandín Esteban (2003) traz a seguinte abordagem envolvendo o assunto:

> A hermenêutica começou a ser reconhecida como uma Filosofia que permitiu fundamentar e legitimar métodos interpretativos através de pesquisa focada na compreensão e significado em abordagens de contextos específicos. Este reconhecimento foi o resultado da controvérsia na segunda metade do nosso século sobre os limites propostos pelo programa positivismo lógico e consequente da necessidade de fundações alternativas filosóficas e epistemológicas para a pesquisa educacional. Assim, a vez de hermenêutica que foi estrelada por profissionais e pesquisadores no campo da educação pode ser interpretada como parte da longa crise que levou a sério o questionamento da autoridade do positivismo como base filosófica e metodológica para a ação e pesquisa educacional.[57] (SANDÍN ESTEBAN, 2003, p. 61).

Assim, com a metodologia aplicada, que se mostra adequada pela exposição do autor, auxiliada por uma dose de prudência e zelo, as fundamentações, possivelmente, expressarão lealdade ao tema.

As (4) conclusões devem representar a expressão de raciocínios lógicos, na tentativa de construções límpidas, de modo a se tentar de forma aberta dialogar com outras perspectivas teóricas, mesmo que, de certa maneira, inevitavelmente sofra influências dos preconceitos, uma vez que não se pode trabalhar dentro da perspectiva hermenêutica com paradigma positivista das ciências naturais. Sobre essa abordagem, Hekman (1990) se apresenta neste diálogo tecendo as seguintes considerações:

> A sociologia do conhecimento de Mannheim tem uma afinidade notável com a aproximação antifundacional de Gadamer. Como Gadamer, Mannheim ataca a concepção de verdade iluminista e adere a uma perspectiva que, apesar de ele não chamar de «hermenêutica», é uma teoria da interpretação que tem muito em comum com a hermenêutica contemporânea (...) O seu ataque explícito ao conceito de verdade utilizado nas ciências naturais e a sua adesão a uma teoria da interpretação que, como a de Gadamer, reconhece a inevitabilidade dos «preconceitos» tanto por parte do intérprete como por parte do interpretado fornecem uma base comum entre as duas

[57] Tradução nossa.

> posições. (HEKMAN, 1990, p. 88).

Exatamente pela inevitabilidade que neste diálogo com outras perspectivas ocorra os inevitáveis preconceitos. Outrossim, isso não pode ser uma conformação, mas uma advertência no sentido de sempre se buscar novos avanços, tendo como ponto de partida o diálogo entre as diferentes concepções.

Cardoso, Batista do Santos e Alloufa (2015)[58], apoiados por Stein, Schleiermacher e Dilthey, trazem uma interessante descrição do significado da hermenêutica e de seus objetivos:

> A etimologia da palavra hermenêutica apresenta diferentes significados, como "interpretar", "traduzir", "proclamar", "fazer compreender" (Stein, 2004). Sua origem remete à Grécia antiga, sendo inicialmente empregada para compreender e preservar a poesia grega clássica. Posteriormente, passou a ser utilizada pelo judaísmo e cristianismo como forma de interpretação das Sagradas Escrituras. Seu objetivo era reconstruir o sentido original dos textos, analisando as condições sob as quais a compreensão ocorria, facilitando o processo de interpretação (Schleiermacher, 2003). Com o decorrer dos anos, diversas concepções filosóficas foram tomadas para determinar o conjunto de regras que possibilitariam a "arte universal de interpretação" (Dilthey, 1999, p. 15). (CARDOSO; SANTOS; ALLOUFA, 2015, p. 80).

Dessa forma, é possível se constatar que as origens da palavra hermenêutica estão intimamente ligadas à arte e à religião, em que se buscava o melhor sentido original dos textos, para oferecer uma compreensão mais apurada por meio da sua interpretação. E, do ponto de vista metodológico, essa definição etimológica leva a trazer a hermenêutica para o campo da investigação científica a fim de que este campo teórico possa oferecer uma maior compreensão do objeto a ser investigado.

Os autores trazem ainda, outras observações, agora acerca dos movimentos gramaticais e dos psicológicos.

> Em termos procedimentais, atualmente a técnica hermenêutica baseia-se em dois movimentos interpenetráveis: o gramatical e o psicológico. O momento de interpretação gramatical analisa o discurso, o uso das palavras, os conceitos. O momento psicológico transcende o sentido objetivo das palavras, e se dá quando o intérprete se propõe a reconstruir as "intenções" do sujeito que proferiu as palavras. Essas duas dimensões possuem uma forte ligação, deixando evidente a visão hermenêutica de que há uma estreita conexão entre pensamento e linguagem. Parte do pressuposto de que o hermeneuta deve se tornar consciente até mesmo daquilo que possa ter ficado inconsciente para o autor (BRITO, 2005). Leva-se em conta, também, a conexão entre o significado das palavras *de per si* e da obra como um todo, de forma que o círculo envolva também a relação entre discurso e o próprio autor. (CARDOSO; BATISTA DO SANTOS; ALLOUFA, 2015, p. 80).

[58] Monique Fonseca Cardoso – Universidade Estadual da Paraíba, Ana Cristina Batista-dos-Santos – Universidade Estadual do Ceará, Jomária Mata de Lima Alloufa – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Assim, a partir do que se constata pela descrição dos autores, entende-se que a conexão estreita entre a linguagem e o pensamento deve levar a hermenêutica a traduzir até mesmo o que possa ter ficado inconsciente, em uma clara demonstração da intencionalidade ousada dessa metodologia. A partir da concepção da hermenêutica reconstrutiva, buscar-se-á estabelecer um processo de desconstrução e de reconstrução do ensino e de um estado mais consciente, tendo também como pressupostos teóricos a Pedagogia radical e inclusiva.

Weller[59] traz outra panorâmica sobre a metodologia:

> Na acepção da hermenêutica como "ciência da cultura" (Kunstlehre) ou como teoria do conhecimento das "ciências do espírito" (Geisteswissenschaften) Dilthey e posteriormente Mannheim estão preocupados em fazer da "compreensão", que não deixa de ser um processo cotidiano que acompanha toda ação social, um método científico de construção de conhecimento ou – nas palavras de Mannheim – de transformação do conhecimento pré-reflexivo ou ateórico em conhecimento teórico (MANNHEIM, 1964; 1980, sem página).

Por isso, a preocupação deste trabalho terá como prerrogativa observar os métodos científicos de construção, pois a linha a ser desenvolvida pretende intervir na ação social, como processos diários de ação e reação do sujeito.

Referindo-se aos reducionismos técnicos em que as pesquisas estão envolvidas, Sánchez Gamboa (2003) apresenta o seguinte comentário:

> Devido aos reducionismos técnicos essas implicações ficam camufladas ou esquecidas. Os manuais de pesquisa contribuem para reduzir grosseiramente os procedimentos visando à elaboração dos resultados num período curto de tempo (a duração limitada de um curso de mestrado ou doutorado). Em função desse pragmatismo, grande parte dos manuais enfatiza os aspectos instrumentais e limitam a interpretação ao quadro de definição operacional de termos-chave. Nessas circunstâncias, os pesquisadores escolhem procedimentos menos demorados, utilizam instrumentos previamente esquematizados e preferem esquemas de "construtos" que delimitam a linguagem, facilitam a domesticação dos sentidos e evitam polêmicas "estéreis". (GAMBOA, 2003, p. 398).

Os apontamentos de Sánches Gamboa, em realidade, coadunam-se com a época atual, quando o tempo é um fator escasso para boa parte da atividade humana, não somente com a duração limitada dos cursos de mestrado e de doutorado. Os "construtos" podem fazer parte da pesquisa, geralmente na parte conclusiva, pois produzem dinamicidade e facilitam o entendimento; mas, de fato, ter uma prática generalizada, no trabalho, gera uma certa

[59] WELLER, Wivian – UNB – wivian@unb.br. WELLER, Wivian. **A HERMENÊUTICA COMO MÉTODO EMPÍRICO DE INVESTIGAÇÃO.**

desconfiguração do propósito de uma dissertação ou de uma tese, em que o dissecamento dos assuntos é uma premissa elementar, nesses casos.

Diante da complexidade do tema desta pesquisa, é importante ter na condução dos trabalhos os aspectos que envolvam a totalidade, inclusive nos mais diversos pontos do tempo que possam ser abarcados. Ourique e Trevisan (2009) fazem uma exposição do assunto, trazendo para este diálogo as seguintes observações:

> As articulações realizadas entre pluralidade e unidade têm, como perspectiva de pesquisa, o processo de formação num cenário caracterizado por Habermas (2002) de pós-metafísico. Os apontamentos em direção à pluralidade visam justamente promover articulações entre a tradição pedagógica e as novas tarefas da educação, de modo a não tomar as relações simbólicas como factuais. Isso seria possível de ser atingido numa compreensão hermenêutica, desde que fosse permitido analisar o passado sem eliminar as contingências presentes. Na educação, estas pontes dão-se no debate público, quando a proposta formativa pode ser transformada em prática pedagógica; uma ação em que o compromisso coletivo traduz-se pelo entendimento de seu significado e pelo empenho em manter a veracidade do projeto norteador. Cremos que, por esse caminho, é possível delinear uma tentativa de atualização da ideia de formação cultural, tendo em vista as articulações entre unidade e pluralidade no paradigma da linguagem. (OURIQUE; TREVISAN, 2009, p. 1172).

Portanto, pela apresentação dos autores, os cuidados com as articulações dentro da metodologia hermenêutica-reconstrutiva tornam-se, talvez, mais importantes do que o habitual, fato que justifica esse outro cuidado.

Voirol[60] (2012, não paginado)[61] faz referência à reconstrução se utilizando de Habermas e traz para esta pesquisa uma contribuição elucidadora à luz da hermenêutica:

> A reconstrução rejeita a perspectiva científica exterior de objetivação "técnica" e adota o ponto de vista "interno" do participante, explicitando os sistemas implícitos de regras. Ademais, ela deve necessariamente ir além da perspectiva do sujeito atuante para poder explicitar o sistema de regras deste. A despeito de sua forte crítica ao positivismo, o método de reconstrução de Habermas não abre mão da ciência, uma vez que ele reorganiza a relação da ciência com a Filosofia. A reconstrução não segue paradigmas interpretativos como a hermenêutica e a rejeição desta à explicação, pois a reconstrução tem por objetivo a articulação de métodos descritivos, interpretativos e explicativos num mesmo quadro teórico. De acordo com Habermas, a reconstrução está enraizada em um *pluralismo metodológico* e teórico para o qual a variedade de abordagens teóricas e metodológicas conferidas aos fenômenos sociais torna impossível restringir a sua própria perspectiva a apenas uma disciplina. Pelo contrário, a reconstrução deve integrar e articular várias perspectivas metodológicas (participante/observador) e diferentes atitudes pragmáticas de pesquisa (hermenêutica, crítica e analítica).

[60] Olivier Voirol é professor da Universidade de Lausanne e pesquisador do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt.
[61] VOIROL, 2012.

Com esses esclarecimentos, os quais parecem oportunos para este momento da pesquisa, é possível se ter uma compreensão mais apurada do modelo de reconstrução, especialmente quando se está procurando adotar a hermenêutica reconstrutiva como método empírico de investigação, sendo que essa abre possibilidades de um pluralismo metodológico e de perspectivas teóricas voltadas, nesse caso, aos fenômenos educacionais. Olivier Voirol (2007, não paginado) ainda coopera mais nessa direção ao dizer que

> A "virada reconstrutiva" introduzida por Habermas no início da década de 1970 teve uma influência central sobre o desenvolvimento da Teoria Crítica. Desde essa "virada" metodológica, as mais importantes inovações teóricas assumiram-na como uma fundação e precondição metodológicas. De modo mais preciso, a reconstrução surge como uma "alternativa teórica" durante um período crucial no desenvolvimento do trabalho de Habermas (que se seguiu à publicação de *Conhecimento e interesse*, no final da década de 1960 e início da de 1970), situado no cruzamento de três "confrontações" teóricas. Primeiramente, durante a disputa positivista nas ciências sociais e após ele (e Adorno) discutirem criticamente a ascensão do tecnocratismo na pesquisa social: a investigação social é utilizada para desenvolver estratégias aperfeiçoáveis de resolução de problemas segundo um modelo que torna o papel do cientista social semelhante ao do engenheiro, escolhendo solução técnicas aperfeiçoáveis para questões de projeto que são, na realidade, problemas práticos. Em segundo lugar, as ciências sociais interpretativas aparecem numa primeira fase como um bom substitutivo do tecnocratismo por causa da importância que elas dão ao diálogo entre investigador e "outros" e do papel central atribuído à comunicação simbolicamente estruturada (conforme o debate Habermas / Gadamer). Apesar das várias convergências com a hermenêutica, Habermas não concordou com Gadamer sobre várias questões - a sua exclusiva atenção ao "texto escrito", a ausência de considerações sobre as de formações da comunicação, bem como a ausência de crítica - e afastou-se da hermenêutica.[62]

A partir do disso, pode-se considerar que Habermas e Adorno enfatizaram a importância da hermenêutica no sentido de superação, ao que eles classificam como tecnocratismo na pesquisa social, herança da disputa positivista, nas ciências sociais. Assim, com essas pontuações do teórico, além das demais que aqui se trouxe, parecem ter ficado claros os aspectos da reconstrução e da hermenêutica e os objetivos que ambas, como metodologia de pesquisa, possuem.

Habermas (1989) explica o que ele entende por hermenêutica:

> Toda expressão dota de sentido – seja um proferimento (verbal ou não verbal), um artefato qualquer como, por exemplo, um utensílio, uma instituição ou documento – pode ser identificada, numa perspectiva bifocal, tanto como uma ocorrência observável, quanto a objetivação inteligível de um significado. Podemos descrever, explicar ou predizer um ruído que equivalha ao proferimento vocal de uma frase falada, sem ter a menor ideia do que esse proferimento significa. Para captar (e formular) seu significado, é preciso participar de algumas ações comunicativas (reais

[62] Ibid., p. 82.

> ou imaginadas) no curso das quais se empregue de tal modo a frase mencionada que ela seja inteligível para os falantes e ouvintes e para os membros eventualmente presentes da mesma comunidade linguística. (HABERMAS, 1989, p. 39).

É preciso observar, outrossim, que uma interpelação sob a ótica hermenêutica dentro do contexto da educação sempre identificará a produtividade da experiência do estranhamento e até de um certo desconforto, tendo em vista o procedimento natural de romper com o *status quo*, sendo isso um imperativo da metodologia e do próprio processo para o entendimento; faz parte de todo procedimento de mudanças, onde se rompe paradigmas e tira o sujeito de sua zona de conforto. Parece que a educação, dentro de seus elementos primordiais, não surge por abstrações, e a hermenêutica-reconstrutiva colabora com horizontes de desconstruir e reconstruir, enquanto metodologia de pesquisa, ajudando a arquitetar processos educativos pelo empirismo e com um nível considerável de aceitação dos aspectos imprevisíveis, fato que tende a ser importante para agregar novos aspectos dos saberes.

Por outro lado, talvez, neste ponto, seja importante destacar e valorizar a importância da pluralidade da educação nos seus mais diversos aspectos, como estratégia de abarcar todo tipo de conhecimento, de modo que isso, em forma de informações, produza novos tipos de conhecimento.

Exatamente sob esse aspecto, esta pesquisa pretende não omitir opiniões ou conceitos, mesmo que sejam paradoxais. Entende-se e compreende-se que é mais usual juntar apenas autores que combinem em boa parte de suas argumentações. Costuma-se dizer a respeito desse particular que se deve buscar “autores que dialoguem entre si”, como se apresentar ideias distintas não fosse uma forma de diálogo. Mas é fácil compreender a ideia da uniformidade e como ela merece o acatamento e a reverência por parte de todos. Por outro lado, essa crítica ao modelo usual não significa nenhum desrespeito a quem o utiliza e o defende. Muito pelo contrário, acredita-se que as convicções de cada um sempre devem ser levadas em conta e é exatamente pela liberdade da metodologia que cada um emprega que se poderá alcançar resultados diferentes, melhores e até maiores. Sendo assim, é importante que nesse espaço do desmembramento metodológico isso esteja devidamente realçado como uma forma que se optou, a qual se entende ser mais complexa, mas que se acredita poderá produzir resultados mais consistentes. Afinal de contas, não será pela omissão de ideias diferentes que elas deixarão de existir e muito menos pela sua presença que anularão os conceitos e fundamentos que se apresentarão, visto que não se deixará de emitir opiniões e conclusões próprias, de forma que haja uma harmonia e uma ideia que conduza esta pesquisa. Isso será encarado com um critério,

um predicado, pois nada mais arrasador e destrutivo pode haver do que a falta de critérios em qualquer linha construtiva ou administrativa, em especial.

O princípio norteador deste aspecto da pesquisa, dentre vários que se trabalharão para convergi-los numa única direção, também está baseado na citação a seguir, que faz uma justificativa importante sobre os movimentos históricos da educação:

> Nossas ideias sobre educação são herdeiras de um mundo cultural que parece já ter desaparecido: nossas imagens de educação e do que uma pessoa "educada" tem que ser estão enraizadas em uma cultura liberal - cuja origem é encontrada no mundo da Grécia clássica, que girava em torno da ideia da racionalidade do homem, cujo domínio sobre a natureza (através da ciência) e cujo autocontrole (através da moralidade) levaria, supostamente, a uma melhoria da sociedade. No entanto, o início do século XX testemunha uma substituição: o paradigma do "homem racional" dá lugar a um sujeito psicótico (pato) lógico, um sujeito dotado não apenas de razão, mas de sentimentos, afetos, pulsões e paixões desconhecidas e confrontando-se (para Sigmund Freud, de fato, a cultura é um sistema de domínio dos instintos de morte).[63] (ORBE[64], 2018, não paginado).[65]

Orbe (2018) demonstra toda sua preocupação com os destinos da humanidade, diante da evolução que vem ocorrendo e das opções que se tem feito.

Então, considerando-se os aspectos trazidos pelo teórico, essa consideração de outras variáveis, as quais se deduz pretender abarcar todos ângulos possíveis, é justificável no ponto de vista deste pesquisador, mesmo que isso se traduza em um movimento muito mais complexo e desafiador, como já relatado.

A propósito disso, no intuito de se trazer uma fundamentação teórica sobre o tema, invoca-se Kant (2001) quando diz que:

> Se qualquer representação particular fosse completamente alheia às demais, se estivesse como que isolada e separada das outras, nunca se produziria alguma coisa como o conhecimento, que é um todo de representações comparadas e ligadas. Se, pois, atribuo ao sentido uma sinopse, por conter diversidade na sua intuição, a essa sinopse corresponde sempre uma síntese e a receptividade, só unindo-se à espontaneidade, pode tornar possíveis conhecimentos. Esta espontaneidade é então o princípio de uma tripla síntese, que se apresenta de uma maneira necessária em todo

---

[63] Tradução nossa.

[64] Fernando Bárcena Orbe (Bilbao 1957) é professor de Filosofia da educação na Universidade Complutense de Madri. Nos últimos anos, ele fez parte do projeto de pesquisa Filosofia após o Holocausto, dirigido por Reyes Mate, do Instituto de Filosofia do Conselho Superior de Pesquisas Científicas de Madri. Sua escrita é preferencialmente escrita, entre Filosofia, educação e literatura. Suas publicações incluem A Aprendizagem da Dor após Auschwitz (2001), Ensaio para uma poética do começo (2004), Hannah Arendt. Uma Filosofia de nascimento (2006). Outros livros dele são O escritório da cidadania (1997), Educação como um evento ético. Natalidade, narração e hospitalidade (2000), escrita em conjunto com Joan-Carles Mèlich; A experiência reflexiva na educação (2005). Disponível em: https://www.compartelibros.com/autor/fernando-barcena/1. Acesso em 23 mar. 2018. Tradução livre do autor.

[65] Disponível em: https://www.facebook.com/arendtiana/posts/10215841060928050. Acesso em 23 mar. 2018.

> o conhecimento, a saber, a síntese da apreensão das representações como modificação do espírito na intuição; da reprodução dessas representações na imaginação e da sua recognição no conceito. Estas três sínteses conduzem-nos as três fontes subjetivas do conhecimento que tornam possível o entendimento e, mediante este, toda a experiência considerada como um produto empírico do entendimento. (KANT, 2001, p. 159).

É justamente a partir da junção de todas as ideias que surge a possibilidade da construção de um conhecimento mais acurado no pensamento de Kant quando, nessa última citação, ele descreve que o "conhecimento é um todo de representações comparadas e ligadas". Reitera-se, entretanto, que a escolha por esse processo de isenção e da busca dos mais diversos e, mesmo paradoxais, conceitos, não será um imperativo, dado exatamente por essa complexidade já apontada. Reconhece que a prática usual, em que os autores combinam em suas ideias, também tem sua importância e significação, na medida em que somente uma mesma linha de raciocínio, fundamentada, mesmo que somente por autores da mesma linha de pensamento, tem seu valor, lógica e embasamentos.

Por outro lado, reitera-se que, nesta pesquisa, será utilizada a hermenêutica-reconstrutiva de Habermas, motivo pelo qual ela deve abranger um momento que é o da "desconstrução"; instante que se isola os elementos em jogo, e nesse sentido se aproxima de outro jogo, o das diferenças. Todavia, depois, ela possibilita o estágio da "reconstrução", quando esses mesmos elementos, liberados de seu aprisionamento anterior, juntam-se e concebem uma nova síntese ou Gestalt.[66] Basicamente, isso ocorrerá a partir de um posicionamento final sobre os conceitos, por parte deste pesquisador, no intuito de formar e dar coerência a um fio condutor levando o problema de pesquisa até possíveis respostas e eventuais soluções que possam ser sugeridas.

Sobre a categoria hermenêutica-reconstrutiva, que será utilizada nesta pesquisa, Trevisan e Devechi trazem uma explicação pontual, invocando Habermas e Honneth:

> A hermenêutica reconstrutiva busca ir além dos propósitos da hermenêutica tradicional, porque busca não só compreender, mas validar as ações linguísticas diante do mundo comum a todos. Ainda segundo Habermas (*idem*, p. 94), "compreender uma manifestação simbólica significa saber sob que condições sua pretensão de validade poderia ser aceita". É nesse caminho que segue também a reflexão de Honneth, na medida em que tenta retomar as contribuições da teoria do reconhecimento, de Hegel, no contexto de predomínio do pensamento científico. (TREVISAN; DEVECHI, 2011, p. 154-155).

[66] A palavra alemã Gestalt, que muitas vezes é traduzida para o espanhol como "forma", representa esse processo pelo qual se constroi quadros de percepção da realidade: todas as pessoas interpretam a realidade e tomam decisões sobre ela com base nessas "formas" ou "figuras" mentais que criam sem perceber. A teoria da Gestalt concentra-se em dar explicações sobre como o homem percebe as coisas e toma decisões com base nas "formas" que cria. TORRES, 2018.

Como é possível observar e concluir pelas colocações dos autores a proposta de uma hermenêutica-reconstrutiva pretende ser mais ousada que a hermenêutica tradicional, pois, além de buscar o entendimento, propõe-se a construir uma validação das ações linguísticas, o que, para qualquer ser humano, é uma tarefa ousada.

Assim, buscar-se-á construir a rede conceitual por meio de ideias de pensadores, preferencialmente obedecendo a uma ordem cronológica dos autores, no entanto, prioritariamente pelo desenvolvimento de ideias, em que sua construção pode não seguir exatamente a linha do tempo. Dessarte, a cronologia cederá sua preferência para o que se estabelece aqui como prioridade, no intuito de que a progressão por ideias facilite a compreensão. Dessa forma, pretende-se estabelecer um edificado teórico-investigativo a ser construído a partir de opiniões, as quais nem sempre evoluem com o passar do tempo, sendo prova disso o fato de que a sociedade atual ainda está alicerçada nos principais conceitos da Grécia antiga. Logo, se fosse seguir por essa linha, talvez a lógica determinasse um caminho inverso pelo *timing* exatamente oposto. Nesse sentido, a organização metodológica primará, sobretudo, pela melhor construção, independentemente da cronologia das ideias.

Elaborada a rede conceitual, a pesquisa pretende, igualmente, examinar os pontos convergentes para uma reflexão sobre de que forma a educação poderá contribuir para responder efetivamente ao problema de pesquisa a ser investigado. Haverá outros que possam quotizarem-se com a educação ou não?

Assim, a arquitetura desta tese (possibilitada por esses itinerários investigativos) propõe-se a tecer um texto que articule diferentes dimensões que os conceitos escolhidos previamente envolvem, evidentemente, com abertura à inserção de novos conceitos que, porventura, venham a surgir por ocasião do trabalho de pesquisa propriamente dito.

1.6.1 Desenvolvimento da pesquisa

1.6.1.1 Primeiro passo

O primeiro passo foi a própria apresentação e o conjunto das considerações iniciais, em que se discorreu sobre as tensões e questionamentos, enquanto ponto de partida, o panorama comparado de países, a partir de avaliação internacional, a educação, como produto de mercado e seus impasses diante do capitalismo neoliberal, o problema de pesquisa, até chegar aqui, no desdobramento metodológico.

Como se percebe, é feita, inicialmente, uma ampla contextualização, investigando-se aspectos importantes da educação e do cenário econômico e político, os quais em seu conjunto constituem parte importante e atuante do contexto que exerce um constante condicionamento e múltiplas variáveis de manipulações do sujeito sobre os quais será aprofundado no decorrer dos passos seguintes.

1.6.1.2 Segundo passo

Como segundo passo, se partirá para uma ampla investigação sobre a Pedagogia Radical e Inclusiva do Prof. Dr. Agustín de la HERRÁN GASCÓN, pelo período de um ano, na Universidade Autônoma de Madri, na própria cidade de Madri, Espanha, proporcionada pela CAPES e Universidade de Caxias do Sul.

O objetivo é compreendê-la não somente em seus aspectos gerais, mas em todas particularidades possíveis, procurando identificar sua utilidade para a Educação e se há subsídios a serem trabalhados para o descondicionamento do sujeito.

1.6.1.3 Terceiro passo

No terceiro passo, buscar-se-á pelos elementos necessários para a constituição do conceito de um *estado mais consciente* o qual está sendo construído, nesta pesquisa, para representar uma condição, que atendendo ao alcance de alguns elementos, passe a ter possibilidades de dar condições ao ser humano de adquirir a sua cidadania plena. Ele significa um patamar de evolução cognitiva mínimo para que os pressupostos de condições básicas de igualdade econômico e social possam ser atingidos.

Afonso (2001, apud TEODORO, 2001) lembra que a concepção de emancipação tem persistido no decorrer dos séculos, seja como ideal filosófico, político, seja sociológico, com traços moderados ou utópicos, dependente, é claro, dos diferentes contextos históricos, porém, sempre imbuído da promessa da felicidade e de plena realização humana.

Todavia, ao mesmo tempo, persevera uma imobilidade no avanço dessas teorias até mesmo porque o modelo existente também persiste, se não progride. Habermas (1984) lembra que

> (...) os programas que as novas mídias emitem, se comparados com comunicações impressas, cortam de um modo peculiar as reações do receptor. Eles cativam o público enquanto ouvinte e espectador, mas ao mesmo tempo tiram-lhe a distância da

> "emancipação", ou seja, a chance de poder dizer e contradizer. (HABERMAS, 1984, p. 202).

Essas ações que o mercado promove, como destacou Habermas, são normais e o máximo que se poderia imaginar para melhorá-las, no sentido de amenizar seu apelo mercadológico, seria uma evolução dos valores virtuosos por toda a sociedade, em que, naturalmente, pessoas e empresas tivessem posturas moderadas no momento de “agredir” o mercado. Esta pesquisa procurará investigar se não há uma alternativa que efetivamente altere essas manipulações. Habermas (1987, p. 333) diz que: “só a racionalidade comunicativa refletida numa autocompreensão da modernidade, oferece uma lógica interna (...) para resistir contra a colonização do mundo da vida pela dinâmica interna de sistemas autônomos.”

1.6.1.4 Quarto passo

No quarto passo, tendo já identificados no passo anterior os elementos necessários para dar essa condição de um estado mais consciente, procurar-se-á constituir uma organização de todos eles, com um formato de constructos edificadores de uma formação suficiente para capacitar o sujeito a conviver sem a presença de um nível de desigualdade como o da contemporaneidade.

1.6.1.5 Quinto passo

Constituído o estado mais consciente a partir de seus elementos identificados no terceiro passo e organizados em constructos no quarto passo, buscar-se-á seu posicionamento a partir dos pressupostos e organização da Pedagogia Radical e Inclusiva.

1.6.1.6 Sexto passo

No sexto passo, se buscará discorrer e justificar sobre as possibilidades de uma formação calcada no estado mais consciente, observando-se, nos processos educativos, as aberturas e/ou de uma reorganização de sua sistematização.

1.6.1.7 Sétimo passo

O sétimo passo trará as conclusões sobre a pesquisa, de uma forma objetiva, apresentando pontualmente e efetivamente o que se apurou, além de sugestões para a solução do problema de pesquisa apresentado.

1.6.1.8 Oitavo passo

Para finalizar, buscar-se-á apresentar sugestões concretas para responder ao problema desta pesquisa, na tentativa de se associar às tentativas de um desenvolvimento formativo de um ser humano melhor.

1.6.2 Fechando a metodologia de pesquisa

Com o compromisso que esta pesquisa assumiu ao definir a hermenêutica-reconstrutiva como horizonte metodológico a ser empregado, finaliza-se com a citação de Grondin (1999) mostrando a seriedade com que a hermenêutica é tratada e reconhecida:

> Da hermenêutica espera Dilthey, agora, a solução da pergunta pelo ‘conhecimento científico’ do individual, portanto regras universalmente válidas, para defender a segurança da compreensão em face ao ceticismo histórico e da arbitrariedade subjetiva, mantendo, assim, uma compreensão clássica e normativa da hermenêutica. (GODRIN, 1999, p. 152/154).

É com a busca desse espírito de uma compreensão clássica e normativa, sob a inspiração da hermenêutica, que se parte, deste momento em diante, para o centro da pesquisa, quando se inicia a imersão na Pedagogia Radical e Inclusiva.

2 A PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA – ESTRUTURAÇÃO E CONSTITUIÇÃO

Exposta toda a problemática e contextualizado o cenário que apresenta o ser humano dependente, que de certa forma é manipulado, neste capítulo, propõe-se pensar em possíveis alternativas para a mudança desse quadro. É exatamente esse o momento em que a pesquisa busca, diante de todo o contexto já apresentado, os caminhos que perpassam pela imperiosa e necessária transformação, de tal forma que a mudança alcance, altere e requalifique os pensamentos e as ações humanas. Busca-se, como horizonte teórico, o pensamento de Herrán Gascón, com o seu enfoque radical e inclusivo à Pedagogia (HERRÁN GASCÓN, 2014; 2017b; 2017c; 2018; 2019a; 2019b). Os motivos desse direcionamento poderão ser constatados no decorrer da pesquisa, ao se compreender melhor a ideia do autor, a qual se coaduna com os problemas levantados aqui, pela carência no desenvolvimento de um estado mais consciente.

Outrossim, a pesquisa de Herrán Gascón representa uma possível alternativa enquanto força de mudança que pode encaminhar a uma proposta que proporcione significativos avanços ao processo educacional. Como a união de pensamentos tenderá logicamente para uma ideia mais aprimorada, nada melhor que agregar Morin a esse debate. Este teórico terá um papel importante pelas suas características enquanto um dos expoentes do pensamento educacional na contemporaneidade, a partir da teoria da complexidade. Entretanto, busca-se um olhar hermenêutico de Hermann (1996, p. 10), o qual afirma que “o século XX trouxe a implosão da unidade da razão, com a perda das justificações metafísicas, um grande problema para o fundamento educativo”. Essa sua afirmativa vai ao encontro do pensamento que norteia esta pesquisa, passando a ser um referencial teórico de grande valia. Como será visto na sequência, Hermann (1996) traz sua crítica centrada no pensamento à racionalidade instrumental e apresenta a linguagem enquanto caminho para se pensar os processos educacionais do mundo contemporâneo.

A própria pesquisadora (1996, p. 10) diz, ainda, que “a assim chamada crise da educação está diretamente vinculada à crise da modernidade, e a escola, enquanto um fragmento dessa racionalidade, traz em si sua marca e suas fissuras”. Obviamente que aqui se está tratando de algo muito sério e profundo, uma vez que a racionalidade, fruto da modernidade, encaminhou os processos educacionais para um certo aprisionamento aos interesses do lucro. Há possibilidade de encaminhar a educação para um novo caminho? Isso poderia ser um foco, não algo absoluto que, por exemplo, excluísse o ensino tecnológico? Há espaço para a conciliação de interesses? Mas, como tornar possível uma mudança de mercado para esse viés

reivindicado? Por outro lado, também há o problema de que cada vez mais o setor privado avança no controle das políticas e dos processos educativos, ou seja, o próprio mercado avança no controle da educação. Assim, eis aqui o maior problema a ser enfrentado.

O principal impasse, no entanto, é no sentido de que sempre os interesses da população – e aí entram todos os setores da sociedade, inclusive o próprio mercado – devem estar alinhados com os da educação, ou vice-versa, obviamente. De outra parte, sabe-se de que os grupos poderosos sempre tentarão manipular a população na direção dos seus interesses, muito embora isso aconteça, em boa parte das vezes, inconscientemente. Além disso, a máxima de que *tudo está abaixo do poder econômico*, não deve ser desprezada. Por fim, mesmo que a democracia seja a forma de governo mais justa, entre todas que o ser humano já criou, carrega limites e máculas desde a sua origem. Sabe-se, ainda, que uma população desprovida de líderes detentores de ideias virtuosas pode tender para qualquer caminho, o que por si só já é um risco fenomenal. É exatamente por isso que se pode afirmar que o pior para uma sociedade é a omissão dos seus cidadãos, no debate e enfrentamento das questões públicas e políticas. Parece que se chega cada vez mais próximo da conclusão de que a própria vida é inviável sem um padrão considerável de ética, calcada na virtude. Obviamente, ainda se tem o fanatismo que, como já descrito, é uma das formas mais terríveis de vício e, possivelmente, um dos maiores males que a humanidade enfrenta.

Assim, não se vislumbra uma alternativa mais coerente do que a união de interesses, não somente dos pedagogos, mas de todo cidadão de bem que entenda, ou possa vir a entender, que o redirecionamento da educação à racionalidade, a partir de uma racionalidade emancipatória, e não numa perspectiva do materialismo – mas nos debates de pesquisadores contemporâneos – seja uma das alternativas à formação de pessoas melhores, não apenas mais esclarecidas, contudo também mais virtuosas. Entretanto, ainda falta uma proposta concreta que deve ser buscada nesta pesquisa, algo objetivo na direção de um horizonte que hoje pode parecer tão sombrio e amargo.

"A pretensão de validade da educação de formar sujeitos capazes de autonomia moral e intelectual funda-se na razão autoesclarecedora e no princípio da subjetividade, presentes no discurso da modernidade", é o que afirma Hermann (1996, p. 30), que aprofunda seu discurso ao discorrer que

> O princípio da subjetividade e a racionalidade formam um núcleo central de fundamentação da tradição pedagógica que, embora com variações em diferentes pensadores modernos, estruturam-se em torno dos seguintes pontos: • o sujeito e a consciência de si (Kant); • o sujeito construtor de sentido (Piaget); • o sujeito e o mundo do sentido (Gadamer). (HERMANN, 1996, p. 30).

Como se pode observar, a autora busca, por meio destes pensadores modernos, fundamentar o núcleo que direciona toda tradição pedagógica, inicialmente com Kant, que relaciona o sujeito e a consciência de si; posteriormente por meio do pensamento construtivista de Piaget, em que o sujeito é o construtor de sentido; e finalizando, com Gadamer, um dos sustentáculos do pensamento hermenêutico que aponta para o sujeito e o mundo dos sentidos.

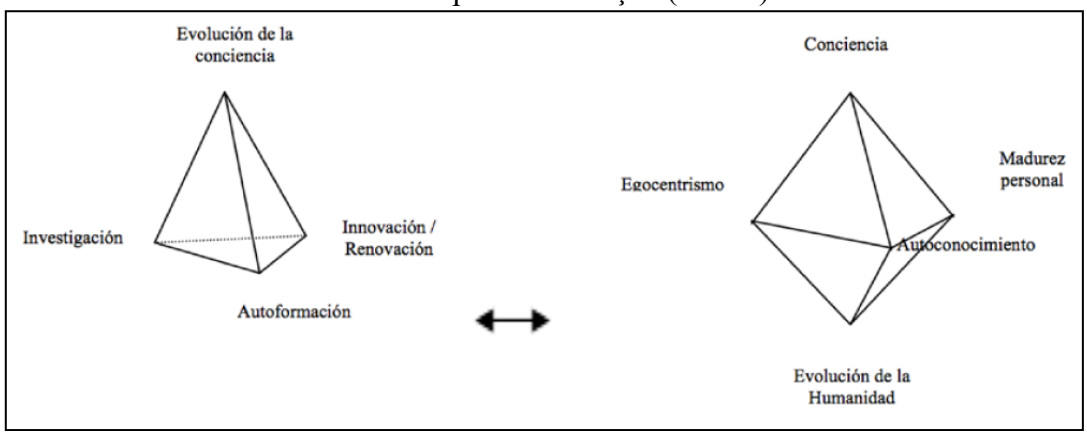
Hermann (1996) complementa este pensamento por meio das seguintes explicações:

> A escolha de Kant deve-se a sua exemplaridade como o autor que tirou profundas consequências do conceito de razão para a educação. Sua Filosofia fundamenta a plena responsabilidade do sujeito pela sua própria constituição e por tudo o que faz. A ideia de uma natureza humana dependente apenas de suas ações conFigura um papel destacado à educação e fornece a base justificadora para a ação pedagógica institucionalizada. A Filosofia da educação se enraíza na constituição do sujeito. O interesse por Piaget decorre de suas pesquisas epistemológicas que permitem uma reflexão abrangente e fecunda para compreender não só como ocorre o processo de formação do conhecimento, como também a gênese das estruturas da consciência. O homem constrói sua própria condição de conhecer, de aprender, de se comunicar e construir sentido. Ou seja, a razão é uma constituição do sujeito. Antes de mais nada, Piaget quer *"determinar as condições de todo o conhecimento possível e de toda a comunicação possível"* (Ramozzi-Chiarottino, 1984, p. 4). Gadamer alarga o entendimento de racionalidade, com sua reflexão sobre as condições históricas e filosóficas da compreensão e interpretação. O sujeito se constitui como tal, através de seus vínculos com a tradição. (HERMANN, 1996, p. 30).

A autora conseguiu estruturar uma tríplice fundamentação sobre um modelo pedagógico que abraça exatamente os pontos básicos a serem desenvolvidos. Ou seja, por meio de Kant, traz ao sujeito a responsabilidade pela sua própria constituição e serve como elemento base para institucionalização dos processos educacionais, cabendo, na perspectiva da Filosofia da educação, a constituição do sujeito em Piaget. Hermann traz elementos epistemológicos em relação ao conhecimento inaugurando os fundamentos de uma epistemologia genética responsável pela aprendizagem, comunicação e construção dos sentidos próprios do ser humano, criador da condição do seu conhecer. Em Gadamer, inaugura-se um entendimento mais abrangente da racionalidade, uma vez que o teórico traz para o processo hermenêutico condições históricas e filosóficas do que se refere aos processos de compreensão e interpretação, colocando em evidência a constituição de um sujeito vinculado à sua tradição.

Herrán Gascón (2014) diz que é próprio do ser humano fazer interpretação das coisas que ele percebe. Porém, obviamente, há uma diferença enorme entre interpretar e compreender. Nesses processos, em ambos os casos, há vários aspectos envolvidos a serem considerados. O diagrama da Pedagogia radical de Herrán Gascón apresentado na Figura 5:

Figura 5 − Fundamentos de Didática Radical e Inclusiva (esquerda). Constructos radicais e inclusivos para a formação (direita)



Fonte: Herrán Gascón (2014).

Como pode ser observado nos diagramas do pesquisador, o primeiro (à esquerda) apresenta os fundamentos da didática radical e inclusiva, e o segundo (à direita) apresenta os constructos radicais e inclusivos para a formação. Esses esquemas estão sendo mostrados, aqui, porque são importantes para a compreensão e a criação de linhas de pensamento, baseadas em uma formação pessoal voltada, possivelmente, ao estado mais consciente. De fato, Herrán Gascón, em sua construção, tentou proporcionar avanços para se pensar a educação, tanto pelos fundamentos quanto pelos constructos. Onde se poderia inserir o problema do desenvolvimento de um estado mais consciente nesses diagramas de Herrán Gascón? O autor precisa sua problemática nos seguintes termos:

> Há muito já construído de forma profunda e pronto para ser incorporado e integrado na pesquisa sobre ensino. Pedagogia e Didática não estão enxergando, não estão incluindo o radical em seu corpus científico. Portanto, uma das fronteiras mais claras de pesquisa educacional está dentro da formação e do seu sentido evolutivo. (HERRÁN GASCÓN, 2014, p. 165).[67]

Este é exatamente o ponto: a evolução que a educação deve necessariamente provocar, de forma que ela cumpra o seu papel. E, aqui, há que se destacar que existe uma brecha enorme, na medida em que o desenvolvimento de um estado mais consciente não teve a atenção necessária até hoje. Nos demais campos do saber, observa-se um desenvolvimento, notadamente indiscutível, como, por exemplo, na medicina, na física, nas engenharias etc. As idiossincrasias e todas as formas de se proceder, ou seja, o agir e reagir, pertencem a um campo restrito da ciência e das Pedagogias, como a psicologia. Nota-se, ao analisar o contexto global, grande desenvolvimento da humanidade e um hiato ante a busca da excelência para o próprio

[67] Tradução nossa.

papel e o modo como o ser humano deveria ser. O que existe nessa direção é tão pouco que é praticamente nada. A constatação dessa lacuna, vista dessa forma, é um ponto elementar na análise desta pesquisa.

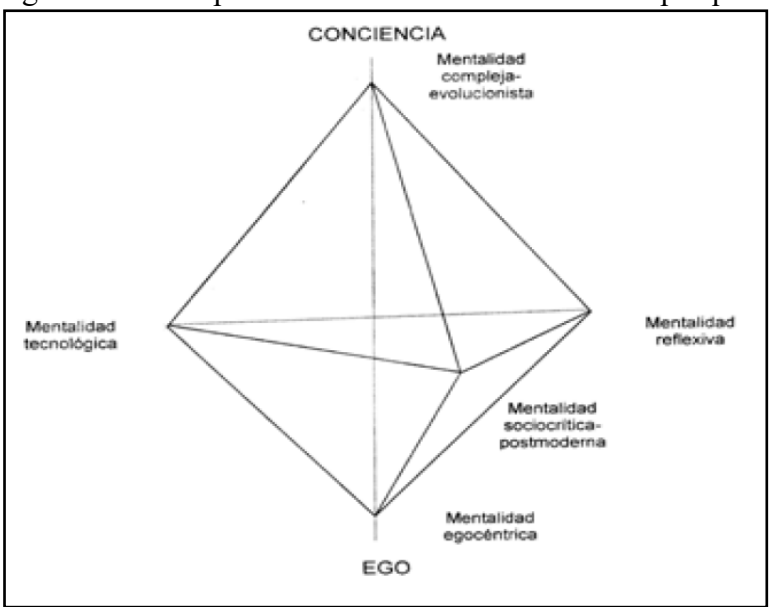
Vale destacar, ainda, a questão de um possível direcionamento do saber para a *excelência*, como uma forma de combater radicalmente a ausência de um estado mais consciente. Paviani (2012) traz as seguintes observações sobre o termo *excelência*, dentro do contexto histórico da virtude:

> O uso da palavra virtude parece ser adequado para traduzir o termo da língua grega *arete*. Entretanto, jamais será possível, em qualquer tradução contemporânea, expressar o conceito e a experiência correspondentes ao conceito grego e da época de Platão. Zingano, ao comentar a Ética a Nicômaco, afirma que *arete* possui uma "aplicação mais ampla do que o contexto propriamente moral", pois refere-se também "ao fazer bem as funções" e, por isso, muitas vezes aparece traduzido por excelência. Isso vale também para o caso de Platão. Nesse aspecto, o cavalo que corre bem e o sapateiro que trabalha bem são virtuosos ou excelentes. Assim, virtude possui um sentido amplo, indica qualidade, excelência de alguma coisa e também aponta para conduta moral, pois "é um termo que indica a excelência moral." (Zingano, 2008, p. 78). Portanto, virtude, excelência e valor estão semanticamente entrelaçados, e quando se tenta traduzir *arete*, outros termos podem surgir, conforme Jaeger que menciona, na *Paidea*, os conceitos de força, destreza, ação valente ou nobreza. (PAVIANI, 2012, p. 87).

A lembrança do entrelaçamento semântico a que se refere Paviani (2012), em relação à virtude, à excelência e ao valor, também é outro aspecto que interessa a esta investigação. À esta categoria se está inserindo tudo dentro da virtude, o próprio significado de *excelência* e do próprio *valor*, até porque, linguisticamente, é perfeitamente possível e compreensível essa junção. Se não o é pela etimologia das palavras, o será pelas suas significações. Porém, obviamente que não se pode dispensar de tecer considerações e avaliações sobre os demais termos, até porque se busca, ao menos, uma razoável compreensão do todo, objeto deste exame que se está elaborando.

Herrán Gascón (2014) faz uma proposta de um constructo das construções de formação numa abordagem complexo-evolutiva e radical, a partir da qual as racionalidades dos professores seriam redefinidas. Veja-se a Figura 6:

Figura 6 − Principais mentalidades dos docentes de pesquisa



Fonte: Herrán Gascón (2014).

Pelo diagrama, o ego se eleva à consciência por meio da construção de cinco mentalidades: egocêntrica, social-crítica e pós-moderna, reflexiva, tecnológica e a complexa evolucionista. Herrán Gascón, fazendo uma crítica a Morin, acrescenta que "acima de qualquer premissa, compreender a complexidade exige superar dualidades com uma perspectiva dialética e não exclusiva sintética, que é dizer sim a tudo e aceitar tudo em um nível superior de consciência".[68] (HERRÁN GASCÓN, 2014, p. 176). Na verdade, compreende-se que Herrán Gascón reconhece o pensamento complexo de Morin, mas adverte que é preciso ir além, trazendo à pesquisa a busca de qual é a possibilidade de elaboração de um discurso da consciência virtuosa no horizonte da linguagem e da racionalidade voltada do estado mais consciente na educação. A perspectiva dialética abarca muito melhor qualquer sistema complexo, até pela sua natureza epistemológica. De qualquer forma, a invocação e a referência do supracitado pesquisador a Morin é amplamente reconhecida a ponto de ele transcrever com uma boa explicação cada um dos *sete saberes necessários à educação do futuro,* obra que rendeu grande repercussão ao autor. A obra nasceu, em 1999, por iniciativa da Unesco e de seu então presidente, Federico Mayor Zavagoza, quando Morin foi solicitado a sistematizar um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do próximo milênio. Uma primeira versão do texto circulou pelos quatro cantos do Planeta, cabendo a Nelson Vailejo-Gomez integrar comentários, sugestões e remanejamentos que, posteriormente, retornaram a Morin para fechamento.

[68] Tradução nossa.

Os sete saberes necessários à educação do futuro, de Morin, sob o ponto de vista da apropriação de Herrán Gascón (2014, p. 179-180), são os seguintes:

> 1º − Uma educação que cure a cegueira do conhecimento, que seja suscetível ao erro e ilusão. A necessidade de ensinar conhecimento capaz de criticar o conhecimento, ensinando, detectando e corrigindo os erros e ilusões de conhecimento e, ao mesmo tempo viver com as suas ideias sem ser destruído por elas. A busca da verdade exige reflexão, crítica e correção, mas também a convivência com as nossas ideias e mitos.
> 2º − Uma educação para assegurar o conhecimento relevante, para ajudar a discernir as informações-chave, revelando o contexto, o global, a interação multidimensional e o complexo. Para fazer isso a educação deve promover uma inteligência geral com base no conhecimento e crítica a eles mesmos. Sua conFiguração básica é a capacidade de colocar e resolver problemas, com base na inteligência que combina todas as habilidades. O conhecimento é geral e particular.
> 3º − Ensinar a condição humana, com base no reconhecimento da humanidade comum, embora reconhecendo a diversidade cultural inerente a todo ser humano. O ser humano se desenvolve em ciclos: cérebro-mente-cultura, razão-afeto-impulso, indivíduo-sociedade-espécie, etc. Todo o desenvolvimento inclui estes laços e a humanidade como una e diversificada. Unidade e diversidade são duas perspectivas inseparáveis da educação. Cultura global é de indivíduos. A educação deve mostrar o caminho do indivíduo, o destino social e global de todos os humanos e nosso enraizamento como cidadãos da Terra. Este será o núcleo de formação do futuro.
> 4º − Ensinar a identidade terrena. A história humana começou com uma dispersão de aldeias que permaneceram isoladas em lugares muito diferentes. Hoje, as novas tecnologias permitem que se ligue as culturas. É necessário introduzir na educação uma noção global mais poderosa que o desenvolvimento econômico: escala de desenvolvimento terrestre intelectual, emocional e moral. A perspectiva global é essencial na educação. Não só para perceber melhor os problemas, mas para desenvolver um verdadeiro sentido de pertença à nossa Terra, considerada como a última e primeira terra natal. Como disse Marx: "Nós levamos muito tempo para perceber a nossa identidade terrena", embora "a coruja da sabedoria começa sempre seu voo no pôr do sol." (Hegel, 1993).
> 5º − Enfrentar as incertezas, uma vez que todas as sociedades contam com a perpetuação de seus modelos. No século XX foi demolida a previsibilidade das certezas sobre o futuro. A educação deve apoiar o princípio da incerteza, tão verdadeira para a evolução social como à física. A história avança através dos atalhos e seu progresso inclui mutações e barbárie que obedecem ao aleatório e ao inesperado. Nós navegamos em um oceano de incertezas com alguns arquipélagos de certeza, e não vice-versa.
> 6º − Ensinar a compreensão de duas maneiras: interpessoais e intergrupais, e uma escala planetária. Os grandes inimigos do entendimento global são o egoísmo e etnocentrismo. Ensinar a compreensão não é reduzir o homem a uma de suas qualidades, que são muitas e complexas. Ele pode melhorar a compreensão não etiquetando através de empatia com os outros e a tolerância a diferentes ideias e formas, enquanto não atentem à dignidade. A compreensão passa por sociedades democráticas que deve ser alvo da educação, porque deve haver um entendimento em escala global entre povos e culturas, mas que o ponto de partida seja uma democracia aberta;
> 7º − A ética da humanidade. No circuito indivíduo e sociedade surge um dever ético para ensinar democracia. Isto implica consenso e aceitação de regras, mas também exige diversidades e antagonismos. O conteúdo ético afeta todos esses níveis. O respeito pela diversidade significa que a democracia não se identifica com a ditadura da maioria. O circuito indivíduo-espécie se fundamenta na necessidade de se ensinar cidadania. A humanidade deixou de ter uma noção abstrata para se identificar com algo concreto e fechando com interações e compromissos. (Recentemente Morin (2009) propôs o "oitavo conhecimento" relacionado com o tempo e a história.).[69]

[69] Tradução nossa.

No primeiro saber de Morin, observa-se sua preocupação pertinente à emancipação do ser e à busca de uma formação com ideais críticos, de forma que esse busque sempre a reflexão.

A preocupação com uma educação relevante que abarque a realidade global e a complexa multiplicidade dimensional é o fundamento do segundo saber. Efetivamente, trata-se de uma declaração da necessidade de dar o mais alto nível de prioridade à educação. De fato, para se pensar em desenvolvimento, não há outro caminho.

Já o terceiro saber, vinculado ao reconhecimento da humanidade, denota a preocupação básica que o ser humano deve ter, além de para consigo próprio, com as pessoas, as sociedades, a partir do indivíduo, perpassando por tudo o que compõe o ser humano, no pleno exercício da alteridade para desembocar no cidadão.

Por seu lado, o saber multidimensional interligado às culturas e à identidade planetária, buscando, nas novas tecnologias, um elo cada vez maior de aproximação, de forma que a perspectiva global possa transformar e educar o ser humano fundamenta o quarto saber.

Já no quinto saber se destaca o enfrentamento que deve ser feito permanentemente das incertezas, ao mesmo tempo que se deve dar sua própria sustentação, até porque, como diz Morin, as incertezas são o oceano, enquanto a certeza representa apenas alguns arquipélagos.

O sexto saber ataca diretamente o egoísmo e o etnocentrismo, que parecem predominar em todas as culturas, tornando de forma análoga aos paradigmas um espaço que se reserva para si, cujo rompimento não é de todo desejado, num primeiro momento. Dar a verdadeira noção do potencial e representatividade do ser humano, independentemente de outros preceitos culturais e, por meio do reconhecimento mútuo e do respeito, desenvolver uma democracia cada vez mais voltada à liberdade.

Finalmente, no sétimo saber, Morin se refere à ética e a liga à diversidade e aos antagonismos, que sempre estarão presentes, especialmente quando a intenção é o para desenvolvimento do entendimento de democracia, a fim de evitar a ditadura da maioria e para se ensinar a cidadania.

Os sete saberes representam um marco importante de posicionamento da educação diante da realidade presente em todos os cantos do Planeta. Atacam questões fundamentais para a própria evolução da espécie e tendem a preparar o sujeito e o cidadão e a busca do aprimoramento da democracia e da liberdade, coadunando com significativos avanços educacionais.

Nesta investigação, pode-se apontar, num primeiro momento, uma lacuna desses saberes de Morin, com a vida de forma mais global. Dever-se-ia fugir de movimentos e posturas corporativas, como no caso se faz com o ser humano em detrimento dos animais e até mesmo

dos vegetais, ou seja, com a vida. A presunção de que o ser humano, com sua complexidade, representa um ser mais importante que os demais, na verdade, não passa de especulação. Portanto, atitudes nessa direção seguem na contramão dos ideais da educação. Aliás, fosse possível medir a qualidade dos seres em relação aos princípios de dignidade, equidade, honestidade, pureza, candura, despojamento, simplicidade, sublimidade e assim por diante, em que posição o humano se enquadraria em relação aos demais seres vivos?

Nesse mesmo movimento de crítica, Herrán Gascón (2014) diz que as propostas de Morin são criticáveis desde o complexo evolucionista e deduz que o paradigma da complexidade do teórico é necessário instrumentalmente e insuficiente educativamente. O pesquisador ainda apresenta uma ampla crítica a possíveis limitações e oferece inúmeras propostas para dar suficiência ao conceito de complexidade de Morin.

Com o objetivo de situar a pesquisa, é coerente centrar-se na insuficiência apontada por Herrán Gascón, na imensa lacuna que se está discutindo aqui, brotando, na ausência de um estado mais consciente, uma incapacidade do ser humano de se elevar como uma entidade animal, harmonizada com a ecologia e com o planeta Terra. Embora não se esteja adentrando nos motivos de Herrán Gascón, o fato da insuficiência é um elemento em comum entre a sua constatação e o desta investigação. Dessa forma, nota-se que, nem nas práticas passadas ou presentes, existem preocupações consistentes com o desenvolvimento verdadeiro do ser humano, como um ser capaz de usar o estado mais consciente a seu favor. Pior do que isso: não existe nem no que se planeja para o futuro da educação do ser humano.

Outrossim, a justificativa para um enfoque radical na formação do sujeito já deve estar clara, mas é importante destacar a importância de se colocar um foco nessa questão, dada a sua magnitude em termos do que isso significa para o ser humano. A ausência de um estado mais consciente, já amplamente dissecada, ou é um vazio ou é um conjunto de comiserações, de sentimentos de todos os tipos, que anula parcialmente a razão e deixa a mente com ausência de fundamentos ou com embasamentos contaminados, desprovida, portanto, de limpidez. Se, somado a isso, colocar-se o fato de que esse quadro não se altera simplesmente pela vontade ou desejo que isso aconteça, fica mais nítida a gravidade da situação. É preciso surgir a atitude. Einstein (apud LANZA, 2009, p. 48) professou que “podemos fazer uso da vontade para agir, entretanto não podemos fazer uso da vontade para termos vontade”.[70] Conclui-se, a partir de então, que é preciso produzir uma potência no ser para que ele se torne apto a caminhar por si,

[70] Tradução nossa.

fazendo a leitura correta do todo, interagindo em sociedade, mas com elementos próprios que o caracterize como um ser emancipado.

Aristóteles (417, apud AGAMBEN, 2015) traz o problema original da potência enunciando a pergunta: o que significa ter uma faculdade?

> Há, porém, uma aporia: por que não há a sensação dos próprios sentidos [*ton aistheseon... aisthesis*]? Por que, na ausência de objetos externos, eles não proporcionam sensação, mesmo tendo em si o fogo, a água e os outros elementos dos quais há sensação? Isso acontece porque a faculdade sensitiva [*to aisthetikon*] não é em ato, mas só em potência [*dynamei monon*]. Por isso não tem sensações, tal como o combustível não arde por si, sem um princípio de combustão; de outro modo, consumir-se-ia a si próprio e não teria necessidade de fogo existente em ato [*enthelcheiai... ontos*]. (ARISTÓTELES, 417 a 2-9 apud AGAMBEN, 2015, p. 244).

O que se pode abstrair, a partir dessa questão da potência, é que se trata de algo complexo e, portanto, merecedor de uma atenção muito maior no desenvolvimento do ser, especialmente por parte da educação. Note-se que quando se diz que um fator, ou um elemento, é importante, e merece ser cuidado, de forma especial, por alguém – no caso a educação –, por decorrência ou pressuposto, esse mesmo fator ou elemento já é muito mais importante ainda sob o aspecto do indivíduo. Assim, falar em autodesenvolvimento não seria equivocado, pelo contrário; existindo-se processos sistematizados, evidentemente que a conotação passa a ser pela preocupação do todo, mesmo que passe fundamentalmente pelo individual.

Na obra "A potência do pensamento" de Agamben, na contracapa está descrito:

> Devemos ainda medir todas as consequências dessa Figura da potência que, dando-se a si mesma, se salva e acresce no ato. Ela nos obriga a repensar radicalmente não apenas a relação entre a potência e o ato, entre o possível e o real, mas também a considerar de uma nova maneira, na estética, o estatuto do ato de criação e da obra, e na política, o problema da conservação do poder constituinte no poder constituído. Mas é toda a compreensão do vivente que deve ser reequacionada, se é verdade que a vida deve ser pensada como uma potência que incessantemente excede suas formas e as suas realizações. E talvez apenas só nessa perspectiva possamos enfim compreender a natureza do pensamento, se é verdade, como Aristóteles não se cansa de repetir, que é a potência que define a sua essência. (AGAMBEN, 2015, não paginado).

Assim, tanto pelo olhar de Agamben, como o de Aristóteles, pode-se concluir que a potência é algo a ser perseguido como um predicado para a emancipação do ser. Agamben também corrobora na linha do pensamento da radicalidade, defendida por Herrán Gascón, quando diz que a potência "nos obriga a repensar radicalmente não apenas a relação entre a potência e o ato, entre o possível e o real, mas também a considerar de uma nova maneira, na estética, o estatuto do ato de criação e da obra, e na política, o problema da conservação do

poder constituinte no poder constituído". Além disso, essa citação testemunha, obviamente, para a linha de pensamento que se desenvolve neste trabalho, ao indicar o necessário investimento na formação de um estado mais consciente, de forma que ela adquira contornos mínimos de uma condição de cidadania plena.

A partir deste ponto desta pesquisa, apresentar-se-á um exame minucioso da obra de Herrán Gascón (2018), "Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber", já que ela concentra as inúmeras publicações sobre o tema Pedagogia Radical e Inclusiva, com a presença sempre constante de citações de suas outras obras. Ademais desse exame detalhado, esta pesquisa foi questionando o autor, a cada detalhe, a cada dúvida, no decorrer da sua exposição. Desse modo, esta investigação passa a oferecer não somente uma análise crítica detalhada sobre o assunto, mas suas citações de forma direta e indireta, além de conclusões baseadas nos comentários pessoais que o próprio autor ofereceu. Em suma, a partir deste ponto, dissecar-se-á cada detalhe de seu último livro, como uma forma de estudar, avaliar e apresentar a Pedagogia Radical e Inclusiva, além das possíveis considerações acerca das possibilidades e viabilidades da integração com o estado mais consciente.

Já no início da sua obra, Herrán Gascón (2018) situa a educação dentro de um contexto pertinente ao tema aqui enfocado, pois oferece uma visão macro da problemática e vai mais além.

> Por 'vida' você pode entender a existência, de uma perspectiva global. Mas você também pode se identificar com seu conteúdo. De todos os conteúdos, a educação é um fator *sine qua non*. Dela depende tanto da transcendência de cada ser humano como da humanidade como um todo. Por outro lado, de que exame estamos falando? O exame da vida pode ser trivial, bem-sucedido, inteligente e infeliz. O importante não é o exame; é a vida consciente, a partir da qual examinar ou não examinar é secundário. (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 2).

São tantos os destaques que o autor oferece à reflexão, apresentados em termos simples, mas ordenados com uma inteligência que torna a citação uma pérola para o estudo da questão dos processos educativos, e da própria forma de se portar na vida, especialmente quando atinge seu ápice ao sobrelevar a vida consciente. Justifica-se esse destaque, porque o que se vive, no senso comum, é de uma inconsciência muito grande. Aliás, nesse ambiente as pessoas tomam decisões a todo momento, sem ter preocupações com a pureza dos fatos, sem preconceitos, sem contaminações, enfim, sem estarem fundamentadas em elementos reais. Também há a tomada de decisão baseada em emoções, o que já é um problema muito maior e muito mais rudimentar, tanto que esta pesquisa não terá maiores preocupações com isso, tendo em vista já ser um problema muito mais comum. O fato central é que mesmo quando se envolve

numa racionalidade, aquela mesma reivindicada por Habermas para aprimorar os processos educativos, o ser humano não tem demonstrado capacitações para se centrar nos fatos reais.

Não existe uma explicação para isso, e, sim, vários fatores, o que torna a situação ainda mais complicada. Contudo, dentre tantas variáveis influenciadoras desse quadro, possivelmente a mais significativa resida, de fato, nas limitações perceptíveis do ser humano. Assim, justifica-se a preocupação com o desenvolvimento, através da educação, das faculdades que orientam o ser humano e o conduzem a tomar decisões. Esse pode ser o cerne da questão, algo que pode ser melhorado, na medida em que pesquisando e investigando suas nuances, possa-se aprimorar esse frágil desempenho humano.

O fato é que se trata de uma questão complexa, pois, antes de tudo, há que se superar a maior dificuldade para se avançar nesse aperfeiçoamento de que se está tratando, que é o do reconhecimento dessas limitações inerentes ao ser humano. Pode ser encarado, outrossim, pela ausência de um grau razoável de humildade, fator que se estivesse mais presente, estabelecer-se-ia um quadro mais favorável para as eventuais correções que se possam aplicar.

Por outro lado, mesmo que o ambiente favoreça a tomada de decisão, proporcionando todos os meios para tanto, ainda assim, o ser humano permanece em suas limitações. Para dar um exemplo prático desse contexto, pode-se lembrar do ambiente da prática da democracia, tão reivindicado pela maioria, em que o sujeito deve escolher, dentre os candidatos, aquele que melhor represente seus anseios. O que se vê é que os eleitos são aqueles candidatos que possuem os melhores recursos, especialmente o da erudição e o da oratória, sendo que nem sempre a oratória apresentada é fundamentada em um caráter que contenha bons princípios e expresse uma legítima preocupação com a causa pública. Além disso, não há um firme desejo e preocupação em se investigar o passado, suas realizações, seu caráter e assim por diante. Por sua vez, o poder de envolvimento de uma boa eloquência é grande e pode ser avassalador, como se viu com grandes líderes do passado próximo, como Hitler, Mussolini, Stalin e outros tantos, sem mencionar líderes religiosos que levaram seus seguidores ao suicídio coletivo. Assim, diante das limitações de análise e de tomada de decisão, frente a um possível disfarce pela retórica, a possibilidade de os eleitos não serem os melhores para o ponto de vista do eleitor, sempre serão grandes.

Esse exemplo demonstra, portanto, uma situação comum, igual a tantas outras que se reproduzem no cotidiano. Não fica difícil já se perceber a necessidade de se investir nessas capacitações, pois elas irão se refletir indireta e diretamente na vida de cada um. Em uma análise mais profunda, pode-se até se concluir que o ser humano não tem condições de modificar esse quadro, mas não dá para deixar de acreditar e investir em processos de melhoria contínua do

ser, mesmo que isso possa, às vezes, ser utópico. Aliás, para as pessoas determinadas, a utopia é a grande motivadora para se seguir em frente, pois, além de racionalidade, o ser humano é constituído por emoções, e o sonho de transformação jamais pode ser abandonado.

Se voltando para os processos educacionais, com base nesse contexto de limitações perceptivas do ser humano, dá-se conta de que a preocupação somente com o existencial e o extrínseco das pessoas não provoca o desenvolvimento de que se necessita para que se atinja patamares superiores de evolução. Herrán Gascón (2018, p. 4) se refere a isso dizendo que "como a Pedagogia – ou as ciências com as quais ela concomita – trata apenas do exterior e do existencial – que são necessários para a vida, mas não são suficientes –, nossa educação não leva a nenhum tipo de evolução baseada no essencial."[71] Portanto, aí está um dos pontos cruciais da questão e que merece toda a preocupação para ações que possam aprimorar esse desempenho do sujeito.

O motivo principal que esta pesquisa se deslocou para Madrid[72], por um período de um ano, foi justamente para encontrar Herrán Gascón e buscar aprofundar a investigação deste projeto na Pedagogia Radical e Inclusiva, de sua autoria, porque, talvez, ninguém mais expresse essa perspicácia elucidatória da questão do que esse educador. É verdade que não faltam discursos até enfáticos a favor da educação, por onde quer que se vá nesse mundo que de fato não é tão grande. Porém, a capacidade de se situar verdadeiramente no cerne da questão, como o faz Herrán Gascón, impressiona e, sobretudo, abre uma nova perspectiva para a humanidade, à medida que as ideias desse visionário se tornem cada vez mais claras e frequentes para as pessoas, especialmente para quem detém o poder das políticas públicas de educação.

Herrán Gascón (2018) conclui melhor seu último pensamento aqui apresentado, quando afirma que:

> A atenção epistemológica (em relação aos fundamentos e métodos da ciência) é voltada para o exterior, para a periferia e para a prática. Mas o aspecto não é o ser. De fato, uma boa aparência (por exemplo, de um edifício, um veículo ou uma pessoa) pode esconder um estado ruim ou uma saúde ruim. Isto é, um pouco, do que acontece com nossa educação e com as ciências que a estudam. Com suas premissas, não podem fazer mais nada. Estão autolimitadas, porque são condicionadas.[73] (2018, p. 4-5).

Portanto, nota-se que a configuração do estado das coisas não contribui para a evolução do ser humano, refletindo-se inclusive na educação, o que representa um cenário que necessita de reparações ou até de profundas alterações. Ademais, ainda existe a condição, já abordada

[71] Tradução nossa.
[72] Através de um patrocínio exclusivo da Universidade de Caxias do Sul e da CAPES.
[73] Tradução nossa.

nesta pesquisa, que é a normose[74], além dos próprios paradigmas que delimitam os temas dentro de padrões construídos por cada um, impondo barreiras naturais para se sair deles, pois geram mudanças que carregam consigo doses de desconforto, de que se procura se afastar. Enfim, como é possível constatar, não se evolui sem o enfrentamento de resistências intrínsecas e extrínsecas de todos os tipos.

Herrán Gascón (2018) observa que o resultado da maioria das investigações é carente de originalidade e de criatividade, em função do fato de que a maioria dos investigadores são mais ecos e murmúrios. Cita, ainda, que o trabalho do docente em todos os níveis, além das inerentes investigações científicas, sofre resistência, medo e desconfiança para mudanças fundamentais sobre as quais o autor as qualifica como a mudança radical e necessária na própria educação. Com base nesses pressupostos, Herrán Gascón define que:

> Em síntese, pesquisadores e professores, nesse sentido, são formalmente conservadores, tradicionais, mesmo quando a renovação pedagógica, a criatividade, a inovação educacional ou a crítica sejam suas bandeiras. A inovação na educação pode estar longe de ser renovadora ou inovadora na educação. É necessário, talvez, um foco de razão e ação orientado para uma "mudança da mudança educacional" (HERRÁN GASCÓN, 2013a). Este é o quadro da nossa conclusão, da nossa proposta.[75](ibdem, idem). (2018, p. 5).

É exatamente essa forte posição do autor que define o quadro, em que só mesmo o estabelecimento de "um foco de razão e ação orientado para a mudança da mudança", como ele menciona, poderia alterar o *status quo* que predomina na esfera da educação. Antes disso, ainda, crê-se na necessidade de se encetar o foco, ou seja, uma prioridade planejada, aplicada e controlada com absoluta preeminência, nas próprias políticas de educação, como alguns países o fazem com muito sucesso, como já se viu aqui na pesquisa. Finlândia e Coreia do Sul, ambos com estratégias muito distintas, vêm alcançando, já há um bom tempo, os melhores resultados mundiais, conforme levantamento realizado e apresentado nesta pesquisa com base nos exames do PISA, o que é uma prova cabal que muito acima dos métodos escolhidos para a educação está a prioridade estabelecida, ou seja, o foco sempre será a melhor estratégia para qualquer ação que se pretenda estabelecer. Portanto, em qualquer nível em que se determinar o foco, ele será o primeiro e principal elemento para o sucesso de todo e qualquer empreendimento.

Ainda de acordo com Herrán Gascón (2018, p. 5), "a pesquisa enraizada na normalidade é uma necessidade de identidade." O autor, todavia, lança a advertência no sentido

[74] Condição de aceitação incondicional dos fatos e das coisas como elas são. Doença ou patologia da conformidade do estado das coisas, conforme Weil, Leloup e Crema (2014).
[75] Tradução nossa.

de que “se for orientado a priori para esta normalidade, poderia contribuir para construir uma *contradictio in terminis*. Sua incongruência alcançará sua expressão máxima se sua natureza for filosófica ou pedagógica.” Como se percebe, é um alerta da maior gravidade, visto o quadro instalado, onde numa circular sem fim, prende-se a educação às práticas não adequadas e insuficientes para cumprir com seus objetivos mais elementares. O autor conclui seu pensamento dizendo que “em suma, esse apego é uma das maiores condições epistemológicas despercebidas que a Pedagogia tem hoje, por parte do setor científico.”

O resultado desse panorama é o que se tem pontuado nesta pesquisa, no sentido da existência de uma grande maioria da massa populacional mundial sendo manipulada (mesmo que inconscientemente) por uma pequena minoria de poderosos, além de serem dependentes dessa mesma dominação para manter sua sobrevivência. Obviamente que a educação não é a culpada por essa situação, mas poderia colaborar gradativamente, potencializando-se as pessoas. O quadro é tão pontual nesse sentido que nem mesmo uma reivindicação fictícia para que os poderosos se tornassem virtuosos para, cedendo em sua ganância por mais e mais recursos, distribui-los ou redistribui-los para os mais fracos, seria uma solução. Afinal de contas, se estabeleceria uma dependência completamente indesejada e inadequada, mesmo que criado um ambiente de generosidade, o qual sempre será bem-vindo, para a melhoria da própria qualidade de vida. Como diz Herrán Gascón (2018, p. 6), “o contexto mais importante é o interno, que inclui a personalidade, mas vai além dela, pois é um universo em si”. Assim, tem-se o ponto central para o qual a educação deve direcionar suas ações motivadoras de uma alteração desse quadro, via estímulos pedagógicos conscientes para agregar, fortificar e estimular um conjunto de fatores tais, que se configurem efetivamente em um estado mais consciente. Essa é a imagem necessária e desejada para uma real modificação e elevação do sujeito para uma condição de uma cidadania real, onde os recursos existentes e produzidos fossem mais igualmente distribuídos, sem depender de eventuais atos de bondade dos poderosos, ou de programas sociais de redistribuição de renda, por parte dos Governos. Salienta-se que esta pesquisa reconhece a importância da generosidade e de ações concretas dos governos para o bem-estar social dos seus povos. Porém, como já se identificou, mesmo sendo necessárias ações dos governos, como por exemplo a de acabar com a fome e a miséria, isso resolve somente em parte, uma diminuta parcela do problema, pois o que se está tratando é da falta de uma emancipação do sujeito. Assim, o enfoque em uma Pedagogia Radical e Inclusiva, parece ser uma das estratégias mais eficazes e necessárias para o estabelecimento de um estado mais consciente.

Herrán Gascón (2018) se reporta ao problema identificando algumas questões pontuais que envolvem esse cenário:

> O problema é quando a homeostase é preeminente e transborda. Então, o sistema pode ser endurecido, mineralizado e sofrer com a saúde necessária antes da produtividade e, claro, da maturidade sistêmica (HERRÁN GASCÓN, 1999b, 2004d, 2011b, 2011c). Esta leitura da educação assimila saber 'apenas para alguns de seus significados usuais (*Real Academia de la Lengua Española*, 2015), ou seja: "ser instruído em algo" e "sabedoria", isto é, "profundo conhecimento em ciência, letras ou artes". Infere-se daí que o vector instrução-sabedoria define os meandros do conhecimento, normalmente entendido também na escola e no campo educacional, portanto, o caminho da aprendizagem, conhecimento, conhecimento e sabedoria é o mesmo caminho formativo. Sua diferença é de grau.[76] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 8).

A leitura que se faz a respeito das considerações do autor é de que um dos caminhos deve se dar através do aprofundamento das práticas educativas, de forma a penetrar de modo mais denotado nas ações pedagógicas de tal sorte que o caminho formativo leve para patamares mais enraizados e consistentes. Isto se identifica como uma formação radical e que levará indubitavelmente para a inclusão sob os mais diversos aspectos.

"Essa caminhada melhora e requer ensino adequado, experiência notória, estudo", explica Herrán Gascón (2018, p. 8). Diz ainda que se "pode ir da ignorância à sabedoria, passando por processos intermediários, como estranheza, familiaridade, aprendizado significativo e relevante, interpretação pessoal, crítica, autocrítica, criatividade, domínio, erudição, etc." Na página seguinte da mesma obra, Herrán Gascón define que:

> Sua característica é que ela é promovida e reconhecida tanto de fora quanto de dentro. Afeta e modifica a personalidade, que não é única e é construída cumulativamente em relação aos outros. Pode ser traduzido em sucesso existencial e profunda desorientação. Por exemplo, no caso do estudioso, como com a pessoa identificada com uma doutrina religiosa, política, cultural, científica, etc., sua razão se deparará com seu programa mental; Sendo condicionado e programado, você pode não ser capaz de raciocinar de si mesmo, porque você cobriu sua consciência do conhecimento alienado emprestado, que você implantou como seu. [77] (2018, p. 9).

Assim, o autor demonstra que a necessidade de um espírito crítico aguçado é fundamental para a construção de saberes próprios, culturalizados e ponderados à luz do conhecimento já estabelecido. Nesse sentido, na continuação da página supracitada, cita Osho (2014a, p. 237), que afirma: "O estudioso é a pessoa mais cega do mundo. Como funciona a partir de seu conhecimento, não vê o que acontece. Ele aprendeu algo e essa coisa se tornou um

[76] Tradução nossa.
[77] Tradução nossa.

mecanismo e age a partir disso". Portanto, a luta está diretamente direcionada, também, contra essa automaticidade de agregação de informações, sem o devido espírito crítico, que leva à produção de conhecimentos pouco contundentes, à medida que uma reflexão mais profunda e intensa possa direcionar para um outro tipo de conhecimento, algo com maior densidade e pureza de propósitos próprios, e condizer realmente para um grau de sabedoria. Herrán Gascón aprofunda o assunto ao proferir que:

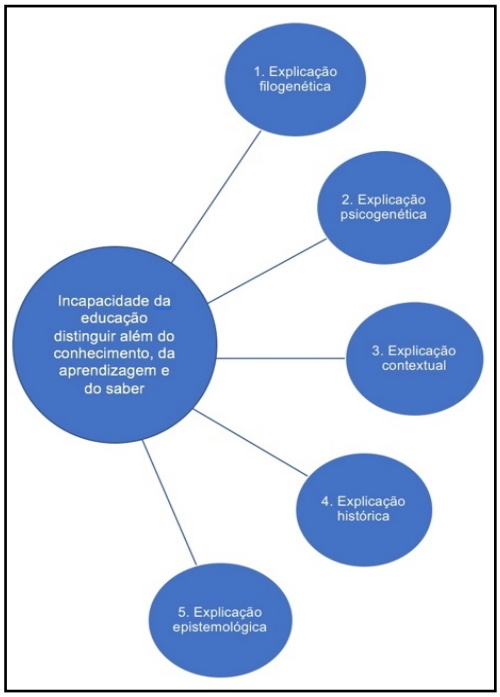
> A partir da abordagem radical e inclusiva da educação, a erudição não precisa representar um problema para o Estado Consciente. Dependerá da formação ou educação da pessoa. Se o estrato de conhecimento emprestado cancelar, substituir ou prejudicar a consciência, estaremos no caso apontado por Osho (2014a). Mas se o conhecimento é uma função do Estado Consciente, ele irá capacitá-lo, como um instrumento complexo que deve existir. É uma questão de orientação do motivo da formação.[78] (2018, p. 9).

Observe-se a distinção que a questão é apresentada, quando a analogia entre um conhecimento que poderia ser denominado inconsciente para aquele que a Pedagogia Radical e Inclusiva pretende entregar, que pode ser perfeitamente chamado de conhecimento consciente, como bem o caracteriza o autor, inclusive quanto ao grau de complexidade desse novo instrumento a ser capacitado.

Sobre a educação que "não parece distinguir nada além do conhecimento, da aprendizagem e do saber", Herrán Gascón (2018, p. 9) oferece um detalhamento do porquê, explicando que existem diversas esclarecimentos parciais, "não exclusivos, compatíveis e complementares entre si, sobre o que gerou inércias interpretativas errôneas até a educação atual" conforme se sintetiza em cinco questões como demonstrado na Figura 7.

[78] Tradução nossa.

Figura 7 – Limites da capacidade educativa



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Herrán Gascón (2018, p. 9-19).

O primeiro motivo – explicação filogenética[79] – de acordo com Herrán Gascón (2018, p. 9-11) "baseia-se no efeito condicionante do nome científico da espécie humana (*Homo sapiens sapiens*), para a vida, sociedades e educação." O autor explica que se pensa que, "diferentemente dos outros animais, o ser humano sabe que sabe" (CHARDIN, 1984, p. 182). Ele observa essa evidência como aparente e muito provavelmente infiel. Porém, não faz analogia ao que outras espécies têm condições de realizar. Ele explica mais detalhadamente:

> Fizemos alusão àquelas atividades que são atribuídas a ele – 'conhecer' e 'saber que se sabe' – restringir o ser humano, porque elas o caracterizam (disfarçam) limitando-o, descrevendo-o raramente. A partir desse nome científico, gerado a partir do conhecimento, parece que a cultura do conhecimento é a da condição do *Homo sapiens sapiens*: conhecer por conhecimento. Ou seja, sua razão de ser é preservar o que é conhecido e seu significado, que é continuar sabendo cada vez mais. Logicamente, para o seu desenvolvimento requer uma educação baseada no conhecimento e orientada para isso, que é o que temos. [80] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 9-11).

Apesar de, segundo o autor, o ser humano parecer desenvolver a possibilidade de que o conhecimento é o grande vetor para se aperfeiçoar em todas as esferas, ele adverte que o

[79] *Phylogenese* voc. Criado por Haeckel (1834-1919, naturalista alemão), prov. Pelo fr. *phylogenèse*, do gr. *phûlon, ou* 'raça, tribo'+ fr. *Genèse* 'gênese'. DICIONÁRIO ELETRÔNICO DA APPLE NO MACBOOK.
[80] Tradução nossa.

Homo sapiens sapiens deixa, nessa condição, de explorar aquilo que não é conhecido, que ainda está obscuro.

Dessa forma, o conhecimento que está sendo agregado é apenas de caráter extrínseco. Observa-se que o ser humano sabe muito pouco, mas talvez o pior seja que isso não é reconhecido, nem normalizado, tampouco é satisfatoriamente profuso em relação à educação e à formação. Para Herrán Gascón, parece lógico, já que iria contra a cultura do conhecimento, que se fundamentaria, de modo estrito, num aparente substrato de fracasso. O pensamento do autor, nesse sentido, poder-se-ia sintetizar no fato de que se para o *Homo sapiens sapiens* o conhecimento chama conhecimento na forma de um progresso permanentemente inacabado, para o *Homo sapiens ignorans*, o desafio formativo é radicalmente diferente e passa pela clara consciência da ignorância do homem. Como se percebe, o autor fundamenta, também, o que já se observou em outros momentos da pesquisa: a ausência de uma humildade dificulta ou impede o desenvolvimento cognitivo, sendo, portanto, um fator a ser explorado.

O segundo motivo – explicação psicogenética[81] –, segundo Herrán Gascón (2018, p. 11), "baseia-se no fato de que, desde o início de sua vida e instintivamente, o ser humano absorve, de seu "professor interior" (MONTESSORI, 2014; DÜRCKHEIM, 1982), aprende e adquire conhecimentos, significados e conhecimentos." O autor explica que o caminho para adensar o córtex, de forma a torná-lo mais capacitado, é visivelmente correlacionado com a educação da pessoa. Observa que se trata de um fator inteiramente natural e imperioso para sua sobrevivência. É uma característica comum a todos os animais, que têm como finalidade situar-se e adaptar-se ao seu mundo existencial. Nesse interim, a criança expande seu conhecimento e sua personalidade.

Herrán Gascón indica que a ligação entre desenvolvimento e aprendizagem parece tão evidente que, de modo social e pedagógico, acompanha-se o restante do caminho educacional – da infância à velhice – do mesmo modo que se baseará na aprendizagem, conhecimento, saber e personalidade. O fato é que esta suposição ou predição, como se refere o autor, é baseada em uma inferência equivocada e inacabada: "se a metodologia educacional da primeira fase da vida humana e outros seres vivos parece confiar na aquisição de conhecimento e na construção da personalidade, o resto da existência continuará a mesma metodologia cognitiva ou epistêmica." (2008, 12). O pressuposto é de que todas as fases da vida respondem ao mesmo hábito,

[81] Relativo à psicogênese; psicogênico, psicogenésico. Psicogênese: 1 Origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos, da mente ou da personalidade. 2 Origem de um fato psíquico numa atividade ou experiência psicológica prévia. 3 Estudo da gênese e do desenvolvimento das funções psíquicas. 4 Estudo das causas psíquicas capazes de explicar uma alteração no comportamento, um problema psiquiátrico, sintomas neuróticos etc. DICIONÁRIO ELETRÔNICO DA APPLE NO MACBOOK.

formação, já que se gerou uma transposição linear de “baixa densidade reflexiva” e até mesmo de modo compulsivo e raramente reflexiva, desde os primeiros anos, incluindo o período pré-natal. Portanto, em qualquer idade, "o conhecimento chama mais e mais conhecimento" e a aprendizagem permite cada vez mais aprendizado. Daí, também, que o processo de aprendizagem sempre se desenvolve e endossa o aprendizado ao longo da vida (aprendizado de longa vida). Dessa forma, conclui o autor, em qualquer fase da vida, "o conhecimento chama mais e mais conhecimento" e a aprendizagem torna possível cada vez mais aprendizado (JIMÉNEZ, 2008 apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 12).

Herrán Gascón (2018, p. 12) traz Osho (2014b, p. 153) para o diálogo que sentencia: "você estará morto se parar de aprender. Aprender é a vida. Você pode me perguntar: 'Você ainda está vivo?' Seria a mesma pergunta". Porém, o autor contesta afirmando que essa ótica está equivocada. Justifica com a seguinte explicação: “pensamos que toda educação e formação podem ser baseados em aprendizado, conhecimento, conhecimento e aprendizagem ao longo da vida. A personalidade, não é nada disso.” (2018, p. 12). Observa o autor que o conhecimento não é único caminho formativo plausível, pois para isso dependerá do que é que se denomina de educação e se é permitido o questionamento, na fonte, de coisas que não são inquiridas.

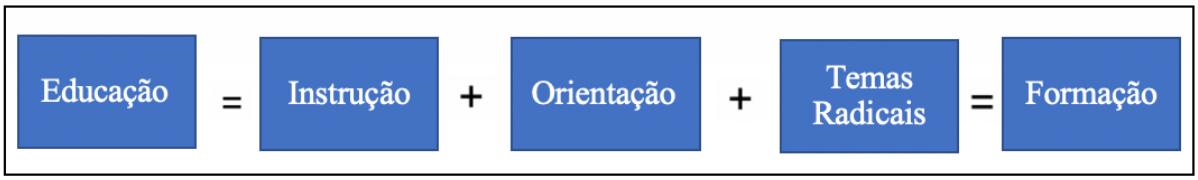
O autor ainda destaca que a educação não pode ficar restrita apenas ao conhecido, ao normalizado, ao aprendizado, já que dificilmente fariam parte integrante de um desenvolvimento que pudesse ser categorizado como completo. Cita ser o mesmo caso de uma fotografia de uma casa vista de cima. “Da aprendizagem ao longo da vida, nossa educação termina sua jornada antes do meio da estrada (HERRÁN GASCÓN, 2017c). E a Pedagogia, a ciência da educação por excelência, parece não notar (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 12)”.

O terceiro motivo – explicação contextual – fundamenta-se no fato de que o contexto causa sua educação, “na influência do contexto social, cultural e científico na educação formal, não formal e informal que se desenvolve dentro dela, penetrando-a como que por osmose, até saturá-la com seu condicionamento.” (2018, p. 12). O condicionamento do contexto é definido pela sociedade ideal que se entende constituir, ou seja, como diz Herrán Gascón (2018, p. 13): "sociedade do conhecimento" ou a "sociedade do saber". Ele define que, a partir do entendimento radical e inclusivo, nenhum deles contribui para se afastar do circuito criado entre o ambiente próximo, o qual condiciona sua educação, e a educação que é mais exigente, moldada para esse contexto. Dessa forma, ela contribui para a atitude, ou seja, para "fazer um caminho para andar" (MACHADO, 2008), porém não para a consciência, que de fato é quem caminha ou se paralisa, porque somente acumula. O que acontece é que essa caminhada fundada no conhecimento e na sua aquisição não beneficia a consciência, até a embaraça.

Herrán Gascón (2018, p. 13) continua detalhando o cenário ao explicar que o progresso do ciclo "é justificado pelos poderes social, econômico, político, a mídia e também o setor filosófico, científico e profissional, que constituem fontes de apoio para o avanço." O fato é que, ao colaborar e assinalar para os saberes, conhecimento e aprendizado como fundamento de sua sobrevivência e de seus frutos e esperanças, o desenvolvimento social não abre espaços para outras ações que possam modificar esse *status quo.* Dessa forma, o teórico justifica que os mais diversos setores da sociedade, vinculados de alguma maneira à educação, geralmente descrevem, ao menos parcialmente, uma ingerência "hipertrofiada da Psicologia na Pedagogia", uma educação baseada em aprendizagem, conhecimento e saberes, considerando que fenômeno da educação fosse algo incógnito. Herrán Gascón (2018, p. 14) apresenta sua hipotética observação de que esse cenário que aí está presente, com todos esses componentes, fatores ou submúltiplos do que se designa de educação, coopera determinadamente para a ausência de conhecimento que busque se aproximar da verdade e do distanciamento do que se entende por educação como um fenômeno mais complicado, consciente e integral.

Sintetizando, o pesquisador indica que as ciências pedagógicas e didáticas, cujos objetos de estudo são educação, ensino, aprendizado didático, formação e tudo relacionado a elas, foram construídas em "uma educação parcial e superficial." E conclui que "o modelo é de uma aprendizagem instrutiva (objetivos, conteúdo e habilidades específicas) e orientação, referente ao ser (valores, virtudes, questões transversais e competências comuns." (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 14).

Figura 8 – Integrantes da educação contemporânea



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Díaz Allué (1996 apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 14) e Herrán Gascón (2017a, 2017b, 2017c, 2019b), Herrán e Fortunato (2019).

Na Figura 8, apresenta-se o modelo da professora Díaz Allué (1996), aplicável em todos os níveis de educação, segundo indica Herrán Gascón (2018).

Este autor (2018, p. 14) demonstra toda sua coragem ao fazer um confronto sincero, justo sob seu ponto de vista, mas, sobretudo, imbuído de uma coragem impressionante para fortificar uma questão de forma tão contundente. Afirma, abordando a normalidade estabelecida, que:

> (...) a normalidade induzida, criada e desenvolvida é que as outras ciências que estudam a educação também não transcendem essas fronteiras, porque seu significado é baseado apenas na geração de conhecimento através da aprendizagem, ou na formação baseada em conhecimento e personalidade. As ações educativas planejadas pelos centros educacionais e seus profissionais (educadores e professores) estão orientadas para as aquisições anteriores. Por fim, endossado pela "sociedade do egocentrismo ou acumulação pelo ter", a universidade e seu nome equivocado de "ensino superior", identificam sua formação para com a aquisição. [82] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 14).

O que o autor refere tem uma relação muito próxima com o que aqui já se apresentou no sentido de que a imaginação é mais importante para o conhecimento do que o conhecimento para o conhecimento, porque enquanto o conhecimento delimita um campo específico, a imaginação transcende no tempo e no espaço. Especifica que há um panorama em que um conhecimento profissional congregado em habilidades apresenta, via de regra, uma perspectiva clientelista e métodos ativos de ensino, em que os alunos recebem, aprendem, não se cansam e, finalmente, avaliam as questões fornecidas por seus professores, resultando que alguns alunos acabam sendo vistos como uma espécie de garçons ou motoristas. Herrán Gascón (2018, p. 15) mostra que a complexidade cortical e o bem-estar emocional na forma de um processo de formação são como identificar saúde com força e flexibilidade: “algo profundamente inconsistente ou incompleto e falso”.

Sintetizando, o pesquisador demonstra que a sociedade como um todo, as organizações internacionais, políticas educacionais, a Filosofia, a ciência, especialistas de todas as áreas, professores, usuários, enfim, todos insistem que a trajetória que leva à formação é por meio do recebimento de conhecimento através da aprendizagem. Esta é uma perspectiva que tem o apoio absoluto de todos e isto é um dos pontos-chave da questão. Herrán Gascón se refere ao fato de que “quase todos contemplam o sol que nasce pela manhã e se põe ao anoitecer. E todos assistem a mesma coisa, porque o olhar é comum, é um efeito da consciência ordinária ou raciocínio parcial.” (2018, p. 15). O autor observa, porém, que eles estão equivocados e elabora uma assertiva sobre o fato, indo ao cerne da questão:

> Compartilhe o equívoco de que parte é tudo e / ou o que é inequívoco coincide com o que é percebido como se o objeto de entendimento ficasse estável. Golpeie a dúvida com um olhar diferente. Quase ninguém parece perceber que o que é interpretado é uma construção coletiva de Ptolomeu, eles não estão vendo adequadamente o fenômeno a que se diz respeito, que há uma condicionante e uma identificação cognitiva incompleta e que, em última análise, há um déficit de complexidade-consciência em sua observação que, por agora, dificulta o acesso a uma visão *copernicana* da questão. [83] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 15).

[82] Tradução nossa.
[83] Tradução nossa.

Trata-se de uma abordagem à luz da crise de paradigma da modernidade que apresenta, citando Ptolomeu[84], na qual todo pensamento diverso é considerado uma anomalia, até que se prove o contrário. Lamentavelmente, fatos dessa envergadura demandam um longo tempo para que as pessoas assimilem e passem a considerar a questão efetivamente sob a nova ótica. Todavia, a dimensão do problema é ainda maior, já que apenas se está na fase em que as pessoas ainda necessitam de um despertar para esse outro olhar.

O fato é que, nos meios filosóficos e científicos, há uma percepção muito presente, no sentido de que a vida é muito mais do que se apresenta para a humanidade, ou seja, a concepção do todo passa por uma perspicácia sagaz da consciência. Falta dar um salto além dos limites dos paradigmas estabelecidos. Nesse sentido, o que Herrán Gascón destaca parece ser apenas um dos infinitos outros olhares que se deve buscar.

O quarto motivo – explicação histórica – é apresentado por Herrán Gascón (2018, p. 15-19) ao esclarecer que ele é baseado no Ocidente, onde sua cultura do saber é herdeira da Grécia e suas paideias, especialmente a ateniense, na época, sociedade do conhecimento e paradigma da modernidade.

Era um período em que a razão forjava a Filosofia e o entendimento e, a partir deles, a ciência. Definiu-se um modo de mover a ficção e a ocorrência e substituí-la pelo saber certo ou em processo de certeza. E, assim, o autor vai descrevendo que o conhecimento foi entendido como uma causa do desenvolvimento social, filosófico e científico, fato que sempre transpareceu como algo notável. A hipótese cultural, nesse sentido, foi socrática: uma formação centrada no conhecimento seria a chave para mudar pessoas e grupos, e o antídoto para os males sociais e individuais e os problemas que surgem da ignorância. Herrán Gascón (2018) observa, ainda, que a educação atual continua a desenvolver essa hipótese e é também, por tal razão, que afirma, que, intelectualmente, socialmente e educacionalmente, ainda se é grego (ZUBIRI, 2004; JIMÉNEZ, 2008). Herrán Gascón (2018, p. 16) relaciona vários sábios, considerados clássicos, que mais influenciaram a educação, com essa perspectiva baseada fundamentalmente no conhecimento.

> Destacaron Tales (-620, -546), Anaximandro (-610, -547), Esopo (c. -600, c-564), Pitágoras (-569, -575), Empédocles (-495, -444), Protágoras (-485, -411), Sócrates (-470, -399), Demócrito (-460, -370), Hipócrates (-460, -370), Isócrates (-436, -338), Platón (-427, -347), Eudoxo de Cnido (-390, -337), Aristóteles (-384, -322), Teofastro (-371, -287), Euclides (-325, -265), Eratóstenes (-276, -194), Hiparco de Nicea (-190, -120), etc.

[84] A astronomia geocêntrica formulada no século II por Cláudio Ptolomeu definia que a Terra se encontrava imóvel no lugar central do universo. Nota nossa.

Nas considerações de Gáscon, encontram-se seus comentários sobre esses grandes sábios da história da humanidade. Destaca que, dentre todos eles, a grande referência educacional foi Sócrates, que sintetizava, sem interrupção, Filosofia e Pedagogia, quando elas ainda estavam unidas. Em sua concepção, foi um dos primeiros sábios gregos com Protágoras que, em vez de olhar para o céu, observava a vida cotidiana do ser humano a partir da perspectiva da educação e da razão. O teórico vê nele um grande professor do Ocidente e um mestre da vida. E diz:

> Devemos esclarecer que a categoria de 'mestre' é relativa e instrumental, se é semelhante à construção de um aprendiz: pode-se ser 'mestre de algo', tanto para o bem como para o mal, à sobrevivência nas montanhas ou no timo. Confúcio (1969) já observou em Lun Yun, tanto um tolo como sábios poderiam ser professores, dependia do observador cada um ensinaria diferentes aspectos da vida e para uma aplicação diferente: o sábio indicaria o caminho desejado e o estúpido que tinha de ser evitado. Portanto, o status de mestre dependia da receptividade do ego e da consciência do discípulo, e não o conteúdo da educação, ou a intencionalidade formativa, e, secundariamente, a experiência de professor bem visto.) [85] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 16).

Herrán Gascón destaca que Sócrates era um professor em conhecimento e na formação promovida por esse conhecimento. Lembra que ele fez alusão ao autoconhecimento, mas não explicou a metodologia educacional de acesso ao autoconhecimento, como o fez Gautama Buda. De fato, a observação do autor é pertinente, pois, embora aponte para o autoconhecimento, mesmo sendo importante, como o fizera Sócrates, fez faltar o fundamental, que seria dar a orientação de como proceder para tanto. Porque não o fez, não cabe a preocupação, até porque ficaria restrita ao campo da especulação, fato que não agregaria em nada para esta pesquisa.

O pesquisador é taxativo ao comentar que, desde Sócrates, no que diz respeito ao autoconhecimento, tudo é um grande fracasso, publicado e compartilhado pela razão parcial ou consciência da vida comum. Diz que a fixação em Sócrates no Ocidente tem contribuído para uma Filosofia e uma Pedagogia baseada no saber, o que tem impedido de se produzir "uma educação muito mais completa com o autoconhecimento experimental como horizonte interior, e com uma universalidade como uma perspectiva simultânea interna e externamente." (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 17). Observa que, sob o ponto de vista da abordagem radical e inclusiva à formação e observação de ambos, Sócrates era mais um estudioso do que um professor de consciência ou de formação, como era Gautama Buda. Lembra de que um sábio não é o mesmo que um desperto, um professor em conhecimento que um buda. Crê que entre

[85] Tradução nossa.

Sócrates e o Buda não há possibilidade de comparação. Destaca que esse particular é muito importante porque, ao tomar como pedagógico o paradigma filosófico ou educacional, a própria Pedagogia, Filosofia e educação se fazem limitadas e, ao fazê-lo, estão errados, porque eles estão inclinados para o superficial. Surpreendentemente, esse condicionamento dura mais de vinte e cinco séculos, complementa Herrán Gascón.

Este, ao discorrer sobre Sócrates, conta que ele era analfabeto, mas que, a partir da sua grande inteligência, gerou-se o conhecimento metodológico, o conhecimento do ser humano, sua competência dialética e de *mathesis*[86] em função da sua coerência entre a experiência que detinha e a sua palavra. Por se tratar de um homem sábio, movimentou-se no campo do conhecimento, adotando-o como o começo e o fim do caminho. Sua abertura foi a possível formação a partir do saber. O caminho da formação e da educação além do saber não o desenvolveu, porque não era esse o seu "caminho de consciência" (HERRÁN GÁSCON, 1995; 1998), nem sua escola. O problema está naqueles que primeiro identificam a formação com o saber e, posteriormente, condicionam sua razão pedagógica com ele. Por uma razão parcial, identificada ou tendenciosa, foi interpretado que este era o caminho final; o que o resto foi perdido de vista completamente: além do conhecimento, além da mente, além de aprendizagem e personalidade, não se entende nada, não se sabe nada; tampouco que não se pode saber, foi o que concluiu Herrán Gascón (2018).

A partir de Sócrates, acreditando-se ter encontrado a chave central e estrutural, gerou-se uma fidelidade incompreendida que criou um compromisso baseado na identidade cultural, diz Herrán Gascón (2018). Como se percebe, o autor está se centrando na raiz fundamental, na origem do estado das coisas que prevalecem até hoje no cenário da educação, e que, de certo modo, prevalece em todo planeta. Diz, ainda, que esse vínculo foi socialmente ratificado desde a Era da Razão até a contemporaneidade, pois não havia como voltar atrás no Ocidente e, também, por seu forte desejo colonizador, que, a propósito ele nunca perdeu, em todo mundo globalizado. O erro em que se navega, também na Internet, é global, inicial e está no ego, neste caso, o ocidentalismo (ego do Ocidente). A história cultural do Ocidente cresceu duplamente e parcialmente de maneira despercebida. Ela carecia de uma consciência mais poderosa capaz de se distanciar da ação, do ismo[87], de seu condicionamento, e de reconhecer o viés do que se acreditava ser bom e definitivo. Herrán Gascón (2018, p. 18) define textualmente a questão:

---

[86] Refere-se a uma erudição, ciência, especialização, disciplina, formação, educação, catequese, instrução ou qualquer tipo de preparação acadêmica ou científica e, também, ao conjunto de conhecimentos abrangidos em um assunto. DEFINICIÓN y etimología: matesis. Disponível em: https://definiciona.com/matesis/. Acesso em: 17 abr. 2018.Tradução nossa.

[87] Trata-se de uma lista de prefixos e radicais gregos e latinos - "*ismo*", sufixo de origem grega que transmite a

> O problema causal não é tanto abstrato, epistemológico ou científico, como pedagógico, didático ou formativo. Ou seja, não reside tanto em Pedagogia ou em Filosofia, como na formação de pedagogos, filósofos e, em geral, pesquisadores, que não enxergam nem imaginam uma educação nem uma ciência reconhecível e ainda mais observável além do conhecimento. A Filosofia, a Pedagogia e a ciência em geral vivem imersas em uma crença integral e uma dualidade geral, cujo interior foi povoado de ensinamentos e pesquisas empíricas e mesmo reflexivas, cientificamente endossadas. (É como um professor que ensina um assunto tendencioso: ele ensina uma parte para o todo, ele elaborou testes de avaliação final com um coeficiente de confiabilidade notável, mas ele não está ciente de que sua ação não é tão educacional porque sofre de validade de critério.) Sua limitação epistemológica e formativa é pouco questionada, pois é observada a partir do solo e com um olhar convencional. Não se suspeita que o erro não seja de território ou de terreno, mas cartográfico e de subsolo. Finalmente, a construção é cimentada como um todo por relativa certeza, em termos dos fundamentos e métodos do conhecimento científico e didático fundado. Como é apoiado historicamente e sincronicamente, seu viés global é pouco questionado, o que, como foi apontado, afeta sua validade e utilidade relativa. Portanto, é pré-socrático, no sentido estrito. [88]

Com isso, o autor demonstra se tratar de uma questão enraizada nas dobras do tempo e consolidada nas estruturas mais profundas da educação. Na sociedade atual, de acesso à informação, não há desculpa para não continuar o caminho de maneira coerente, isto é, recorrendo a professores de outras latitudes, anteriores, contemporâneos ou, mais tarde, a Sócrates, cuja ênfase pedagógica considerava a educação além do conhecimento, personalidade e mente, através da meditação. Uma boa semente, lembra o autor, foi o primeiro Buda histórico, contudo, ele se deixou passar; justifica-se pela inércia cognitiva, das tradições e da cultura, e porque, obviamente, esses ensinamentos não se encaixavam no "conhecimento prévio".

O quinto motivo reside na explicação epistemológica. Aqui, Herrán Gascón (2018, p. 19-21) baseia-se em uma dupla hipótese de influência e de limitação: a influência determinante da Filosofia na cultura ocidental contribuiu para que a educação se baseasse em conhecimento. Esta indução limitou-a em questões comuns, envolvendo a própria Filosofia, Psicologia, Pedagogia convencional, inclusive, outras ciências e didáticas da especificidade curricular. Para Osho (2014a), observa Herrán Gascón (2018, p. 19), a educação predominante, considerada de maneira geral, é inadequada. "A maneira como educamos as crianças é enganosa e desagradável; é um tipo de violência contra a humanidade". Prosseguindo, o autor observa que "É o problema de quase toda a humanidade. Você foi programado por outros sobre o que é certo e o que está errado" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 206).

O mesmo autor elabora um panorama a partir da abordagem radical e inclusiva:

---

ideia de fenômeno linguístico, sistema político, doença, esporte, religião, ideologia e assim por diante. Nota nossa. Também significa na língua espanhola: *Tendencia innovadora, especialmente en el pensamiento y en el arte*: também é um sufismo que significa 'doctrina', 'sistema', 'modo' o 'partido': *platonismo, capitalismo, vanguardismo* (WORDREFERENCE, 2018).

[88] Tradução nossa.

> (...) esta programação permanente foi desenvolvida com base nos produtos da mente, que foram chamados: emoções, sentimentos, pensamentos, conhecimentos, habilidades, etc. Entre todos, eles cobrem o ser até perderem a visão de si mesmos e se confundirem com sua periferia. A partir desse aumento existencial, a essência do ser é geralmente rara, desconhecida, perigosa. Dessa abordagem radicalmente errada, derivou uma educação que não educa, porque o significado e o destino do despertar da educação e do autoconhecimento foram distorcidos e esquecidos. [89] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 19).

Uma das razões pelas quais aconteceu isso, relatada pelo autor nessa citação, e explicado aqui por ele próprio, é pelo fato de as ferramentas e os elementos cognitivos para sua construção partirem da Filosofia da Pedagogia convencional (incluindo a Didática Geral ou equivalente), outras ciências e ensino específico e Psicologia, que se constituíram como principais fontes educacionais e curriculares de tudo relacionado à razão, educação e ensino.

O pesquisador enfatiza a intromissão da Psicologia à ciência da saúde, à ciência da educação e, com frequência, à didática na Pedagogia e Psicologia exercendo uma influência tendenciosa na educação, quando ele deixa seus objetos de estudo para lidar com quase todo o resto. A julgar pelo comportamento dos psicólogos que lidam com a educação como pseudopedagogia, parece existir vários acontecimentos na psicologia que merecem elucidação.

O primeiro é que eles parecem pensar que tudo o que tratam são peças e objetos de estudo da psicologia (aprendizagem, recursos, metodologia, educação, formação, teoria política, história, e assim por diante, até onde acaba o horizonte, salienta o autor). Herrán Gascón (2018) diz parecer um monismo incontinente, em que a identidade epistemológica e renúncia com base no respeito ao relacionamento técnico primaram pela ausência.

Em relação ao segundo, o autor diz que poderia explicar em parte isso, que é o que se traduz como referências da 'psicologia' sobre a educação dos países em que não há Pedagogia e didática, ignorando, por exemplo, a Espanha, Europa Central, América Latina, Rússia etc.

Já no terceiro, Herrán Gascón afirma que, quando se lida com questões de educação, por razões óbvias, os psicólogos veem menos do que aparentemente acreditam e não parecem perceber. De forma concreta, refere-se que suas visões, do alto de seus saltos, geram lacunas educacionais, porque primeiramente tendem a apoiar as suas elaborações sobre o trabalho de outros psicólogos, não de pedagogos que, ao natural, possuem uma visão muito mais ampla, teleológica e equilibrada, visto serem os especialistas do ramo. Isso parece tão lógico que passa longe de a imaginação supor que Herrán Gascón esteja sendo corporativista, já que, como já foi dito, trata-se apenas e somente de uma questão de lógica.

---

[89] Tradução nossa.

O autor ainda comenta que “um efeito menor do exposto é o que Solé Blanch e Moyano Mangas (2017) chamam de ‘a colonização do discurso educacional pelos Psi’.” (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 20). Ele explica que esses autores a identificam com a superabundância nas áreas de diagnóstico em saúde mental, cientificidade empírica e hipertrofia do emocional na educação.

Além disso, o pesquisador observa um impacto maior sobre construções básicas, tais como o papel quase exclusivo de aprendizagem como um objetivo da educação e através da educação. Todavia, mal questionada, limita a expansão e impede, de fato, a sua compreensão e da formação. Desse modo, comenta que a Psicologia identifica o constructo 'aprendizagem' como uma variável dependente da educação e do ensino, confundindo, de fato, o discurso da Pedagogia – como às vezes acontece com outros construtos parciais, também fornecidos em outros tempos pela Psicologia que se pensa Pedagogia, o que continua condicionando, e, às vezes, determinando, por décadas, a percepção e reflexão pedagógica, longe do rigor e da complexidade necessários. Explica, ainda, que um par de razões epistemológicas pelas quais isso acontece é porque não se recorre a uma abordagem abrangente capaz de transcender os limites gnoseológicos[90] dessas propostas, porque elas não foram refutadas, em grande medida, visto que não se acredita nessa possibilidade e / ou porque não se queria fazer isso. Ele dá como um exemplo concreto, entre vários, a chamada taxonomia ou classificação de Coll e outros psicólogos (COLL et al., 1992), que serviu de base para o desenvolvimento pedagógico da LOGSE[91]. Identificou conteúdo com conhecimento e diferenciou entre "conhecimento declarativo" e "conhecimento processual", por um lado, e entre "valores, normas e atitudes", por outro. Assim, deixando de lado o mau uso da linguagem e palavras inventadas e desnecessárias, o teórico segue afirmando que os três últimos são conceituados justapondo-os ao conhecimento, como se não fossem. Isso criou certeza, clareza e dualidade epistêmica, e esta ausência de dúvida sobre o que não é correto não ajudou em tudo para a formação de uma razão pedagógica complexa e consciente ou, neste caso, tecnicamente sólida. Outros exemplos são as “múltiplas inteligências”, “pensamento criativo”, “educação inclusiva” ou a “inteligência emocional” (HERRÁN GASCÓN, 2014c; 2017) etc.

Continuando com sua explanação, Herrán Gascón (2014) relata que a Pedagogia, a didática geral ou polivalente e a didática específica também contribuíram para promover as

[90] Gnosiologia: teoria geral do conhecimento humano, voltada para uma reflexão em torno da origem, natureza e limites do ato cognitivo, freq. apontando suas distorções e condicionamentos subjetivos, em um ponto de vista tendente ao idealismo, ou sua precisão e veracidade objetivas, em uma perspectiva realista; gnoseologia, teoria do conhecimento. Fonte: Dicionário da Apple no Mac.

[91] LOGSE – Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo – España.

dualidades no conhecimento e a incompreensão do ensino, da educação e da formação. Como se pode observar, o autor vai se aprofundando nas questões e apresenta ao público um portfólio de justificativas que levaram a educação, de um modo geral, ao atual estado de coisas. Seguindo, ele diz que alguns deles são teoria-prática ou saberes disciplinares-saberes pedagógicos. Em um professor ou pedagogo com uma mente aberta, complexa, educacional e consciente, essas polarizações não fazem sentido. De qualquer um deles, seu relacionamento, seu par envolvente ou sua síntese, superam as dualidades. A formação também consiste na abertura de saberes e dos fenômenos polares e na substituição de preconceitos – sempre extremos – por conhecimento, porque qualquer dualidade é sempre superável.

Herrán Gascón traz outro problema da Pedagogia, que é interpretável em termos de conhecimento incompleto ou parcial: são os preconceitos derivados de entendimentos incompletos e despercebidos. O autor, além disso, oferece um toque de romanticidade, quando relata que, de uma solidão fértil, faz-se algumas perguntas e trabalha-se em algumas delas nos últimos vinte e cinco anos por diferentes caminhos para o discurso frequente da educação dos movimentos de renovação pedagógica, dos organismos internacionais, dos sistemas de ensino e da Pedagogia normal, representada por pesquisadores, professores e conselheiros. Herrán Gascón explica que, por esse motivo, existem algumas referências às suas publicações que, no sentido em que são desenvolvidas, não encontram nenhum *background* ou correlação em outras publicações da Pedagogia. E apresenta como exemplo

> 1. Sobre educação e a formação, globalmente percebida ou por questões que a afetam em sua totalidade:
> a. E se não estivéssemos entendendo em profundidade o que é educação? E se o que chamamos de educação não é o todo? E se nossa educação fosse radicalmente errada, mal planejada ou mal planejada, na raiz? E se, como é, nossa educação consistisse em parar em plena ascensão, acreditando que o acampamento base é o topo e parar de formar e educar? E se o 'aprendizado por toda a vida' for igual a andar em círculos, sem se mover essencialmente, até o fim da vida, nos melhores casos? (HERRÁN GASCÓN 2017a). [92] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 22).

Todas as questões levantadas pelo autor demonstram como, de fato, não se encontram estudos nessa direção, o que caracteriza a Pedagogia Radical e Inclusiva como uma teoria que pretende, não por opção, mas porque não há outra saída, senão revolucionar a educação, inserindo o autoconhecimento.

Ele ainda define outros questionamentos não encontrados:

[92] Tradução nossa.

> (...) b. Por que os aprendizados e as competências são formulados em termos de aquisições de presenças com as quais se ganha formação? Por que não é uma competição única formulada em termos de perda desejável? E que não há ausências com as quais você ganha em formação? Não teria sentido isso do desenvolvimento de Pedagogias e de "didáticas negativas" extraordinariamente formativas? [93](HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 22).

Mais uma bateria de perguntas elaboradas, marcando questões pontuais que envolvem os processos educativos com sua formatação tradicional em que o autor faz corajosamente um enfrentamento cada vez mais contundente e preciso em suas mais diversas fraquezas.

Ele apresenta em uma única e grande questão uma indagação crucial para a argumentação que vem sendo traçada na direção do autoconhecimento: "c. E se a formação baseada em aquisição (mal diferenciada como aprendizado, conhecimento, saberes, competências...) fosse apenas parte do caminho, que se deveria seguir, sucessivamente ou simultaneamente, a perda e o autoconhecimento? (HERRÁN GASCÓN, 2017a, 2017c)." [94] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 22).

Possivelmente, muito mais importante do que responder a uma inquisição com essa envergadura, seja de fato deixá-la no plano refletivo, de modo que se possa produzir possibilidades mais lúcidas, não somente à razão, mas ao próprio todo.

Herrán Gascón (2018) traz duas questões que são ignoradas praticamente pela maioria, sob os seus mais diversos aspectos:

> d. Qual é o sentido de insistir em "educação para a vida" sem incluir a morte? E quando a vida global é um desastre, e interna e externamente é mal construída? [95] e. Faz sentido redefinir a educação como um processo de evolução interior e exterior que passa do ego[96] para a consciência? (Herrán, 1993, 1995, 1997, 1998). [97] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 23).

Primeiro, quanto à morte, o fato mais marcante é que se vive como se ela não existisse e quando ela chega é um desespero sem fim. Vive-se como se o homem imortal fosse. Notadamente, a educação não abarca praticamente nada sobre esse tema, logo não há nenhuma formação que traga a maior das realidades para o contexto do ser humano. Em vista disso,

---

[93] Tradução nossa.
[94] Tradução nossa.
[95] Tradução nossa.
[96] De acordo com a segunda teoria freudiana, instância do aparelho psíquico que se constitui através das experiências do indivíduo e exerce, como princípio de realidade, função de controle sobre o seu comportamento, sendo grande parte de seu funcionamento inconsciente. [As três instâncias que compõem o aparelho psíquico são o id, o ego e o superego.] Fonte: DICIONÁRIO ELETRÔNICO DA APPLE NO MACBOOK. Nota nossa.
[97] Tradução nossa.

prejuízos óbvios são produzidos em vista da não incorporação do fato de importância capital, quer seja sob a ótica individual ou coletiva.

Segundo Herrán Gascón, obriga o sujeito novamente a buscar na reflexão uma possível resposta. A partir da pergunta do autor, pode-se elaborar outra na tentativa de se encontrar uma resposta: que resultado se deseja ao se instituir os objetivos e parâmetros da educação?

Além disso, o pesquisador apresenta uma questão que tem sido recorrente na contemporaneidade, que se vincula à educação com o mercado:

> f. Por que a educação é organizada em sistemas de educação, quando a partir destes a educação de forma completa, não doutrinária (sem viés e para a humanidade e universalidade, em primeira instância), não é possível, por sua condição de um sistema rentável ou egocêntrico? (Herrán, 1999b, 2004d). [98] [99] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 23).

A resposta talvez passe pela não percepção dos que dela se apropriam e pensam ser possível tratar a educação como produto de mercado, em função de não entenderem que os seus princípios são distintos do mercado. Ela não equivale aos valores mercadológicos, até porque é quem promove a formação, não somente para o próprio mercado, mas um perfilhamento para a vida como um todo. Subjugá-la ao mesmo plano do mercado pode ser a maior penalidade que se poderia aplicar para ela. Como o próprio autor tem destacado, é preciso, antes de mais nada, ouvir os educadores.

Herrán Gascón levanta outra indagação pertinente ao debate, no sentido de se refletir que tipo de educação é que se deseja: "g. Por que a educação é levantada a partir de um currículo que, por sua fixação no conhecimento e na aprendizagem, é, a priori, incompetente para educar? (Herrán, 2017a)." [100] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 23).

De fato, parece que a educação prescinde de uma habilidade básica da qual ela nunca poderia se abster de priorizar. Talvez a raiz desse problema esteja mesmo nas políticas de educação, que, via de regra, são elaboradas e regidas pelo poder público, ou seja, pelos governos.

Herrán Gascón questiona, também, sob uma visão macro, a falta de uma estruturação adequada para o enfrentamento de desafios ou de problemas radicais:

> h. Como pode currículos educacionais assim se considerarem, se não adicionam à sua estrutura bidimensional formada por temas e competências específicas, por um lado, e temas transversais e competências comuns no outro – uma terceira dimensão é

[98] Tradução nossa.
[99] Tradução nossa.
[100] Tradução nossa.

> composta por áreas curriculares, desafios ou problemas radicais? Como pode uma educação sem terceira dimensão, sem profundidade, evoluir? (Herrán Gascón, Gonzalez Navarro, Freire e Bravo, 2000; Herrán Gascón e Cortina, 2006; Herrán Gascón, 2014b, 2015d). [101] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 23).

O que se constata efetivamente, sob uma ótima de se buscar uma excelência na educação, é que existem muitos hiatos, como esse que o autor apresenta em forma de interpelação, o que demonstra uma certa fragilidade na própria estrutura e que pode ser capital para o desenvolvimento formativo.

O autor apresenta uma das questões que mais poderiam causar impacto, que é a educação pré-natal:

> Uma questão radical de âmbito pedagógico especial: a educação pré-natal e Pedagogia: Por que as agências internacionais de educação e nacionais, sistemas de ensino, os pedagogos mais destacados, etc., argumentam que o período de vida de uma pessoa é uma criança e ser educado desde o berço, quando isso é objetiva e cientificamente falso? Por que ainda é ignorado que, cientificamente, sabemos que não há período mais definitivo para a vida do que a fase pré-natal? Não faria sentido para normalizar em toda esta fase educativa e interdisciplinar, econômica e rentável quando os pais estão grávidos, com os irmãos, se houver, e familiares relevantes como os primeiros 'estudantes' do sistema educacional, por criança pré-natal? – E não a 'criança', sem qualificadores, porque é assim que se considera desde que nasceu, segundo a Real Academia da Língua Espanhola (2015) –. Além de considerá-las como estudantes, não deveríamos redefinir a Figura do 'educando' como aquele ser humano na fase embrionária de – 0,75 a 0 anos de idade? – (HERRÁN GASCÓN, 2015b, 2016d, 2017c, 2017d, Hurtado Cuadrado e HERRÁN GASCÓN, 2015). [102] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 23-24).

O primeiro elemento que explica esse quadro talvez seja a própria morosidade que é muito comum na educação, o que se entende quando depende de ações ou decisões de quem comanda as políticas de educação, via de regra o setor público. Por outro lado, vê-se que não há uma agilidade, dentro da própria educação, para se adequar os processos educativos ao seu tempo, e essa questão do ensino no período pré-natal é um exemplo contundente. Então, quanto tempo ainda se demandará para que isso se efetive?

Com esse questionamento, Herrán Gascón demonstra a falta de uma pequena dose de ousadia ao não se ter presente o estabelecimento da condição humana de pouco ou nada saber, fato que poderia dar um direcionamento mais adequado, sob uma ótica de humildade e reconhecimento do *status quo*.

O autor, sem temor de questionamento, trata outro aspecto que inclui o não saber como uma abordagem que deveria ou poderia estar no cotidiano da Educação: “j. E se a nossa

[101] Tradução nossa.
[102] Tradução nossa.

educação, em vez de basear-se no conhecimento, fosse baseada, ao mesmo tempo, em conhecimento e não saber?"[103] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 24).

A perspectiva de que o ser humano é limitado e de que o conhecimento existente é ínfimo ou quase nada é algo que não está presente em praticamente nenhum setor da sociedade, muito menos no íntimo de boa parte das pessoas. Vive-se a condição irreal de se ser uma espécie animal privilegiada e que se se mudar o foco, retirando esse olhar fantasioso e inserindo o conjunto de virtudes que se reconhece como verdadeiras, perceber-se-á que a situação é bem distinta daquela notada. Quanto ao fato de se basear a educação também no não saber, ofereceria uma dinâmica e uma amplitude mais profunda e possivelmente melhor adequada do que o direcionamento exclusivo para o conhecimento. Assim, a pergunta do autor é pertinente, como todas as demais que ele apresentou e que esta pesquisa reproduziu para a análise a que esta investigação se propôs a executar, procurando identificar novos e melhores vieses para a educação. Além disso, é bom relembrar, está-se buscando identificar, também, se sob a luz da Pedagogia Radical e Inclusiva, esse seja o melhor caminho para a constituição de um estado mais consciente.

Em Herrán Gascón, o autor elabora duas questões, agora de modo específico, voltadas para a formação de professores. A primeira da conta de que:

> a. E se a formação de professores normais, regulares ou avançados fosse inclinada para a parte emersa do *iceberg*: o conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico, habilidades, prática, reflexão sobre a prática, currículo, métodos de ensino, estudantes, etc., portanto, com uma abordagem técnico-reflexiva, mais ou menos conservadora, progressista ou crítica? Formação não é sua periferia, reflexão não é consciência, colocar o centro de gravidade na última na prática é equivalente a rodear-se, ignorar-se com você mesmo, o que pode definir o "erro número 1 do Ensino" (Herran e González, 2002). [104] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 24).

Nessa questão, apontada pelo autor, a palavra-chave, que identificaria o ponto crucial do questionamento, possivelmente seja "crítica". Essa é a primeira conclusão, após a reflexão sobre a pergunta, de forma que o elemento criticidade, embora devesse estar presente, não está adequadamente inserido no contexto da educação, até porque o modelo atual persiste há muito tempo, sem uma solução inovadora de continuidade. Assim, como diz Herrán Gascón (2018, p. 24), "colocar o centro de gravidade na última prática é rodear-se, ignorar-se com você mesmo", fato que ele sentencia como a possibilidade de ser o primeiro grande equívoco da educação.

---

[103] Tradução nossa.
[104] Tradução nossa.

Quanto as demais conclusões sobre a pergunta, poder-se-ia sintetizá-las as direcionando para a parte imersa do iceberg, a qual, seguramente possui uma dimensão muito maior do que a emersa. Há elementos suficientes para o exercício da crítica e da autocrítica e que direcionarão para novas possibilidades de estratégias e até da própria reconFiguração atual do ensino, hoje voltada quase que exclusivamente para o conhecimento.

Ainda em Herrán Gascón (2018), o autor elabora uma segunda questão, também direcionada para a formação dos professores.

> b. Como pode continuar sem existir uma formação pedagógica dos docentes, que além de uma concepção pobre do profissional, de acesso 'profissionalmente' para o pessoal baseando-se também em consciência – não é a "consciência da prática", de Jimenez (2012) –, a maturidade pessoal, egocentrismo, imaturidade profissional e má prática (ou imperícia) docente? (HERRÁN GASCÓN, 1997, 1998, 2008b, 2009b, 2011d, 2013a, 2014b, 2016c, 2017A, 2017B, 2017c, 2017d, Ramirez Vallejo e HERRÁN GASCÓN, 2012; HERRÁN GASCÓN e Gonzalez, 2002; HERRÁN GASCÓN e Fortunato, 2018). [105] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 24).

A partir desse questionamento do autor, e conhecendo-se a realidade, pode-se deduzir que há uma ausência de autocrítica dos gestores do processo de formação pedagógica dos docentes que produza ações corretivas e adaptativas na construção de uma capacitação coerente com as necessidades atuais.

O pesquisador, na página supracitada, levanta uma hipótese sob uma outra ótica para provocar a reflexão: “Sobre o aluno como um centro de educação: E se o aluno ou a criança não fosse o centro da educação? E se considerar "o centro" fosse uma das causas básicas do fracasso da educação? (HERRÁN GASCÓN, 2015d, 2016d, 2017a).” [106] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 24).

Assim, percebe-se que o autor desenvolve muitas indagações pertinentes a partir de uma criticidade voltada ao modelo de ensino que persiste e se reproduz. Via de regra, não se elaboram questionamentos dessa natureza, com essa profundidade, até porque a rotina do cotidiano tende a prender as pessoas em processos automatizados. Além disso, as tantas tarefas pertinentes aos tempos atuais reduzem o tempo para tudo o que se faz, diminuindo ainda mais as chances da produção ou elaboração de qualquer fato diferente ou novo. Provocar a reflexão sobre questões óbvias pode parecer fora de propósito, porém, esse exemplo sobre o aluno ser o centro da educação, e de que isso poderia ou não ser uma das causas das falhas da educação, reflete bem o que se destaca.

---

[105] Tradução nossa.
[106] Tradução nossa.

Herrán Gascón (2018, p. 24-25), abordando o tema sobre educação em valores, elabora duas questões para se ponderar. A primeira diz respeito a: a. E se a unidade semântica 'educação em valores' fosse redundante? E se não fosse necessariamente educacional, manipulável e, em muitos casos, vazio? [107]

Já na segunda, o autor remete o leitor para um centro comum entre valores e virtudes na educação:

> b. E se fosse mais completo, por menos maleável e mais concreto, a "educação em virtudes"? Não seria conveniente, para compreensão e prática, diferenciar entre educação em valores e educação em virtudes e imaginar sua interação quando dois diagramas de Euler-Venn[108] se cruzassem, com uma área comum? (HERRÁN GASCÓN, 2009d). [109] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 24-25).

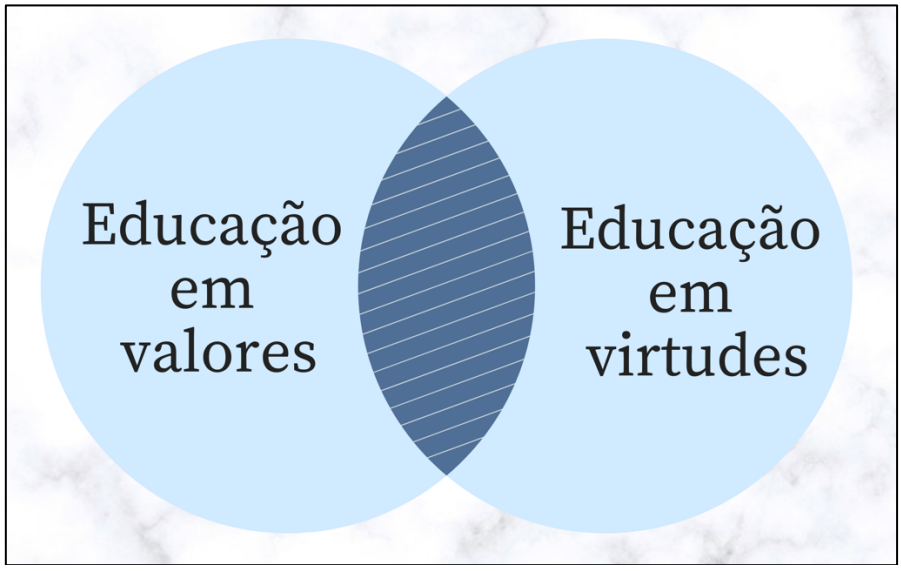
Retomando a primeira pergunta, fica clara outra proposta de um olhar distinto e crítico no sentido de se buscar, inicialmente, uma reflexão com a possibilidade de uma perspectiva improdutiva e merecedora de um redirecionamento. Se se voltar à segunda, percebe-se que, nela, o autor examina o espectro dos “valores” e das “virtudes” sob um ângulo distinto de cada elemento e aponta para uma proposição de interligação dos seus pontos em comum, imaginando-se um diagrama de Euler-Venn com uma área comum, como pode ser visualizado na Figura 9:

[107] Tradução nossa.

[108] Em 1700, o matemático suíço Leonhard Euler (pronunciado Oy-ler) inventou o que ficou conhecido como "Diagrama de Euler", o antecessor direto do diagrama de Venn. De fato, John Venn referiu-se a seus próprios diagramas como "círculos de Euler", e não "diagramas de Venn". Um diagrama de Venn usa círculos sobrepostos ou outras figuras para ilustrar as relações lógicas entre dois ou mais conjuntos de elementos. Muitas vezes, eles são usados para organizar as coisas de maneira gráfica, destacando como os elementos são semelhantes e diferentes. diagramas de Venn, também chamados de "diagramas conjunto" ou "diagramas lógicos" são amplamente utilizados nas áreas de matemática, estatística, lógica, educação, linguística, ciência da computação e negócios (QUÉ..., 2018).

[109] Tradução nossa.

Figura 9 – Educação em valores e virtudes com uma área comum



Fonte: Adaptado pelo autor com base na proposição de Herrán Gascón.

O pesquisador continua com suas indagações provocadoras com o intuito de deflagrar um amplo reprocessamento reflexivo da educação: 5. Sobre a criatividade: E se a criatividade não estivesse sendo bem entendida ou focada, relacionando-a com a educação? (HERRÁN GASCÓN, 2006a, 2009a, 2010a, 2010b, 2014a). [110] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 25).

E traz a transdisciplinaridade para o seu foco questionador: 6. Sobre a transdisciplinaridade: E se a transdisciplinaridade não fosse bem compreendida e / ou na maioria dos casos fosse imatura? (HERRÁN GASCÓN, 1999a, 2000, 2003b, 2004b, 2011a, 2013b).[111] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 25).

O tema transdisciplinaridade é um dos poucos que se pode enquadrar como novo e atualizado aos tempos de hoje, dentro da educação, o que não deixa de ser promissor, já que é comum os processos educativos demorarem para se atualizar. É por meio dela que as interconexões se cruzam e que se oferece uma perspectiva mais ampla para o aprendizado. Por outro lado, é por ela que se busca um reequilíbrio, com os tempos em que se vive a busca do especialista do especialista e assim sucessivamente até a formação de um superespecialista que praticamente desconhece o contexto. Portanto, sem uma boa compreensão ou a detecção de um estágio adequado de sua imaturidade, seria outra falha importante.

Herrán Gascón (2018) questiona sobre a não interculturalidade e seus limites:

> 7. Sobre a educação intercultural: E se a educação intercultural não definisse o maior limite pedagógico e humanizador? E se "educação para a universalidade, para a

[110] Tradução nossa.
[111] Tradução nossa.

> Humanidade e / ou para uma possível evolução humana e global" definir um horizonte mais pessoal e ambicioso e, como um mais complexo, compatível com a interculturalidade? (HERRÁN GASCÓN, 2001, 2004c, 2008a, HERRÁN GASCÓN e Muñoz Diez, 2003, HERRÁN GASCÓN e Ruiz Corbella, 2006, Muñoz Diez e HERRÁN GASCÓN, 2002). [112] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 25).

Evidentemente que todos os caminhos devem se posicionar para a amplitude da globalidade e buscar um horizonte que corresponda ao que a vida representa nos diferentes aspectos. Delimitar ou ignorar realidades parece ser mais um caminho retrógrado que não se sustenta mais na contemporaneidade.

O pesquisador, ainda, aborda a questão da paz e o papel da educação frente a essa pretensão da humanidade:

> 8. Sobre a educação para a coexistência e a paz: E se a paz como objetivo periférico fosse acessível a partir do desenvolvimento de uma educação contra a barbárie, baseada na consciência? E se essa barbárie incluir tanto a extrema barbárie cultural quanto aquela a que todo ser humano contribui mínima e positivamente, pelo menos, mesmo que não tenha consciência disso (HERRÁN GASCÓN, 2016a) - entre outras coisas, porque a capacidade de fazer o mal de qualquer jeito, dadas suas circunstâncias? [113] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 25).

Dada as circunstâncias de como a vida é composta, falar-se em paz pode soar como uma utopia, já que, por exemplo, para perceber o bem se necessita do mal e assim por diante frente a esse contexto dual que se está inserido. Contudo, educar contra a barbárie, como o autor coloca, parece ser obviamente o mais sensato, pois os caminhos que levam à virtude sempre haverão de produzir os melhores resultados. Por outro lado, talvez o ser humano nunca alcance um grau de iluminação cognitiva de modo a compreender os motivos dessa composição a que se está inserido, o que poderia levá-lo à compreensão do porquê da condição inerente ao sofrimento do ser humano. Entretanto, nada mais justo do que se caminhar para uma premissa da paz, e a educação deve ter papel preponderante nesse processo, por uma decorrência lógica.

Outrossim, Herrán Gascón apresenta a atenção à diversidade e à educação inclusiva. No primeiro questionamento, abaixo descrito, ele é enfático ao apresentar a possibilidade de uma faceta cruel:

> 9. Sobre a atenção à diversidade e à educação inclusiva: a. E se a atenção à diversidade for baseada em uma abordagem parcial, significativa, mas reducionista, insuficiente e tendenciosa do ser humano? E se a diversidade fosse reconhecida como é: uma faceta humana como as outras, no mesmo nível de complexidade? [114] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 26).

[112] Tradução nossa.
[113] Tradução nossa.
[114] Tradução nossa.

No primeiro, o autor dá ênfase à possibilidade de se estar tratando desses temas, ainda com graus consideráveis de preconceitos, mesmo que de forma inconsciente. Já na segunda demanda, ele remete o leitor para uma abordagem em um campo neutro, em que se tratariam dessas questões com normalidade e com as mesmas complexidades. O fato é que, aparentemente, o ser humano continua em um nível evolutivo tal, que ainda depreende de visões mais claras e isentas de preconceitos que parecem ser ainda dos tempos imemoriais.

A propósito disso, o teórico aborda sob outra ótica o fator da diversidade:

> b. Não seria, então, também, por exemplo, uma "atenção à identidade" e uma "atenção à semelhança"? Isso não possibilitaria uma síntese dialética da superioridade - a "atenção à singularidade" - pedagogicamente mais apropriada, complexa, consciente e completa do que a atenção à diversidade? (HERRÁN GASCÓN, 2016b).[115] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 26).

O que o autor apresenta é uma possibilidade de se aprofundar nessa questão com uma abordagem direta e clara, colocando a "atenção à identidade, semelhança e singularidade" de frente com a diversidade, na tentativa de uma reflexão para a melhoria desse processo.

Não cede em sua sede pela criticidade, perguntando:

> c. E se, em muitos casos, a educação inclusiva fosse uma farsa, porque designa o que não está sendo feito, nem sequer tendo em conta que o fator de educação inclusiva é uma questão de graduação, e não de sim ou não? (HERRÁN GASCÓN, 2016d). [116] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 26).

Tem-se, aqui, mais um apontamento na direção da educação inclusiva, provocando a análise de uma possível abordagem mais precisa e profunda, o que já se conFigura, pela quantidade e qualidade das questões, um batalhão de inquisições para se aprimorar os processos educativos.

O pesquisador, todavia, segue com seus questionamentos, como pode-se ver na citação abaixo.

> d. E se a unidade semântica 'educação inclusiva' fosse redundante, por sua própria educação? Não seria um bom indicador de maturidade relativa ou normalização da inclusão para deixar de descrever a educação como 'inclusiva' como em outros períodos, por exemplo, com qualificadores como 'ativo'? (HERRÁN GASCÓN, 2015). [117] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 26).

[115] Tradução nossa.
[116] Tradução nossa.
[117] Tradução nossa.

É com esse tipo de posicionamento, sempre categórico e de enfrentamento ao *status quo,* que Herrán Gascón vai desenvolvendo possíveis novas ideias para a educação. Como no caso dessa última pergunta, o autor não afirma que a unidade semântica "educação inclusiva" é redundante, ele apenas coloca como uma possibilidade existente na educação, sendo ou não real, para a partir dessa colocação repensar o processo.

O autor ainda faz mais uma pergunta sobre a diversidade e educação inclusiva:

> e. E se em muitos defensores da educação inclusiva a todo custo (para todos os estudantes, sem exceção, e não como um direito, mas como um imperativo), como as coisas estão, subjazem uma rigidez, um desequilíbrio ou um fanatismo quase ideológico? Um de seus pilares foi sua completa ignorância experimental sobre o que é a prática da educação inclusiva, e outro de cujos pilares foi a falta de empatia com universos pessoais que eles não conhecem de todo? [118] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 26).

Em abordagens como essa, com todo esse rigor sobre o que está estabelecido, o autor vai não somente pontuando questões atrás de questões, de modo sistemático, mas também demonstrando o significado que ele pretende estabelecer para a sua Pedagogia Radical e Inclusiva.

Para Herrán Gascón, o embate é dentro do "desenho universal da aprendizagem":

> Tendo em mente que nem toda a aprendizagem significativa e relevante é formativa (Herrán e González, 2002) ou que existem diversas modalidades de aprendizagem relevantes e significativas e não-formativas (Herrán, 2017a, 2017c), por que não falar sobre 'Design Universal de Aprendizagem Formativa' (DUAF), no âmbito de um 'Desenho de Formação Universal' (DUF) [119] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 26-27).

Eis uma proposta objetiva e interessante do autor, no sentido de se estabelecer um grande modelo universal para a educação. Como se percebe, sobra criatividade e crítica para ele, fato que leva a educação, desde logo, dever muito a Herrán Gascón, afinal de contas, onde se encontraria um exemplo questionador como tal?

Contudo, ainda na mesma obra, aborda a resiliência. "a. E se a resiliência, além de se referir a se recuperar e se adaptar a situações duras e traumáticas, pudesse se referir à educação, entendido como o processo do ego para a consciência?" [120] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 27).

Tratar dentro dos processos de educação a relação do ego para a consciência poderia representar uma evolução comportamental da qual a humanidade se ressente, já que dentro de

[118] Tradução nossa.
[119] Tradução nossa.
[120] Tradução nossa.

todo o quadro de modernidade, de inovação tecnológica, avanços significativos em várias áreas da ciência, como na medicina, e muito mais, parece que o ego não tem permitido um desenvolvimento equivalente da consciência. Aliás, em alguns aspectos, nota-se até retrocessos comportamentais em grupos populacionais, como, por exemplo, nas torcidas organizadas dos times de futebol.

Seguindo sua reflexão sobre a abordagem da resiliência, Herrán Gascón apresenta outra questão:

> b. Por exemplo, suponha que uma pessoa ou instituição com ego baixo ou alto experimenta reconhecimento, consideração, adquire capacidade de influência, poder ... e se torna egotista. Não poderíamos então falar de "resiliência consciente", se nos referíssemos à sua capacidade de se concentrar, retornar à humildade ou perder o ego para retornar a um estado de equilíbrio que talvez tivesse quando criança ou momentos ou estágios de maior lucidez? [121] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 27).

Este é outro ponto fascinante que envolve a vida como um todo e particularmente a educação, pois o ser humano parte de um estado de inocência e, consequentemente, de pureza e virtude, para situações que se caracterizam lucidamente como de retrocesso. Essas acontecem à medida que o tempo passa e ele se torna adulto. A propositura de uma “resiliência consciente” é oportuna e certeira para um aprimoramento da educação e dos processos formativos.

Herrán Gascón aborda sobre organizações eficazes e organizações que aprendem: “a. Por que apenas "aprender"? O que eles aprendem? É que a aprendizagem significativa não pode ser negativa, não pode ser tendenciosa, não pode se desenvolver em meias-verdades ou falsidades, não pode educar, mas deformar?”[122] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 27).

Essa é uma preocupação que, como a grande maioria que o autor apresenta, não está presente no cotidiano das pessoas, visto que no mercado o tempo é escasso e todos estão alucinados na busca de processos de melhoria contínua, diferenciais competitivos, enfim, no encontro dos melhores resultados, quer seja para se manter, quer seja, se possível, crescer. Não sobra tempo para reflexão sobre a possibilidade de uma aprendizagem, organizada empresarialmente, com o objetivo de produzir mais lucros, às vezes, ser improdutiva ou negativa, sob os aspectos mais primordiais da educação. Afinal de contas, é sabido que, infelizmente, o poder financeiro tende a se sobrepor às demais forças ou organizações estabelecidas, inclusive corrompendo os próprios poderes estabelecidos pela sociedade.

---

[121] Tradução nossa.
[122] Tradução nossa.

Herrán Gascón continua nessa mesma linha de abordagem, apresentando mais duas questões:

> b. Poderiam organizações eficazes e organizações de aprendizagem serem imaturas, assim como uma pessoa eficaz ou capaz poderia ser? Por que não trabalhar com 'organizações que formam' ou em 'organizações que maturam'? [123]
> c. E se "maturidade organizacional" e "organizações maduras" definirem um desejo mais pessoal, complexo, consciente e compatível de educação e formação do que os constructos usados? (HERRÁN GASCÓN, 2011b, 2011c, 2014b). [124] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 27).

De fato, na aprendizagem que ocorre em nível não eminentemente afeto à educação, tudo pode ocorrer, tanto para uma aprendizagem equivocada, como para um modelo mais complexo e até mais produtivo do que os estabelecidos dentro dos processos educativos. Assim, este é um aspecto a ser considerado e analisado sob as mais diversas formas, diante dos possíveis impactos na sociedade.

Todavia, em sua obra, o autor começa uma abordagem na Pedagogia como ciência, em outras ciências e na pesquisa científica da educação, quando no primeiro questionamento ele apresenta: "a. E se o 'conhecimento científico', como é normalmente considerado, fosse tendencioso e, portanto, não favorecesse um conhecimento totalmente formativo?"[125] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 28).

De fato, quem garantiria de que todo e qualquer "conhecimento científico" esteja imbuído com os mais puros propósitos? Essa pergunta coloca em xeque, de certa forma, a confiança que se deposita, via de regra, de forma incondicional a tudo que provém da ciência. Infelizmente, a ingenuidade é alma gêmea da doçura, candura e da própria inocência em toda sua beleza, mas é a porta aberta para todo tipo de maldade, em seus mais diversos disfarces.

O pesquisador apresenta a possibilidade de a inércia cognitiva estar situada na educação: "b. E se esse viés estivesse condicionando a educação e o ensino - particularmente no ensino primário, secundário e universitário - de modo que, por sua vez, imprimisse a mesma inércia cognitiva para fechar o ciclo?" [126] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 28).

Se, ocasionalmente, isso puder acontecer, fato que sob a ótica da Pedagogia Radical e Inclusiva sempre se depara com riscos dessa natureza, estar-se-ia diante de uma paralisia evolucionária do pensamento.

---

[123] Tradução nossa.
[124] Tradução nossa.
[125] Tradução nossa.
[126] Tradução nossa.

Herrán Gascón coloca uma das questões precisas na direção dos propósitos que a Pedagogia Radical e Inclusiva pretende encaminhar todos esses elementos, como o conhecimento, o não saber e, em especial, o autoconhecimento.

> c. E se essa ciência do exterior – baseada no saber e para o conhecimento –, estivesse percorrendo um caminho parcial, não complexo ou inteiramente consciente, que poderia ser completado com uma ciência do interior - baseada na consciência e para a formação – isso não seria de especial relevância para a Pedagogia e / ou da educação e da formação que se trata? [127] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 28).

A questão já vem com a resposta automática pronta, mesmo não estando escrita, já que a obviedade do "sim" está explicita, pois como imaginar ou concluir de forma diferente?

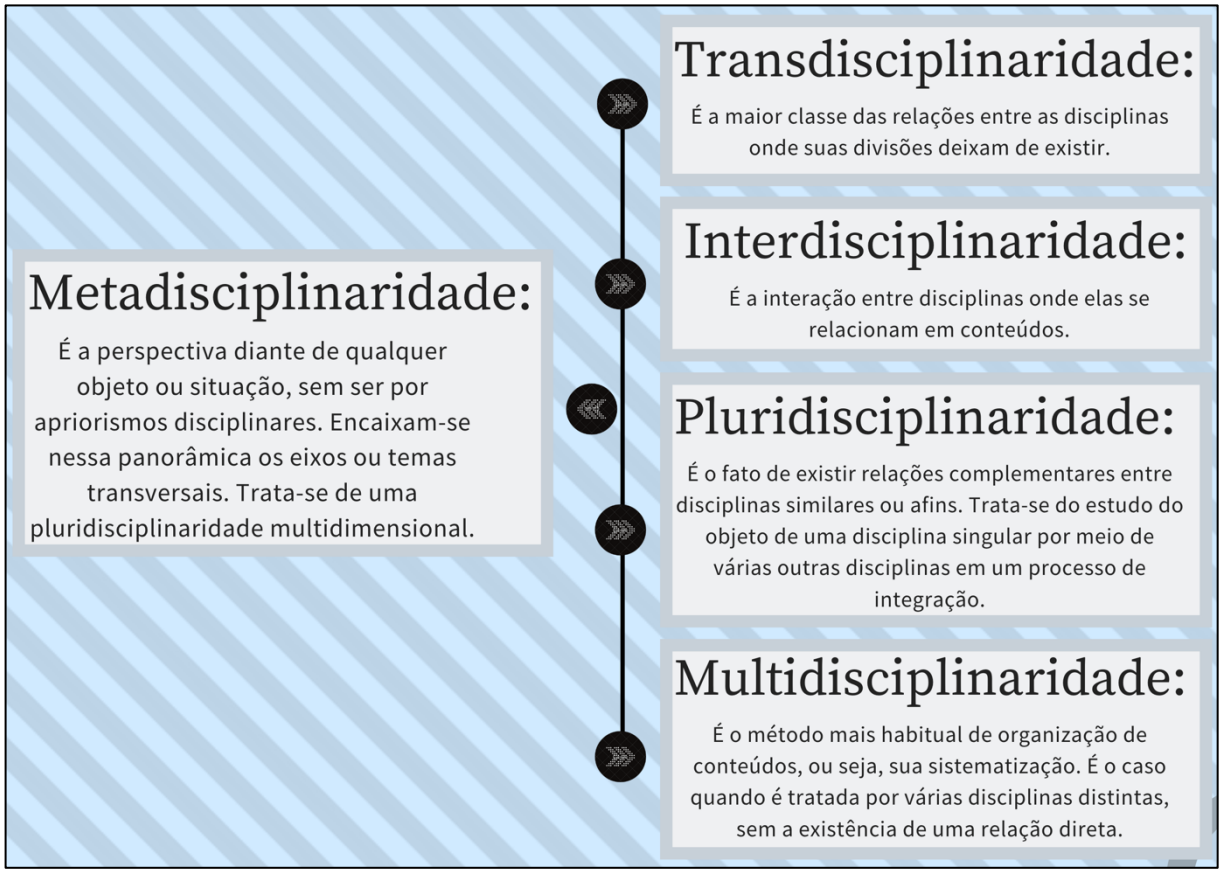
Ele ainda define um grande, complexo e inteligente questionamento, sob as mais diversas óticas e aspectos que envolvem o bojo contextual da educação:

> d. Pois quando uma ciência do exterior e do interior ao mesmo tempo, que, desde os primeiros níveis educacionais (pré-natal, infantil, primário, secundário ...) transcende, dos educadores, a compreensão das abordagens interpretativas geradas pelos paradigmas consensuados (quantitativa, qualitativa, complementariedade metodológica, dialética-crítica, complementaridade paradigmática de Hashimoto (2013), a complexidade de Morin (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003, 2009), etc.) (HERRÁN GASCÓN, 1995, 1998, 2003a, 2005c, 2009b, 2010c, 2014b)), para experimentar e raciocinar a partir da metadisciplinaridade, apoiando-se à meditação para completar a formação daqueles que a consomem, utilizam e produzem? [128] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 28).

Na Figura 10, é apresentada uma explicação da metadisciplinaridade com seus compostos elementares, de modo a colaborar em sua compreensão. Pela envergadura da pergunta elaborada, especialmente pela inserção da possibilidade de o fato de transcender a compreensão dos educadores, é difícil uma resposta precisa. Entretanto, por outro lado, é possível o entendimento positivo sob o aspecto da metadisciplinaridade com o apoio da meditação, fato que remete, indubitavelmente, para a Pedagogia Radical e Inclusiva.

[127] Tradução nossa.
[128] Tradução nossa.

Figura 10 – Metadisciplinaridade e seus graus de relações entre disciplinas



Fonte: Elaborado pelo autor.

O estudioso diz “não ser coerente, isto é, não filosófico e pedagógico, não duvidar que o que é ordinariamente definido, favoreça e seja chamado de 'educação', é realmente assim, e que o que é mencionado não é bem compreendido” (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 28). Ainda observa que este a priori epistemológico tem influenciado e determinado a Pedagogia normal, incluindo nela todas as disciplinas científicas que investigam o ensino, como a Didática Geral versátil ou Geral e as específicas. Sempre deverá haver um espaço para a dúvida sob pontos de vistas pedagógicos, porém, muito mais em especial para o olhar da Filosofia, pois através de seus constantes, mesmo não sistemáticos questionamentos, é que se poderá avançar rumo a novos saberes.

Herrán Gascón (2018) explica que a Filosofia e Pedagogia são desenvolvidas a partir da mente, personalidade e pensamento, que também é estudada pela Psicologia. Ele acredita que a mente e o pensamento não são o ser inteiro. A partir dessas premissas, conclui que a educação integral é inapreensível. Ele dá o exemplo que é como tentar colocar uma sombra em uma panela, como um pássaro voar com uma asa, ou seja, são situações absolutamente impossíveis e destaca: “Mas nem a Pedagogia nem a Filosofia parecem ter percebido isso.” (HERRÁN GÁSCON, 2018, p. 29). Observa, além disso que, como acontece com tantas

inovações em sua fase inicial, se poderia perguntar e responder: “Como você pode não educar a mente e pensar? Não há outra maneira de fazer isso. Na história da inovação educacional e de engenharia, este ponto de vista de impossibilidade tem sido básico como um ponto de apoio para inovações.” (2018, p. 29). Herrán Gascón (2018) atenta que para este caso particular, a educação não é apenas possível além da mente. Ele diz que, se não se transcende a mente, a educação integral, ou plena, não será possível.

Herrán Gascón (2018, p. 29) cita Coolidge,[129] (1919, não paginado), que destaca: "A educação é ensinar as pessoas não o que pensar, mas pensar." Traz, também, a citação de Delors (1996), que, de modo mais moderno, formata a ideia em "aprender a pensar". Dentro desse direcionamento, o autor explica que não se percebe que o caminho de pensar e de não pensar, se chega a uma formação integral. Portanto, Herrán Gascón deduz que “entender que esta hipótese é uma certeza, é um erro fundamental” (2008, p. 29). Ele diz ainda que não se trata de pensar, mas de ver, compreender, viver conscientemente, lucidamente, todas essas questões. O interessante, neste ponto, é que ele entende que para este tipo de consciência, aprendizagem, pensamento, conhecimento prévio, Filosofia e Pedagogia convencional podem ser obstáculos, encargos ou narcóticos muito difíceis de serem superados, especialmente porque são disciplinas que supostamente estão relacionados ao bom uso da razão. Neste ponto, Herrán Gascón apresenta uma citação de Osho:

> Não é uma questão de pensamento. Na verdade, você pensa demais. É uma questão de parar o pensamento e ver dentro de cada situação. Sem pensar não há obstáculo nem poeira em seus olhos; você pode ver claramente. Através dessa clareza, você não precisa escolher entre o bem ou o mal. Essa clareza faz você ser consciente. Você simplesmente faz o que é certo sem esforço. Chega sem esforço para a pessoa lúcida, porque não pode imaginar o ruim ou o mal. Toda a sua lucidez aponta para o bem (Osho, 2014a, p 204). [130] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 29).

Agora, pelas palavras de Osho, tem-se novamente um testemunho do processo que se desenvolve por meio da prática da meditação, fato que agregado a tudo o que já foi visto aqui nesta pesquisa oferece-se como um instrumento efetivo, em especial para situações como a que Herrán Gascón reivindica uma necessidade de uma lucidez maior.

Herrán Gascón (2018, p. 30) traz González Jiménez (1996, comunicação pessoal), que lhe falou que “a ética é o resultado de ter pensado bem", afirmativa que também ajuda a compreensão da ética, sob sua ótica. Herrán Gascón (2018, p. 30) diz que

[129] Coolidge foi o 30º presidente dos Estados Unidos.
[130] Tradução nossa.

> (....) a grande diferença entre as teses de Coolidge (1919), Delors (1996), González Jiménez (1996, 2008, 2012) e Osho (2014a) é que a primeira se refere à ação do pensamento, e a segunda, do que é sobre não pensar e não agir.

Ele destaca que, embora ao mesmo tempo eles não têm nada a ver um com o outro, são complementares e sucessivos. O autor observa que na sociedade o adequado seria que, primeiro, a educação fosse desenvolvida – educação habitual baseada na aquisição de pensamento, aprendizagem, saber, conhecimento – e, somente depois disso, fossem atendidas à perda, ao não pensamento, ao vazio e autoconhecimento.

As primeiras premissas poderiam ser parte do fundamento da educação habitual baseada na Filosofia. Herrán Gascón diz que elas são filhas de Sócrates e que entendem que, por meio da mente, é possível transcender a ignorância, conhecer a realidade e saber o que é bom e o que é ruim. A segunda é a filha de Gautama Budha, porque ela parte de outras premissas, das quais uma pessoa em um estado mais consciente pode mais tarde perceber.

Osho apresenta as premissas citadas:

> Sociedade ensina o que é certo e o que é errado, não o que a criança está ciente. A consciência [refere-se à consciência moral] é uma "pseudo-coisa", um "falso substituto" que criou a sociedade em você. Toda a vida tem sido governada por outros: pais, professores, parentes, vizinhos ...
> Não é necessário desenvolver uma consciência baseada em pensamentos, mas estar consciente. A consciência é artificial, arbitrária. Mais do que torná-lo inteligente, ela oferece regras de comportamento: "Faça isto, não faça isso".
> A visão do bem não faz parte da mente. Através da mente você não pode saber o que é bom e o que é ruim. O bem em uma situação, pode ser mal em outra. Às vezes o veneno pode ser remédio e remédio, veneno. (OSHO, 2014a, p. 203-207, apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 30-31).

É possível, desde as premissas que estão sendo apresentadas, observar-se uma preocupação com o aprofundamento das questões afetas à formação, no sentido de encaminhar o sujeito para um estado mais consciente, desde os ensinamentos mais elementares e básicos. Osho continua:

> Pensamento não decide suas ações. É uma questão de lucidez sem escolha. Para isso você precisa de uma mente sem pensamentos, uma não-mente, um silêncio puro para ver diretamente dentro das coisas. A partir dessa lucidez, a escolha virá automaticamente.
> A direção não está fora, mas dentro de você. É como se uma vela estivesse acesa em um quarto escuro: a escuridão desapareceria e você saberia onde está a porta. Não será necessário pensar: "Onde está a porta?" Nem você se aproxima da porta ou bate na parede: você vê e sai. Estamos no nosso direito de guiar nossa própria vida.

> Os momentos são três: entrada no interior, consciência do interior e consciência do exterior, da qual se pode falar de autoconsciência total ou plena.[131] (OSHO, 2014a, p. 203-207, *apud* HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 30-31).

De tudo isso, o autor deduz que a Filosofia e a Pedagogia não se aprofundaram além de questões superficiais afetas ao interior e ao exterior, sendo que o interior do interior permanece praticamente inédito ou excluído da Filosofia e da Pedagogia, que afetam a educação e da própria educação. Ele aponta que a profundidade do oceano é completamente ignorada ou é confundida com a superfície ou manipulada, chamando algo oposto ou diferente. Ao não aprofundar ou unir-se à formação radical, eles não se transformam o suficiente. Na verdade, se isso acontecesse, os professores de Filosofia e da Pedagogia teriam mais claros os resultados da educação, uma vez que estes não estão relacionados nos diferentes processos educacionais. Herrán Gascón é taxativo ao dizer que "tampouco foram educados os nazistas, membros da *Einsatzgruppen*, muitos dos quais eram advogados, médicos, juízes ... que atiraram em dezenas de milhares de judeus após eles cavar suas próprias sepulturas." (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 31). Explica que a educação, verdadeira educação, tem pouco a ver com o que é chamado de educação ou formação e que isso é terrível, mas é essencial perceber isso. Dessa forma, essa minuciosa investigação começa a perceber a dimensão com que o autor trata sua teoria.

No entanto, o pior não é que não haja associação entre as variáveis, já que isso é um mal menor. O mal maior é que, à luz do comportamento de tantos filósofos e pedagogos, a parte esmagadora da Filosofia e da Pedagogia que são desenvolvidas são *preconfucianas* e *pré-socráticas*, porque não parecem expressar, publicar ou dividir e que com certeza, elas sabem que são ignorantes, porque na realidade não conhecem nem quer saber ou negam os fatos.

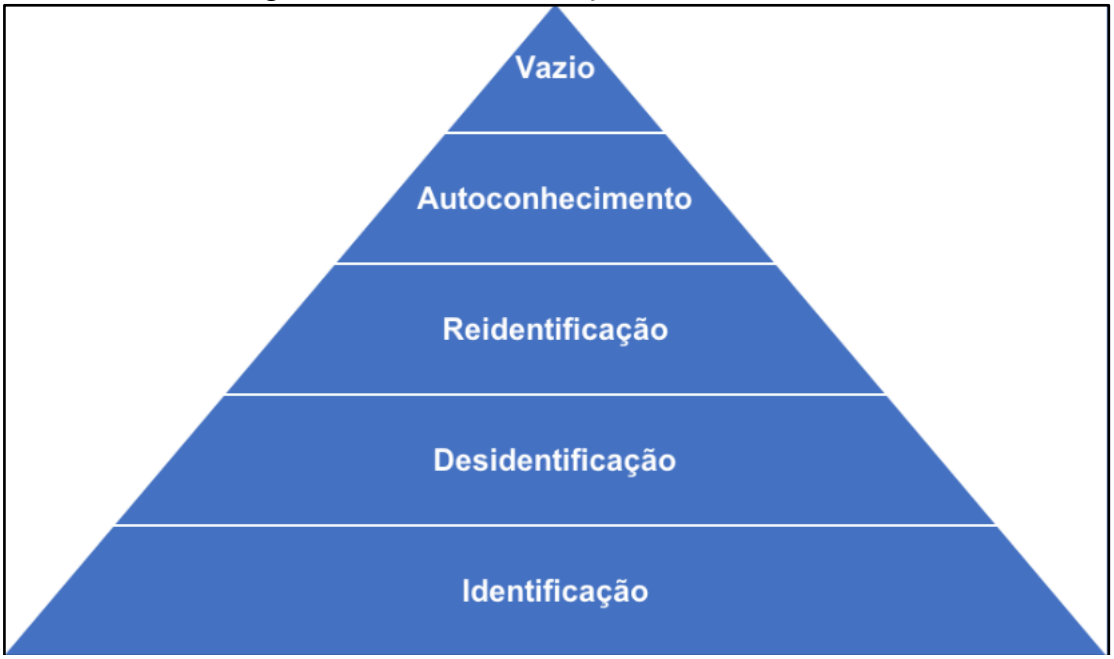
O outro problema associado e despercebido é apresentado por Herrán Gascón (2018, p. 32) quando ele explica que a possibilidade de serem *pré-socráticas,* deduz-se pela falta de referência ou vínculo com mestres de consciência clássica e contemporânea como "Lao zi, Mahavira, Siddhartha Gautama, Jesús de Nazareth (não na versão cristã ou católica), Zhuang zi (1996), Lie zi (1987), Maharshi (1986; 1987), Krishnamurti, Osho (2013) etc."

Herrán Gascón se reporta aos pseudofilósofos, pseudocientistas e pseudopedagogos que pensam e respondem a tudo, porém fechados em seus paradigmas e sem nenhuma elaboração pessoal. Ele diz que "para estes, o mau aprendizado e formação em Filosofia como substrato supõem, paradoxalmente, uma dificuldade quase intransponível para o bom uso da razão e com uma enorme dificuldade de evoluir" (HERRÁN GÁSCON, 2018, p. 33). E nessa mesma linha de alta criticidade, o autor explica que um verdadeiro filósofo, pedagogo ou

[131] Tradução nossa.

cientista passa pelas seguintes fases de formação: identificação, desidentificação, reidentificação, autoconhecimento e vazio. Diz, sobre essas cinco fases, que se não forem completamente cobertas, a Filosofia, a Pedagogia ou a ciência "serão transformadas em cavernas e úberes, das quais será muito difícil sair e desmamar, respectivamente, por sua profunda condição de intelectuais em lactação e porque seu ego pessoal e social será responsável por confundi-los." (2018, p. 33). A Figura 11 retrata essas cinco fases.

Figura 11 – Fases da formação de Herrán Gascón

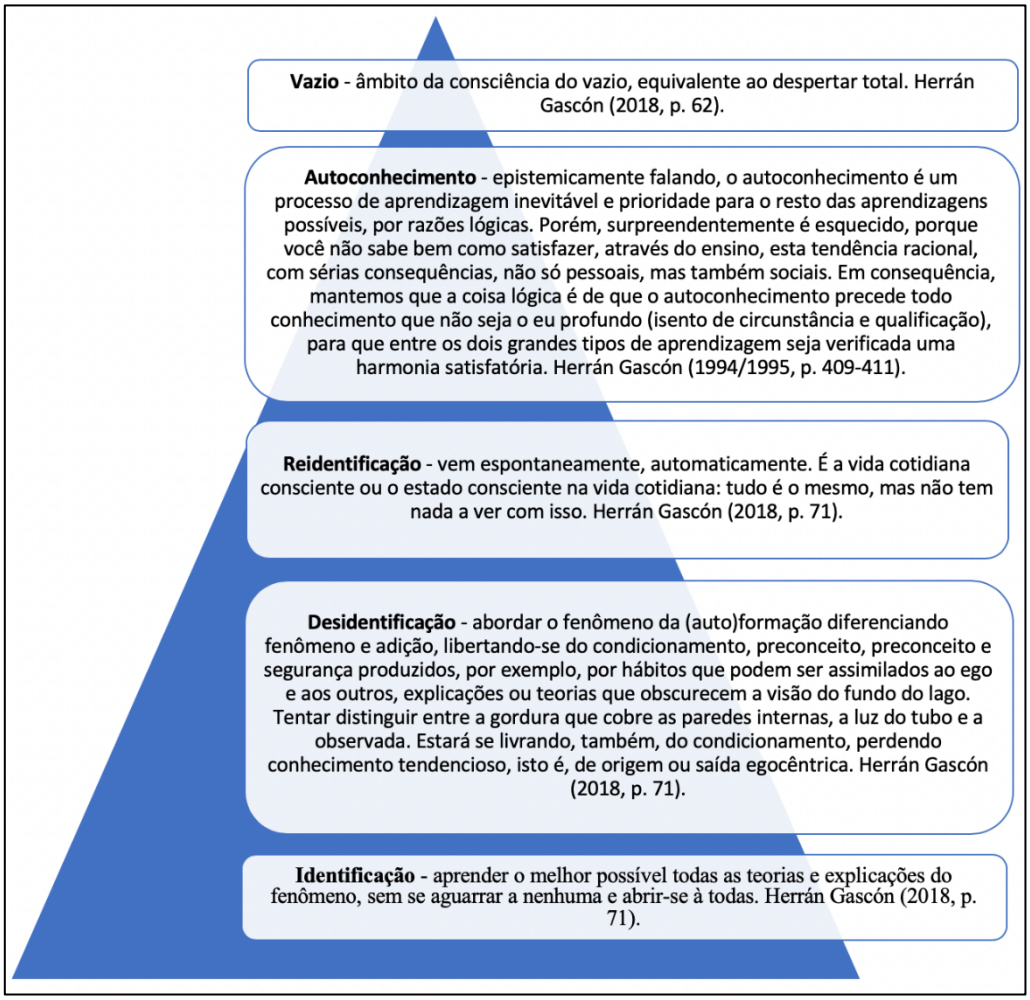


Fonte: Adaptado pelo autor com base conceitual em Herrán Gascón (2018, p. 33).

Herrán Gascón (2018) aponta para a possibilidade de que a Filosofia ou Pedagogia – mal aprendidas, mal internalizadas, mal compreendida na formação de profissionais, quer seja de professores, quer seja de pesquisadores, quer seja de não profissionais –, condicionará e dificultará a reflexão, a investigação, a observação e assim por diante. Para situações com essa configuração, o autor sustenta que "agem como em cavernas de Platão, limitantes, condicionantes e inconscientes" (HERRÁN GÁSCON, 2018, p. 33-34). Além disso, o autor cita Lara (2017), o qual afirma que "a originalidade do pensamento filosófico é sua maneira de colocar tudo em questão, para não dar nada como garantido" (HERRÁN GASCÓN, 2017, comunicação pessoal).

Na Figura 12, estão descritos os conceitos que o autor oferece para cada uma das fases de formação.

Figura 12 – Significados das fases da formação de Herrán Gascón



Fonte: Adaptado pelo autor com base conceitual em Herrán Gascón (2018).

Como é algo que é transferível para o pensamento pedagógico, o autor acredita que se pode concluir com o fato de que ambas as disciplinas estão erradas. Ele justifica porque há um certo ponto – e mais de um – em que, com certeza, os dois podem seguramente apoiar o impacto da vida, da razão, da educação e da pesquisa: o despertar da consciência ou razão educada do autoconhecimento. Portanto, algo pode ser tomado como garantido. Todavia, esse algo tem que ser observado da consciência, diretamente, sem distorção, sem invenções, sem interpretações, além da mente, do e no vazio, conclui Herrán Gascón.

O autor (2018) aponta para o fato de que o problema é que nem Filosofia Ocidental e Pedagogia expressamente reconheceram seu erro, que consistia, desde essa certeza de iludir ou negar, por uma incapacidade não reconhecida, deficiência, incapacidade, por inconsciência e por incapacidade epistemológica das disciplinas e epistêmica de seus disciplinados. Portanto, o autoconhecimento continua sendo um ambiente de educação básico e sem precedentes para a formação de educadores e professores (HERRÁN GASCÓN, 1995). Filosofia e Pedagogia

deixaram de ter relevância há 2.500 anos; elas continuam correndo, mas sem relevância, não há carreira útil, cita o autor.

O pesquisador destaca, na mesma obra, que há muitos filósofos, pedagogos e cientistas ecos, muitas poucas vozes, e há apenas pedagogos e filósofos em silêncio consciente. A grande maioria dos ecos desenvolvem um saber perimetral, emprestado, imaturo ou com medo, que mais do que enfrentar o desafio de conhecimentos, compartilhar e consolidar programas mentais e preocupações ou curiosidades cognitivas de baixo nível vertical, qualquer que seja a sua ressonância ou impacto horizontal, científica ou social. Dessa maneira, só produzem produtos balbuciantes da razão.

E comenta que desde a Filosofia, o conhecimento é desconectado do ser e da formação e explica:

> Porque a formação do construto, a partir de seus fundamentos, métodos, ferramentas e inércia, não pode compreendê-lo. Como você não pode ler em qualquer lugar, lado a lado com os mais prestigiados filósofos, fato que poderia ser assim, pode parecer que esta disciplina teria decidido abandonar o caminho de Sócrates, questioná-lo, transcendê-lo, não perceber sua inexistente autoconsciência ou não levar a uma eventual Filosofia consciente, desenvolvida a partir de um estado formativo consciente ou desperto. Uma explicação, já apontada, é que, por trás de sua máscara (pessoa) de crença admiradora, obviamente socrática, a Filosofia é eminentemente pré-socrática. Mas outra possibilidade é que ela seja antissocrática e que, se pudessem, a maioria dos pseudo-filósofos condenaria Sócrates à morte novamente. [132] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 35).

Os apontamentos do autor se dirigem para uma coerência, afinal, uma de suas chaves didáticas de sua metodologia de ensino, o diálogo, ficou em dúvida. A dúvida geralmente associa desconforto e se opõe à fé, à crença. Portanto, o próprio autor é quem conclui que pode parecer que ela responde ao problema gnosiológico da doutrinação, que afeta particularmente a educação, a ciência, a Filosofia e as religiões com ou sem Deus.

Osho observa que:

> Se você duvida, seu intelecto é aguçado. Se você acredita, seu intelecto está oxidado; começa a acumular poeira por não o usar. A dúvida invariavelmente aguça-o por uma razão fundamental: com dúvida você não está confortável. Você tem que fazer alguma coisa, você tem que encontrar uma resposta. Até que você encontre uma resposta, a dúvida está assediando você, está irritando você, e é assim que o intelecto é aguçado. Mas todas as religiões ensinam que duvidar é pecado e acreditar é religioso. Devo dizer-lhe: a dúvida é ser religioso, mas acreditar não é. [133] (OSHO, 2013, p. 192[134] apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 35),

[132] Tradução nossa.
[133] Tradução nossa.
[134] Osho inicialmente era filósofo e finalmente torna-se um pedagogo pós-democrata.

A sabedoria de Osho leva, invariavelmente, para o cerne da questão, como é o caso do comportamento cognitivo diante do saber, a que Herrán Gascón vem se reportando. Mas o problema não está restrito apenas à doutrinação como se apresentou, pois é mais vasto e ao mesmo tempo mais delicado. Refere-se ao pensamento em si como uma metodologia pedagógica radical ou essencial. A tese, sustenta o autor, é que a caverna real, a gruta de Platão que impede o acesso ao estado mais consciente é o pensamento e a reflexão, e, portanto, o problema subjacente, depende e é causado pela Filosofia e Pedagogia normais, que a sustentam e avaliam.

Herrán Gascón conclui em relação a isso que:

> Com essa perspectiva, a dúvida em relação à eficácia essencial da reflexão geralmente gera nos pseudofilósofos, que não transcenderam a Filosofia, uma reação autoprotetora, uma disposição refratária e repugnante e uma rejeição total a tudo o que é interiorizante, que necessariamente não se baseia no pensamento, nem na reflexão. Esses pensadores chamam a reflexão para o interior; porém não é, nem ao interior do interior que é acessado através do pensamento; analogamente, uma sombra não é acessível, nem armazenável em um jarro, como na história de Peter Pan. [135] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 35-36).

Sob a ótica do autor, baseada nessa última citação, seria desejável ter uma consciência profunda – muito difícil, se realizada a partir da mente – para retificar o caminho geral da Filosofia e da Pedagogia, em termos de formação radical, essencial ou baseada na consciência.

Também se observa que alguns filósofos temem que a areia movediça da contemporaneidade subjugue a Filosofia. Herrán Gascón explica isso ao afirmar:

> É por isso que esta disciplina procura demonstrar sua utilidade na dimensão social e na prática. Um exemplo é a sua aplicação bem-sucedida na lucratividade das empresas. É um pouco congruente com a patinação no caminho do existencial. Para as empresas, seu significado é a sua eficácia, embora a eficácia seja sempre míope. Para este modo instrumental de interpretar a Filosofia, o seu sucesso é o seu aval. [136] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 36).

O autor, quando se reporta ao termo "eficácia", ele o está utilizando no sentido da "efetividade", que em administração se conhece como sendo o termo que conjuga a própria expressão "eficácia" – fazer com sucesso, ou seja, atingindo as metas – com a palavra "eficiente" – fazer correto, de acordo, de forma ética – conforme já foi visto aqui nesta pesquisa.

A partir da abordagem radical e inclusiva, Herrán Gascón (2018, p. 37) comenta que "o condutor se confundiu com o veículo, o pó com a mesa, o colesterol com a artéria, as pedras

[135] Tradução nossa.
[136] Tradução nossa.

com o rim e já não se reconhecem". Explica que eles se misturaram e perderam a visão de si mesmos. O contraditório é que esta indiferença é validada com miopia, e que, consequentemente, a efetividade, o progresso e o desenvolvimento são erigidos nas variáveis dependentes de seu sucesso, em detrimento da evolução ou da maturidade institucional (HERRÁN GASCÓN, 2011b, 2011c, 2014b).

Assim, Herrán Gascón se refere à Filosofia Superior, que será sempre a da quietude e do silêncio, pela própria justificativa que a Filosofia Menor oferece. A verdadeira Filosofia está além do pensamento e gira em torno do não saber, do estado mais consciente e da consciência do ser e não ser ao mesmo tempo, explica. Além de poder aconselhar as empresas pela sua rentabilidade, poderia gerar, por exemplo, não-empresas baseadas na "econosuya"[137] ou economia de cooperação (HERRÁN GASCÓN, 1993, 2003b).

A alternativa a essa descrição quase sem precedentes do possível generalizado é a Filosofia predominante, segundo Herrán Gascón, que aponta, ainda, que "nossa perspectiva, é uma disciplina existencial e perimétrica, não essencial, porque em sua origem não foi uma Filosofia de primeira divisão, porque partiu apenas de sábios, de estudiosos, de inovadores, de criativos, etc., não de mestres despertos" (HERRÁN GÁSCON, 2018, p. 37).

O pesquisador faz uma analogia com a vida consciente que não consistiria em patinar. "Tem mais a ver com deixar o rinque de patinação, com a remoção dos patins, sem enredar e, acima de tudo, ficar enredado." (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 37). Ele explica que "consiste em abandonar o caminho da ficção e da pseudo e aceitar o desafio da autenticidade informado pela autoconsciência". Caso contrário, conclui (2018, p. 37): "uma Filosofia baseada na pergunta e no (auto) enredo, completamente desconectada da (auto) educação radical e inclusiva, não é apenas muito limitada, senão que é discutível sua razão de ser e, desde logo, do não ser".

Nesse sentido, o estudioso elabora uma explicação do problema:

> No campo da navegação pela Filosofia ou Pedagogia, os problemas básicos são sempre três: o estado do veículo, a identidade do piloto e a utilidade da viagem ou do sentido do barco. A Filosofia e Pedagogia Normais só se centram no primeiro. Mas eles não servem quase nada radical ou verdadeiramente profundo e, nessa medida,

[137] Trata-se de uma nova terminologia. É a salvação dos outros, especialmente dos ricos, políticos ou banqueiros, que absorvem (eufemismo para outro verbo politicamente incorreto) a poupança, impossível em pessoas comuns (ZAMORA, 2013).
Tradução nossa. E também há a definição de que se trata de uma ciência antissocial que se baseia e promove a extração, produção, apropriação, exploração e desperdício dos recursos que devem ser distribuídos entre todas as pessoas e o modo de não satisfazer as necessidades humanas. O econosuya pode ser dividido em dois campos principais: corrupção e mentiras (DICCIONARIO O MICCIONARIO, 2012).

> real. São contradições sem sentidos intrínsecos. [138](HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 37-38).

Atestado pelo próprio autor, sob uma perspectiva de evolução baseada na consciência da complexidade, isto não é negativo ou positivo, mas um fato evolucionário que poderia continuar seu processo por meio de uma maior conscientização e formação daqueles que lidam com elas. Isto é, reparando sua responsabilidade em três níveis, como diz:

> Um, o científico-filosófico, daqueles que estão na proa de seu desenvolvimento ou em sua "zona de desenvolvimento seguinte", como o faria Vygotsky (1979); outro, o social, da inovação e disseminação de suas conclusões, e outro, o didático, de cada responsável pedagógico nos processos de ensino, pesquisa e educação. Não fazer isso e continuar com a atual homeostase essencial é um risco cujos efeitos surgem. [139] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 38).

Embora o fenômeno passe despercebido e tudo pareça fluir bem, ele só o faz com normalidade, o que não é a mesma coisa, entende o autor. Como consequência disso, hoje os alunos de graduação, mestrado, de Filosofia, Pedagogia ou doutorado querem fazer seus trabalhos de conclusão dos cursos ou teses de doutorado, para conhecer, adquirir conhecimento, melhor ainda se eles acertarem em algo externo e compreensível, se assumem a forma de competências, pelo que é proposto é prático etc. Essa é mais uma das infindáveis críticas que o autor apresenta sobre o contexto educacional, revelando a sua profunda preocupação e inconformidade sobre esse conjunto de questões da educação.

O pesquisador comenta textualmente que:

> Quase não há alunos cuja prioridade seja se formar em profundidade, isto é, ser menos egos e mais consciências, despertar-se, ser autoconsciente. No Japão de Dogen (2013) (século XIII) era comum encontrar um professor com esse propósito. Hoje apenas há professores e apenas há discípulos. Às vezes, há miragens. Portanto, a partir da abordagem que serve como nossa torre de vigia, a Filosofia e a Pedagogia são essencialmente contraditórias: vivem em sua periferia, veem pouco de si mesmos e do processo evolutivo do qual fazem parte, não contam nada disso a seus alunos, porque não está na moda e porque a maioria de seus professores e pesquisadores vive em cavernas interiores e exteriores, eles não são educadores essenciais e radicais e ignoram tudo isso. Por quê? Porque apenas professores despertos, não só em Filosofia e Pedagogia, mas na sociedade. [140] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 38).

Como de certa forma afirma o autor, há “ensinadores”, professores, docentes, filósofos, pedagogos e assim por diante. Contudo, dificilmente há professores ou seres humanos

[138] Tradução nossa.
[139] Tradução nossa.
[140] Tradução nossa.

em um estado mais consciente. Sem consciência e sem professores, Herrán Gascón acredita que aqueles que realizam seus trabalhos de conclusão de curso ou sua tese de doutorado optarão por pesquisas empíricas conservadoras ou seguras e por tópicos ou inovações da moda, para que os membros dos comitês de avaliação assimilem a pesquisa e não tenham que acomodar muito, de modo que seus egos os possam rejeitá-los e os suspenderem. E diz:

> Eles não questionam o prédio em cujas áreas eles foram forçados a construir esse pseudo-interior. A coisa mais urgente, como às vezes acontece, é perceber que este edifício, na sua totalidade, é mal construído e que é possível e conveniente destruir muitas coisas e reconstruir outras antes de passar para as coisas interiores. [141] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 39).

Pelo olhar do autor, há um evidente descaso com os princípios da educação, notadamente quando se lança um olhar para sua profundidade. Ele considera que um professor de consciência seria o melhor pedagogo e o melhor filósofo, porque ele teria transcendido a Pedagogia e a Filosofia. Ele também seria o melhor professor, porque enquanto ensinasse concreções e abstrações, ensinaria a acordar. Independentemente do que ele ensinasse e do nível de educação (desde a primeira infância até a universidade), desenvolveria-se um 'ensino superior'. É sob esse prisma que o autor considera ser legítimo falar em educação superior, porque veria mais e incluiria o essencial em sua metodologia. Ele considera que se vive no existencial e no conhecimento que o nutre, e daqui tudo é bom e tudo está errado ao mesmo tempo. Uma alternativa seria brincar com o existencial, mas viver no essencial, escolha que se parece não somente interessante, todavia útil. Sob esse ponto de vista, adquire-se um sentido aprimorado, reorientado e a vida é ordenada. Seria uma forma de se deixar de acreditar ou ensinar que as partes são o todo, que o essencial nada tem a ver com o existencial e que a negligência radical está associada à desorientação do sistema.

Herrán Gascón, ao se referir à Pedagogia da morte, acredita ser importante investigar cinco coisas que ele considera estarem intimamente relacionadas:

> 1. Na sua própria incapacidade de despertar e de autoconhecimento; 2. Na incapacidade da Filosofia – ou das contribuições de seus professores e da maioria dos filósofos – para o despertar e o autoconhecimento; 3. Na possibilidade de fazê-lo a partir de outros assuntos e com outras obras que suas vidas foram ou poderiam ser fundidas; 4. Na consciência humana em geral – da perspectiva de estados de consciência e modos de consciência, principalmente meditação – aplicada à finitude e morte em particular, desenvolvida além do conhecimento filosófico; 5. Na possibilidade de que a educação para a morte seja um ramo de uma árvore maior, a educação da consciência, sem a qual um trabalho centrado na morte e na educação

[141] Tradução nossa.

> permanece como uma rosa petrificada: um ornamento, uma perda (de oportunidade de auto formativa).[142] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 40).

O autor considera que esse é um processo que pode levar anos: dois, cinco, dez ou mais anos, e diz que a formação, seguindo essa trilha, seria o caminho mais curto. Entretanto, observa que a academia está apenas em produção e não em crescimento ou em formação e quer avançar em linha reta. Ele sugere ignorar essa educação em linha reta, pois ela nunca foi alcançada, porque o caminho mais curto é em espiral. Dentre alguns problemas prévios e chaves, destaca:

> Somos professores capacitados para conduzir tal investigação? Quem está? Vemos o suficiente para guiar o caminho, sem uma dúvida inicial? Quem reconheceria que a Filosofia ou que a Pedagogia atual poderia ser quase um empecilho? Quem decidirá fazê-lo a margem deles, isto é, sem deixar passar a questão, nem através do pensamento, nem através da dúvida, nem através da metodologia filosófica? Quem evitaria o transcurso que só levou a outras perguntas e outras dúvidas? Quem substituiria – ou pelo menos complementaria – a ciência normal, a Filosofia normal ou a Pedagogia normal pela meditação, à experiência do autoconhecimento? Existe essa formação pedagógica (radical e inclusiva) do corpo docente? (...) Quem desejaria fazer isso, quem meditaria até esse ponto? Somente um estudante que aceitasse este desafio como uma questão de vida ou morte realmente avançaria. Somente esse estudante poderia ser chamado de verdadeiro filósofo, um verdadeiro pedagogo, um cientista coerente e verdadeiro da razão.[143] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 40-41).

Como se constata, são inúmeras questões relacionadas pelo autor, ligadas à Pedagogia da morte e também de um modo geral para todo contexto, que levam para uma reflexão sobre como se tratam essas questões. O autor afirma que a Filosofia, Pedagogia e a ciência em geral são de aplicações que abrem caminho, mas sem bússola, o que é uma situação no mínimo temerária e, na pior das hipóteses, capital para a não formação real. E o saber e os saberes não são nenhum tipo de bússola, até porque o autoconhecimento está localizado além deles, segundo Herrán Gascón. Além do mais, com eles é inacessível, é necessário mudar de veículo e isso é fundamental, tanto em Pedagogia quanto em Filosofia. Alguns usam a Filosofia para andar, outros para vender, outros para interpretar, outros para criticar, melhorar as coisas, até mesmo lutar. O autor exemplifica dizendo que alguns usam a Pedagogia e a Filosofia para ensinar, outros para doutrinar, outros para orientar, outros para parasitá-la, viver dela e outros para melhorar a sociedade ou a lucratividade da economia. O ponto chave é que eles dificilmente usam a Pedagogia ou a Filosofia como um modo de consciência, para despertar, porque, obviamente, ainda não funciona para isso. Está faltando formação nos estágios anteriores.

---

[142] Tradução nossa.
[143] Tradução nossa.

De um modo geral, o autor entende que a fim de ser útil para isso, de uma maneira mais genérica, a primeira coisa que deve ser feita é ensiná-los a aprender bem e depois ensinar a destruir, descondicioná-los e perdê-los. Essa destruição não seria agressiva, positiva, com um martelo, nem o educador ou o pedagogo teriam que fazê-lo. Ao contrário, a experiência da destruição seria equivalente à consciência de desperdício que o próprio aluno poderia adquirir como resultado de um despertar na consciência progressiva que lhe proporcionaria a meditação que, de certa maneira, é um caminho que é ao mesmo tempo contrário e complementar à Filosofia.

Herrán Gascón (2018, p. 42) diz que "a Filosofia se desenvolve com a mente e o pensamento, e a meditação profunda é sem a mente ou pensamentos. Portanto, é afilosófica e apsicológica, mas inteiramente pedagógica, radical e inclusiva". O autor observa, ainda, que um objetivo formativo comum para a Filosofia e a Pedagogia seria que os estudantes se internalizassem, isto é, polarizassem sua consciência em sua individualidade, em sua autenticidade essencial, não em sua personalidade (autenticidade existencial e falsidade essencial). Caso contrário, por estarem polarizados no exterior do interior, eles nunca acordariam, conclui.

A palavra, emoções, dúvida, pergunta, pensamento como experiência, motivação para aprender, ação para aprendizagem significativa e relevante, criatividade, razão crítica, educação para a cidadania democrática, etc., em princípio são elementos que educam, com eles, o caminho da educação começa. No entanto, com o tempo, a pessoa pode perceber que andou em círculos, sem essencialmente se mover. Nem a Pedagogia nem a Filosofia são bem orientadas para a formação. É por isso que o desenvolvimento psíquico da maioria da humanidade se paralisa desde muito cedo e grandes populações de adultos respondem a padrões pré-operatórios ou adolescentes, independentemente de se dedicar a essa ou àquela profissão.

Nesse sentido, o referido teórico aborda novamente de modo enfático, agora nesse contexto, sentenciando que:

> A partir da abordagem formativa que aplicamos, seria fundamental uma autocrítica bem fundamentada, imbuída de verdadeira humildade, seria essencial, começando nesses campos científicos e sociais e terminando com uma cultura geral pedagógica e essencial e que reconheça suas limitações. A corda é muito curta, não chega ao fundo do poço, porém, se for feito desse modo será possível. Sem educação ou educação completa, Filosofia e Pedagogia terminam sua educação mais do que na metade do caminho. Da autenticidade de uma consciência de ignorância poderia originar uma Filosofia ou uma Pedagogia do não-ser, verdadeiras ciências do interior. Não se trata de que o fim não escrito da Pedagogia e da Filosofia – o despertar, o autoconhecimento – coincida com os seus fins epistemológicos e funcionais. Se trata que, dentro deles, se pode dar o testemunho do sentido da ação pedagógica e filosófica à meditação e à consciência, como prelúdios da formação profunda, e não ao pensamento,

> conhecimento ou ação. Após a mudança, a palavra emergirá novamente do silêncio e da meditação. Vai parecer o mesmo de antes, mas não terá nada a ver com aquela visão. [144] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 42-43).

Desse modo como o autor descreve os fatos e a situação, nessa sua citação, pode-se compreender que a Filosofia e a Pedagogia têm um papel, não só melhor, mas definitivo, como verdadeiras ciências do interior, adotando-se o autoconhecimento como seus nortes.

A educação parece ter se acomodado àquelas inércias que resultam em inatividade, perda de flexibilidade predominante em seus fundamentos e significados. Da educação de hoje, os saberes são acessíveis, compatíveis com o desenvolvimento social desenvolvimento tecnológico e econômico etc. e a aquisição deles parece uma solução universal e completa. Assim, a priori o suficiente é direcionado para cultivar esses saberes, focando em melhorar sua seleção, aquisição, uso, competição etc. Não é em vão, ressalta, a economia e o desenvolvimento dos sistemas sociais de pertencimento dependem de sua aprendizagem.

Um entendimento capaz de comprovar a insuficiência da abordagem normal, referida anteriormente, é necessário. Herrán Gascón vê essa situação como um beco sem saída, mas convida para uma luta contra esse estado de coisas, indicando que não é necessário acreditar, interpretar ou valorizar, apenas abrir e despertar.

O caminho da formação da educação deve entender e reconhecer primeiro para, depois, se submeter à hipótese da sua pertinência, em seguida, de todos os instrumentos que normalmente usa, não importando quão difundidas elas sejam ou quão constantes ou inquestionáveis possam parecer. Um deles, indica o autor, é o saber e os saberes, nos quais a educação é articulada, incluindo o que se refere ao ser.

O conhecimento que se tem sobre o saber é tendencioso, parcial e impede a educação integral. Contra essas razões, as concepções normais que se tem do saber, existem as organizações profissionais, investigativas e desde os órgãos internacionais, leis educacionais e currículos de todos os níveis. Em todos os lugares, seleciona-se e promove uma educação baseada no conhecimento, que se desenvolve no contexto fictício e autoinduzido de uma falsa sociedade do conhecimento. Sua saída formativa não percebe e, portanto, não concebe uma educação além desse conhecimento. Parece ignorar o condicionamento e a limitação programada por uma educação baseada somente no conhecimento. A partir dessa observação, pode-se deduzir fundamentos orientados para o conhecimento e explicação da atual educação insuficiente ou essencialmente errônea e uma Pedagogia baseada apenas no conhecimento.

---

[144] Tradução nossa.

Herrán Gascón faz uma outra avaliação do contexto, agora à luz de possíveis alternativas frente a toda essa situação envolvendo a educação, sem abdicar de pontuar para a Pedagogia e a própria Filosofia.

> Tudo flui. É por isso que a vida e a educação estão em estado de amanhecer permanente. Para o que nos interessa, esse estado significa abertura para maior complexidade e possível entendimento para um alerta. De modo particular, se aplica a Pedagogia, como ciência que tem como objetivo, ainda estranha, a investigação e o despertar da consciência de uma educação renovada radicalmente. Educar acima de tudo é ajudar nisso, embora o despertar para um Estado Consciente ainda não seja um fim-chave da educação. Para o desenvolvimento é necessário tanto identificar o que pode incentivá-lo como o que o mantém em um estado ordinário e despercebido de um modo a aturdir, a hipnose ou a identificação da vida com consciência comum. [145] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 45).

Para dar um significado amplo de "saber", tanto no seu significado como no fenômeno, Herrán Gascón (2018) se propôs a algumas explanações para permitir uma maior compreensão ou consciência aplicada, o que pode ser útil para esta investigação.

Sobre isso, diz o autor:

> Coloquialmente, "conhecer" está próximo de outros verbos, como conhecer, entender, compreender, etc. "Conhecer alguém" ou "conhecer matemática" não é exatamente o mesmo que "saber quem é alguém" do que "saber matemática". Mas ambos podem se referir, ao mesmo tempo, a um entendimento superficial ou trivial, difícil ou agudo daquela pessoa ou objeto de estudo ou razão. Isso dependerá do contexto e do que você deseja comunicar. Normalmente, 'saber' tem a ver com a ciência, arte, Filosofia, uma profissão, um comércio, etc., e mais especificamente com o seu conteúdo conceitual (por exemplo, um livro, uma conversa, uma aula, do "trivial", da Internet, etc.). [146] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 45).

O pesquisador explica que sobre esse conhecimento, entendido como a singular de um conjunto de conhecimentos externos, pode-se perceber, aprender, conhecer, sistematizar, esquecer etc. Todos eles são percepções periféricas em relação ao conteúdo ou objetos fora do observador e, assim, objetivado. “Saber” também se relaciona coloquialmente com o mundo de outros conteúdos, como habilidades, competências, valores, domínio de âmbitos etc. Herrán Gascón dá o seguinte exemplo: quando o ser humano se refere a pular, dirigir ou ser generoso, usa saber e não conhecer; não se sabe dirigir, não se sabe pular, muito embora devesse, porque dirigir ou pular ao mesmo tempo são conformados e são resultados do conhecimento. Entretanto, pode-se dizer, de forma equivalente, que como se conhece como pular, dirigir ou ser generoso. Este objeto do conhecimento é concreto e refere-se a como foi alcançado. Talvez,

[145] Tradução nossa.
[146] Tradução nossa.

entre eles, possam ser observados por uma nuance, sempre a partir de um plano coloquial: "conhecer" parece aproximar o objeto da razão da pessoa, ao passo que saber alude ao processo e ao produto visado. "Conhecer" parece definir um resultado final, favoravelmente resolvido e relativamente completo desse conhecimento. Herrán Gascón acredita que quando isso acontece, pode significar saber completamente. Em suma, “conhecer” ou “saber” não são equivalentes a “entendimento”, que pode se referir mais a interpretar, comentar, acreditar, deduzir, etc. ou a "entender", o que – insiste o autor, no plano coloquial – pode significar saber ou conhecer em profundidade e também no todo ou na totalidade.

Na profissão e pesquisa pedagógica, o saber está normalmente ligado ao campo disciplinar, incluindo o que são considerados conhecimentos, competências, habilidades etc. Sua concepção normal é instrutiva e, como o autor já havia dito, é limitada, estreita e distante da aprendizagem e educação formativa, não as descrevendo de maneira equilibrada ou representativa. Como foi visto, a noção de "saber" vai muito além e pode ser ampliada se se aplicar à imaginação.

Ainda nesse sentido, Herrán Gascón (2018, p. 46-49) elabora algumas ampliações do significado de “saber” e “saberes”, sobre as quais ele propõe: Ampliação relacionada a diferentes áreas: o saber e os saberes podem ser específicos para diferentes áreas: por exemplo, no cotidiano ou não, escolar ou profissional, voluntária ou não, consciente ou não, pessoal ou social, normal ou paranormal, grupal, institucional ou social, cultural ou esportivo, político ou cidadão, etc. Por exemplo, saber lavar pratos, saber ser pontual, saber pronunciar, saber ouvir etc.

Ampliação em diferentes áreas de educação: o saber e os saberes e com diferentes critérios de classificação pode ser especificamente instrucional ou assimiláveis a valores ou virtudes equivalentes; pode competir em áreas específicas, como psicomotora, linguística, matemática, etc., podendo se referir a atitudes, conceitos, procedimentos, sentimentos, emoções, preconceitos, ódios, indiferenças, dúvidas, rigidezes, além de poder ser cientistas pedagógicos ou não-pedagógicos. Eles podem ser cognitivos e de competências, descondicionantes, etc. Podem ser pessoais ou grupais, institucionais, sociais ou de humanidades; possa interessar a abordagens, ciência, Filosofia e artes, fundações, mudanças, decisões, moções, metodologias, aplicações, recursos, pessoas, contextos, processos, etc. Pode dizer respeito à gestão, ensino, pesquisa, a extensão ou serviço social, etc. Eles também podem ser cotidianos ou comuns, profissionais ou de lazer, conscientes, pré-conscientes ou inconscientes, voluntários ou incontroláveis, etc. Por exemplo, saber como ensinar, ou seja, pular, saber expressar empatia, perdoar, decidir, desobedecer, etc.

Ampliação em relação a diferentes conteúdos: o saber e os saberes podem se referir a diferentes conteúdos. Por exemplo, artes, ciências, filosofias, vida cotidiana etc. Eles podem dizer respeito aos sentidos, sensações, sentimentos e emoções, conceitos, procedimentos e ações, intuições, ideias, reflexões e investigações, análise, síntese, perguntas, comparações, induções, deduções, certezas, obstinação, ações, experiências, memórias, orientações, movimentos, predisposições etc.

Ampliação em domínios ou capacidades distintas: o saber e os saberes podem se referir a diferentes capacidades, como, por exemplo, para lembrar, criar, investigar, sentir, fazer, pensar, inferir, ensinar, aprender, excluir, ser, não ser etc. Por exemplo, pode-se "saber saber (ou conhecer)" bem, mas sabe como fazer errado, sabe sentir, saber meditar, saber odiar, saber lembrar, saber ser (respeitoso, aberto, (auto) crítico, bom cidadão), etc.

Ampliação relacionada à voluntariedade: o saber e os saberes podem ser controláveis ou incontroláveis, instintivos ou elaborados, voluntários ou involuntários, conscientes, pré-conscientes ou inconscientes etc. De fato, o segundo significado da primeira entrada para o termo em discussão facilita a Academia Real da Língua Espanhola (2015), que não se refere ao modo ou estado de consciência das habilidades ou capacidades que fazem alguma coisa. Por exemplo, respiração, *lapsus linguae,* bruxismo, sonhar, fadiga, reflexão, etc. seriam efeitos de capacidades e efeitos do saber. É verdade que normalmente eles não acontecem por decisão voluntária, mas porque o sistema psicossomático do ser humano, os órgãos, as células etc. têm o conhecimento deles. Obviamente, não é o conhecimento do córtex. É dele: seu conhecimento. Além disso, há pessoas que, circunstancial ou permanentemente, não possuem algumas dessas habilidades ou capacidades para se equilibrarem. Deles, pode-se dizer que seu corpo "não sabe fazer coisa alguma". Por outro lado, entende-se que "conhecer" não seria comparável a saber como comprar um décimo prêmio de loteria, opcionalmente produzindo um fenômeno aleatório ou transformando uma flor em um coelho. Talvez um mago soubesse como fazer a ilusão dessa mudança, mas seu conhecimento se desenvolveria em e para a magia e somente nesse plano de conhecimento.

Ampliação relacionada à qualidade: o saber e os saberes podem ser bem ou mal aprendidos, ou mesmo estarem profundamente errados. No entanto, eles não perdem sua condição de saber. Saber não significa necessariamente conhecer bem. Saber bem é um conhecimento qualificado. O significado "ter a habilidade ou capacidade de fazer algo" não especifica que essa habilidade ou capacidade é para 'fazer algo certo", necessariamente. Quem ignora que não sabe, mal sabe disso, mas do seu saber ele sabe, como um valor absoluto (sem sinal positivo ou negativo). Não se pode dizer que ele não sabe. Por exemplo, de uma pessoa

que sabe dirigir, mas que não dirige bem, seria melhor dizer que ela "sabe não dirigir bem", do que dizer que ela "não sabe dirigir bem". Seu saber é incompleto, ruim, mas é. O mesmo se aplica àqueles que não se sentem bem, que não têm empatia ou que não duvidam bem. Às vezes, quando um aluno responde uma pergunta incorretamente do professor, o que ele faz é responder bem a outra pergunta que ele redefiniu (empobrecendo-o ou enriquecendo-a) de seu saber atual. Em qualquer caso, saber mal ou mal saber, embora signifique "não saber bem", não é exatamente "não saber". Por exemplo, há uma crítica clássica de professores que "sabem muito", mas "não sabem ensinar". Ressaltamos que ambas as capacidades se referem ao conhecimento, diferenciado em conteúdo e campo de aplicação, cuja falta de síntese denota um problema de formação ou próprio da qualidade formativa. Outro de pior qualidade poderia ser o daqueles professores que pedem aos seus alunos (por exemplo, do corpo docente ou Pedagogia) que façam o que não fazem. A incoerência é um enorme problema de qualidade didática assimilável à má prática, quase sempre enraizada no ego docente (HERRÁN GÁSCON; GONZÁLEZ, 2002), aguardando investigar em profundidade. Também poderia se concentrar em conhecer e mal saber. É por isso que a coerência ou a unidade entre sentimento, pensamento e ação é garantia de qualidade; no entanto, se não for presidido pela flexibilidade - a molécula da criatividade – e pela consciência, pode ser mostrado como rigidez ou fanatismo.

Ampliação relacionada ao seu sentido: com o saber e os saberes ocorre como com outros constructos psicopedagógicos, como inteligência, motivação, aprendizagem, conhecimento, emoção, criatividade e imaginação, cooperação, motivação, empatia, autoestima, autonomia, coerência, criatividade, valores, o professor. Todos eles podem ser, se se cruzarem com o analisador do ego-consciência, indesejáveis e prejudiciais, ou generosos e positivos. Em outras palavras, eles são todas construções cegas e instrumentais. Eles não estão necessariamente associados com o positivo, o certo ou o desejável, embora tacitamente associado a ele sem pensar. Um exemplo: a imaginação e a criatividade, bem como a cooperação ou a Figura do professor, podem ser muito úteis ou associadas a formação, crescimento e conscientização, mas também podem ser fundamentais no mundo da fraude, do crime da máfia ou da barbárie. extremo cultural (HERRÁN GASCÓN, 2016a). Segue-se que o saber e os saberes podem ser orientados e usados – simplificados - positiva e negativamente. De fato, saber pode se referir a fazer coisas erradas, cometer erros, ferir os outros ou a si mesmo. O mal do mundo e de certas pessoas não provém apenas da ignorância (PLATÃO, 1969; 1998), mas de um conhecimento ruim ou inconsciente, cuja *raison d'être* (razão de ser) surge e / ou flui para o ego humano (HERRÁN GÁSCON, 1997; OSHO, 2010).), que se traduz em interesses e objetivos egocêntricos ou imaturos.

Pela amplitude que o autor dedicou a explicar em forma de ampliações sobre o significado de “saber” e “saberes”, o seu amplo envolvimento e aprofundamento, sob todos os aspectos na educação, na forma da sua Pedagogia Radical e Inclusiva constata-se que a visão do Educador Herrán Gascón vai muito além da maioria, senão todos os demais educadores, quando o assunto é educar. Além disso, ofereceu a esta pesquisa uma dilatação perceptiva sobre a multiplicidade possível das interpretações sobre o tema, fato que agregará qualidade e fundamentos para as análises desta investigação.

Herrán Gascón (2018, p. 50) comenta sobre a ótica de se saber além do ser humano.

> Tendo em conta estas possíveis aberturas eles podem questionar algumas normalidades observadas tanto entre os formadores e educadores. A primeira tem a ver com o alcance formativo do saber e tem consequências didáticas superficiais. Especificamente, refere-se à redução da importância do saber que alguns lhe atribuem, por se opor ao conhecimento, entendimento ou compreensão. Para este significado o conteúdo do velho ditado é assimilado: "Mestre *nit*: você sabe tudo, você não entende nada". Na frase é diferente entre saber e compreender, de uma forma imprecisa, na nossa opinião: se você sabe, entende, se não entende é porque não sabe. A segunda questão é mais básica. Refere-se à atribuição exclusiva de saber para os seres humanos, como algumas pessoas pensam, incluindo professores e outros cientistas. Perguntamo-nos se o saber, tal como definido pela Real Academia da Língua Espanhola (2015), é unicamente para o ser humano ou se, a rigor, é aplicável à vida não humana e mesmo além dela. [147] .

Percebe-se uma legítima fúria crítica do educador, em que ele buscar escavar todas as possibilidades que consegue imaginar para, através dos questionamentos, buscar sempre novos caminhos.

O teórico oferece alguns exemplos[148] extraordinários para análise desta pesquisa:

> Durante séculos sabe-se que as abelhas exploradoras mostram às demais o caminho para uma fonte de alimento, com peculiares movimentos semelhantes a 'danças'. Cada grupo de abelhas tem sua própria língua. Em 2008, uma equipe do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França descobriu que abelhas europeias poderiam aprender a dança das asiáticas e vice-versa.
> A etóloga Marie Dacke, da Universidade de Lund (Suécia), em 2008, ensinou um grupo de abelhas a contar até quatro. Receberam alimento apenas se atravessassem um certo número de marcas no chão. Eles reconheceram os números 1, 2, 3 e 4. Acima de 5, não houve resultados conclusivos. Pesquisa semelhante com corvos da Universidade de Tuebingen descobriu que esses pássaros podiam contar até 16.
> Em 2016, um grupo de pesquisadores da Queen Mary University of London mostrou que as abelhas podem usar ferramentas; especificamente, puxar uma corda para abrir uma pequena porta que dava para um prêmio doce. Em 2017, uma equipe de cientistas da mesma universidade, liderada pelo biólogo Clint Perry, mostrou que um conjunto de abelhas pode 'brincar' de basquete: por depositar a bola no círculo central receberam uma dose de 30% de sacarose.

[147] Tradução nossa.
[148] Tradução nossa.

> Especialistas da Universidade de Estocolmo e Brooklyn College Universitiy descobriram que os pombos podem usar o sistema de metrô em Nova York para se deslocar na cidade introduzir uma estação e sair para o mais próximo ao seu destino.
> Os polvos podem abrir uma garrafa fechada para extrair comida do interior.
> Ayumu, um chimpanzé do Instituto de Investigaciones de Primates de la Universidad de Kioto ganhou em 2007, em testes de memória *Ben Pridmore*, campeão de memória britânico. A prova consistia em recordar e localizar no mesmo lugar uma série de números que apareceram rapidamente na tela. (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 50-51).

E explica que não se trata de objetar como eles aprenderam ou não, eles aprenderam: seja por associação clássica, por condicionamento operante, por estampagem, por instinto e assim por diante. A explicação não é relevante. Nessa perspectiva, o que é relevante é o resultado. Trata-se de verificar se os animais dos exemplos sabem. A dedução é que, desde a segunda entrada de "saber" da Real Academia da Língua Espanhola (2015), não expressa que o saber é restrito ao campo humano, e desde que, em sentido estrito, refere-se a habilidades ou capacidades para fazer alguma coisa, e esses animais a possuem e, portanto, à sua maneira, eles "sabem". Herrán Gascón (2018, p. 51) completa, diante dos exemplos, que "podemos concluir que, como o significado é atribuível a eles, esses animais sabem".

Midgley[149], em 1978, aos 59 anos, lançou o livro *Beast and Man*, no qual defende que os seres humanos são mais parecidos com os animais do que muitos filósofos e cientistas sociais sempre julgaram; isto em função que sempre se preocuparam mais com as do homem diferenças em relação às outras espécies do que com as suas similaridades. Na obra, a filósofa diz que em diversos aspectos o ser humano ainda é verdadeiramente primitivo, enquanto outros animais, a quem não se testam direitos, são mais sofisticados do que o homem em inúmeros aspectos. Na reportagem referenciada consta que a obra foi o primeiro manifesto de Midgley contra o reducionismo, o determinismo, o behaviorismo e o relativismo que ela considera limitantes.

Mas não há fatos extraordinários somente nos estudos de animais. Para corroborar essas abordagens que o autor está oferecendo, é oportuno trazer aqui para a pesquisa o estudo que Oliveira[150] desenvolveu sobre a imposição das mãos. Todo desenvolvimento dessa pesquisa nasceu em 2000, como uma dissertação[151] do pesquisador Ricardo Monezi Julião de Oliveira, na Faculdade de Medicina da USP, com o título de "Avaliação de efeitos da prática de impostação de mãos sobre os sistemas hematológico e imunológico de camundongos machos". Ele investigou quais seriam os possíveis efeitos práticos do ato de imposição das mãos. Foram

---

[149] Mary Midgley nasceu em Londres em 13 de setembro de 1919. É uma filósofa moral britânica que durante muito tempo lecionou na Universidade de Newscastle, na InglaterraARIOCH, 2018.

[150] Ricardo Monezi Julião de Oliveira é mestre em ciências pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, autor da dissertação com o título de "Avaliação de efeitos da prática de impostação de mãos sobre os sistemas hematológico e imunológico de camundongos machos" (OLIVEIRA, 2003).

[151] OLIVEIRA, 2003.

investigados os efeitos dessa imposição em camundongos, nos quais se observou um considerável aumento de potencialidade das células de defesa versus as células em estado de tumorosidade. Depois, o autor desenvolveu sua tese de doutorado[152] na Unifesp, onde investigou além dos efeitos fisiológicos, os efeitos psicológicos.

Ainda sobre a dissertação, Oliveira (2003) disse que "a ciência chama estas energias de 'energias sutis', e também considera que o espaço onde elas estão inseridas esteja próximo às frequências eletromagnéticas de baixo nível", explicou.[153]

Já em sua tese, com o título de "Efeitos da prática do *reiki* sobre aspectos psicofisiológicos e de qualidade de vida de idosos com sintomas de estresse: estudo placebo e randomizado", Oliveira tem em sua conclusão as seguintes definições:

> Nossos resultados sugerem que a terapêutica Reiki produziu as seguintes alterações psicofisiológicas e de qualidade de vida em idosos com estresse, através da promoção de um possível estado de relaxamento, superior ao constatado no grupo Placebo: • Redução dos níveis de estresse; • Redução dos níveis de ansiedade e depressão; • Redução da percepção de tensão muscular e elevação da percepção de bem estar; • Elevação dos níveis de qualidade de vida referente aos domínios: "Aspectos espirituais, Religião e Crenças pessoais"; "Físico"; "Psicológico"; além das facetas "Autonomia" e "Intimidade"; • Elevação da temperatura periférica da pele; • Redução da tensão muscular do músculo frontal e condutância elétrica da pele. (OLIVEIRA, 2013, p. 71).

Como se deduz, não somente há uma infinidade de saber e saberes, além do que está estabelecido pelo conhecimento, como estudos aos moldes do de Oliveira comprovam que o avanço significativo é possível e o mais importante: é real. Claro, sua tese passa a incorporar o conjunto do todo, ou seja, do próprio conhecimento. Porém, são revelações como essa que atestam que não se sabe nada diante da imensidão do contexto do que quer que signifique a vida. Todavia, o caminho por meio do viés da Pedagogia Radical e Inclusiva, com seu direcionamento para o autoconhecimento, parece que pode levar a humanidade para um patamar superior.

Retornando às ideias de Herrán Gascón, ele elabora uma síntese conclusiva sobre o que foi visto a partir dos exemplos que se apresentaram:

> A partir do mesmo argumento, é possível expandir a noção de saber para além do mundo animal não humano. (...). Na medida em que mostram capacidade ou habilidade de fazer algo, podemos deduzir que, relativamente ou à sua maneira, árvores e plantas, também tecidos, órgãos, microorganismos, células, fungos, vírus, etc., e mesmo a água, as moléculas, as partículas subatômicas, a energia, os meteoros, etc., "sabem" e podem fazer as coisas, porque têm o potencial ou a capacidade de fazê-

[152] OLIVEIRA, 2013.
[153] QUEIROZ, 2014.

> lo. Isto é assim por causa do conceito de 'capacidade' de a Real Academia da Língua Espanhola (2015), pela qual se entende, em seu primeiro sentido: "Qualidade do capaz", e no quarto: "Isso pode executar a ação que é expressa". Infere-se que todos eles têm seu conhecimento, como têm sua autoconsciência: a deles, de modo que nenhum é comparável entre si, tampouco ao humano. E se forem comparados, será para inferir exterioridades relativamente representativas do fenômeno. Além até mesmo pela mesma razão se aplica a natureza, o planeta Terra (Gaia), os outros órgãos e sistemas do cosmos, tangíveis e intangíveis, conhecidos e desconhecidos celestes. Essa possibilidade não é ficção científica. Tem mais a ver com a descrição da realidade, por um lado, e a ciência, por outro. Uma coisa é que não é óbvio a partir de coordenadas antropocêntricas ou superficiais (incluindo a ciência míope) e outra, que objetivamente ainda não se compreenda o fenômeno e, portanto, não foi interpretado como conhecimento comum. [154] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 51-52).

O que o educador está revelando, sob seu ponto de vista, é que há uma realidade muito mais profunda, muito mais ampla e complexa daquela que através de todas as limitações humanas é imposta a esse ser, que cada vez mais parece mais limitado do que se imagina. As referências feitas pelo pesquisador nessa citação se coadunam com literaturas e estudos a respeito, como já foi citado aqui nesta pesquisa[155], e que a partir de demonstrações mais concisas que com o tempo devem ocorrer, podem transformar completamente o modo que se percebe a constituição do que se conhece por vida e universo.

Nesse sentido, Herrán Gascón (2018) diz que há anos existem avanços científicos confirmados, cada vez mais claramente, concomitâncias ou validações com saberes ancestrais (sabedoria indígena nativa, Taoísmo, Budismo, etc.) congruentes (CAPRA, 1984; 1991; 1996; PRIGOGINE, 1996). Com essas perspectivas compatíveis, é óbvio que o universo e, além do seu vazio, "sabem" e que, portanto, o saber é uma qualidade da natureza e de seu conteúdo, em qualquer nível de concretização. O pesquisador revela que esta tese é confirmada pelo vencedor do Prêmio Nobel Eddington (WILBER, 1987), que observou que o universo, incluindo o caos, parece se comportar como uma "matéria mental". É igualmente evidente que o saber normal do homem ou cotidiano ainda não o vê com clareza. Talvez a ruptura, a agressão e o distanciamento do ser humano da natureza tenham algo a ver com essa dificuldade, com esse fechamento ou com essa dualidade.

Herrán Gascón (2018) conclui que, em qualquer caso, a abrir-se a outras formas de "saber" é essencial ser consciente de duas certezas suplementares entre si: é muito provável que a própria não seja a única possível e que os demais conhecimentos não podem ser alcançados a partir do ego humano (espécies, temporais, culturais, cientificistas, doutrinárias, etc., mesmo a

---

[154] Tradução nossa.

[155] Como, por exemplo, o Pampsiquismo, o Biocentrismo, a Teoria da Consciência, dentre outras que se aproximam, quando não pontuam exatamente nessa direção. Nota nossa.

partir de uma consciência humana, se é, em certa medida dotada de egoísmo (antropocêntrica), porque se autolimitará e pode errar.

Fróis[156](2004, p. 8-9)[157] explica que, analisando a Teoria Quântica, Prigogine provavelmente foca um de seus aspectos: o fato de que a ciência não consegue comprovar que "uma partícula subatômica exista antes de detectá-la nem saber onde ela surgirá, mas apenas dizer que há uma probabilidade de ela existir e de aparecer em determinado local." A autora oferece quatro hipóteses para explicar essa questão, denominado de problema de medição:

> 1. A interpretação de Copenhague diz que essa probabilidade é tudo o que podemos e o que há para saber; é absolutamente aleatório saber onde uma partícula aparecerá. Teoria defendida por Niels Bohr e Werner Heisenberg; 2. A Teoria das Variáveis Ocultas afirma que os eventos quânticos não são puramente aleatórios, mas que as partículas surgem em determinado local devido a razões ocultas que ainda iremos descobrir. Teoria defendida por Einstein e outros; 3. A Hipótese dos Muitos Mundos afirma que quando uma partícula aparece em determinado local, todas as outras probabilidades de ocorrências acontecem em outros Universos paralelos. Essa hipótese, apesar de fantástica, foi desenvolvida em um estilo matemático sofisticado e foi proposta por Hugh Everett (1930-1982); 4. A Conexão Matéria/Mente afirma ser possível que a própria mente do observador, no ato de medir, influencie a manifestação do evento; seria a mente o fator que interferiria no aparecimento e no local do aparecimento da partícula subatômica, podendo chegar a criá-la. Essa hipótese é sustentada por Eugene Paul Wigner (1902-1995).

Esses aspectos, sob a égide da Teoria Quântica apresentada pela autora, são mais elementos que adensam de modo contundente o composto de fundamentos que se postam sobre o contexto, dando conta de que a complexidade que o ser humano está inserido é flagrante.

Já Herrán Gascón, reportando-se aos animais, assim se refere:

> Um exemplo: Teilhard de Chardin (1984) disse que a diferença entre o ser humano e o resto dos animais era que, embora o animal saiba, somente o ser humano sabe que sabe (p.182, adaptado). Nós questionamos isso por várias razões: - "O animal"? Esse professor analisou todos os animais para poder afirmar isso? - "Apenas o ser humano"? Teilhard de Chardin analisou todos os seres, outras humanidades? Quais? - Como você vai valorizar outros animais desde o saber humano, que é diferente: superior em muitas coisas e inferior em muitas mais? - Não pode ser mais preciso que os animais saibam seu próprio caminho, de sua consciência particular ou racionalidade? - Por outro lado, e do ponto de vista da formação radical e inclusiva, é da maior relevância saber o que é conhecido? Respondemos que não, porque é mais relevante saber para que se sabe que sabe e quem é quem sabe. [158] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 53).

O autor se posiciona de uma forma pertinentemente, critica a afirmativa do professor Teilhard de Chardin, em vista de quais fundamentações ele apresenta para realizar essa

[156] Katja Plotz Fróis - Doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina.
[157] FRÓIS, 2004.
[158] Tradução nossa.

assertiva? Aliás, afirmativas com essa mesma significação são encontradas facilmente, porém não passam de meras suposições, sem nenhum alicerce digno de ser considerado sob o olhar da Filosofia ou das ciências.

Analisando o saber como ciência e sabedoria, Herrán Gascón (2018, p. 53) diz que a segunda entrada de "saber" refere-se à "Ciência ou faculdade" e à "Sabedoria", que define como "conhecimento profundo em ciência, letras ou artes", a sua maior realização. Esse caminho é nutrido, ao longo de sua jornada, de conhecimento, isto é, da ação de aprender e de 'aprendizagens', à razão, processos e resultados de aquisições de conhecimento (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2015, adaptado).

Conhecimento é o sentido da razão, que pode ser de todos os tipos possíveis: conceitual, processual, atitudinal, emocional, sentimental, psicomotor, comportamental, ético etc., é o que conclui Herrán Gascón (2018; JIMÉNEZ, 2008). Em resumo, saber seria equivalente ao processo pelo qual o conhecimento poderia ser adquirido e muitos acabam sendo saberes, isto é, conquistas da razão de todas aquelas e outras classes.

Há significados mais eruditos de "conhecer", como este de Fromm (1995 apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 53-54): "Conhecer significa penetrar pela superfície, alcançar as raízes e, consequentemente, às causas. Saber não significa possuir a verdade, mas entrar abaixo da superfície e se esforçar crítica e ativamente para se aproximar da verdade". A partir disso, infere-se que o conjunto saber-saber se refere aos campos que mais se aproximam da compreensão das causas da realidade, isto é, da ciência ou da Filosofia. Mas, isso não é preciso, segundo o educador Herrán Gascón.

Há um quadro em que predomina um desconhecimento profundo dos fatos, ao nível que a Filosofia e as ciências já os desenvolveram, notadamente no senso comum. O educador se reporta a isso dizendo:

> Com efeito, o ser humano é cercado por verdades distorcidas e parciais, porque o conhecimento - isto é, significados, aprendizado e conhecimento - pode ser incompleto e estar no salto. Portanto, podemos falar de "conhecimento tendencioso" (HERRÁN GASCÓN, 1997), em primeira e última instância enraizada no ego humano. Por exemplo, ideias, apegos, identificações, preconceitos, predisposições, crenças, ficções, generalizações falsas, mentiras, distorções da realidade, etc., são exemplos de conhecimento ou saber tendencioso, bem intra, bem intersubjetivo. Outros, como conceitos, atitudes, sentimentos ou emoções, etc. eles podem, da mesma forma, serem tendenciosos ou não. [159] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 54).

[159] Tradução nossa.

Outra consideração importante é que esse conhecimento é ratificado por muitos: dezenas, milhares, centenas de milhões de pessoas. Isto é, pode levar a uma validade parcial ou limitada, verdades duais etc., com total independência de serem consideradas "verdadeiras" por afinidades, por seletivos, por minorias ou por imensas maiorias. Esses quóruns são aqueles que, frequentemente, geram pensamentos únicos ou falsas normalidades, das quais só se pode sair observando-as de um estado mais consciente.

Isso tudo sem citar as manipulações que acontecem, algumas conscientes, como, por exemplo, de partidos políticos que mentem por vários motivos, sendo o mais comum para ganhar eleições. Há também outros, os inconscientes (ou conscientes) pelo mercado e ações de marketing para promover suas vendas. Esses são somente duas amostras de uma infinidade de situações em que a população é manobrada, sendo, portanto, vítima de inverdades que de tanta repetição tendem a parecer verdades. Tratam-se de estratégias vinculadas aos vícios, ou às maldades, como se queira entender.

Enquanto seu reconhecimento e aprimoramento não se associem ao processo educacional e desde que este ponto não esteja incluído na formação dos agentes educadores (pedagogos, pais, professores, gestores, mídia, políticos, etc.) como avaliação de condicionamento, a educação será verdadeira. Ela continuará a ser manipulada, mascarada ou inibida em favor de processos de doutrinação e seu caminho não levará à formação, é o que entende Herrán Gascón (2018). Contudo, no momento, se está longe disso. De fato, o conhecimento enviesado e seus produtos não fazem parte de nenhuma avaliação de diagnóstico, embora sua presença condicione e determine a formação, ou seja, a educação. Por exemplo, se um caso pontua alto em qualquer um dos incompletos indicadores instrucionais do Pisa[160], será inferido que sua posição no *ranking* deve estar acima desse indicador do outro caso que pontua menos. No entanto, se o país que estiver com as melhores taxas, o extremismo, xenofobia, homofobia, intolerância, barbárie potencial ou coletiva ego subiram, será irrelevante. O que se está fazendo? O que se está construindo?

Herrán Gascón é enfático ao questionar:

> A questão é, talvez quando falamos de educação, por que manter uma compreensão tão escassa, exígua ou superficial, se podemos abordar a compreensão de todo o fenômeno? Como é possível que os sistemas que iluminam a educação da humanidade

[160] O *Programme for International Student Assessmen* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante, há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

> (os organismos e organizações internacionais de educação) não deem um passo adiante, nesse sentido? [161] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 55).

É o próprio Herrán Gascón, como educador, e não somente como autor da Pedagogia Radical e Inclusiva, que entende que, na verdade, todos eles incorporam conhecimento tendencioso como normalidade desejável para a aprendizagem significativa e relevante que promovem. Para isso, é essencial ter uma compreensão de salto alto e incompleta da educação e da formação, que é o que existe, tanto nacional como internacionalmente. Enquanto continua o golpe educacional, tudo vai continuar mais ou menos como antes, embora mais ou menos em alguns contextos do que outros e em alguns indivíduos mais do que em outros (classismo, nacionalismo, sectarismo religioso, sexismo, racismo, injustiça etc).

Portanto, o conhecimento e saberes não são apenas, como geralmente são considerados no mundo escolar ou mesmo investigativo, assimiláveis ao instrutivo e desejável, é o que acredita Herrán Gascón (2018). Diz ainda que, ao analisar molecularmente, uma ampla noção de saber, sobre o seu sentido, incluiria todas as formas de conhecimento que de fato acompanham e permeiam essas expressões em que normalmente só se olha para elas. A partir da abordagem radical, como pode ser observado, são soterradas ou estendidas todas as fibras sensíveis, ideias, crenças, opiniões, preconceitos, predisposições, generalizações, imaginação, fanatismo etc. condicionado pelo ego pessoal de equipes e instituições. Herrán Gascón pontua sobre esses conhecimentos facciosos:

> Esses possíveis "conhecimentos tendenciosos" se mostram e são desenvolvidos por eles mesmos ou vão saturando os saberes e os conhecimentos desejáveis e instrutivos. Eles podem afetar significativamente a razão individual ou de forma geral e os "programas mentais coletivos" (De Mello, 1987a, 1987b) e a seus produtos, que, em última análise, são a vida humana. [162] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 55).

Obviamente, esse é um quadro que requer uma repintura, ou uma nova pintura, pois, na verdade, não se acredita que alguém possa desejar essa situação, salvo se alguns acreditarem em teorias conspiratórias, como a de que possa existir líderes políticos desejando a ignorância do povo.

O pesquisador se reporta, também, sobre uma cartografia do conhecimento, expondo que:

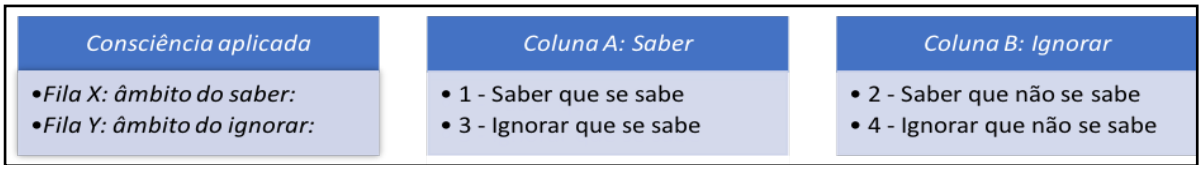
> Todos os mapas podem incluir imprecisões e erros. O que se propõe não é uma exceção. Vamos tentar, no entanto, apontar o fundamental, a partir de uma

[161] Tradução nossa.
[162] Tradução nossa.

> intencionalidade rigorosa. Assim como na natureza existem águas superficiais e aquíferos subterrâneos, certamente conhecemos coisas que são reconhecidas e se sabem, e que não se sabem e outras que são ignoradas. Você pode estar ciente de tudo isso conforme demonstrado na próxima Figura: [163] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 56).

Faz isso, do mesmo modo, na Figura 13:

Figura 13 – Âmbitos de consciência aplicada ao saber



Fonte: Herrán Gascón (2018, p. 56).

Herrán Gascón (2018) explica, o que se demonstra como Figura 13, que se pode diferenciar quatro áreas de razão (linhas e colunas) e quatro quadrantes (cruzes). O detalhamento do significado dessa Figura é tão importante e interessante, que se julgou pela reprodução total e fiel das palavras do educador, de modo que a interpretação se limitou à tradução linguística.

> Os escopos são:
> a. Âmbito da linha X: Refere-se a saber e não saber naturais ou adquiridos, abstratos ou concretos, comuns ou especializados. Desenvolve-se, fundamentalmente, em uma crença no saber, bem próprio, bem alheio.
> b. Âmbito da linha Y: Refere-se e desenvolve-se na ignorância aplicada ao saber e não saber. Isso se torna possível pela dúvida, por um lado, e uma clara consciência do quão pouco é objetivamente conhecido.
> c. Âmbito da coluna A: Refere-se à superficialidade do saber e não saber.
> d. Escopo da coluna B: Refere-se à profundidade do saber e não saber. [164]
> As cruzes são:
> 1. O quadrante 1 ou XA (saber superficial) frequentemente se desenvolve tendencioso, distorcido pelo ego pessoal ou social.
> 2. O 2 ou XB (saber que é ignorado) é pouco cultivado. A ciência refere-se a ela esporadicamente e externamente, por exemplo, como uma resposta inicial a uma pergunta de pesquisa empírica ou reflexiva. (Em geral, e na vida cotidiana, evita-se a aplicação da própria disciplina ou o próprio pesquisador – porque, por uma questão de ego como "proxemia[165] cognitiva" (Herran, 1997), é tomado como um ataque em algo pessoal que pode produzir uma ferida narcísica (por exemplo, dar-se por iludido ou sentir-se ferido) pelo reconhecimento da própria ignorância –.) Isentos destes casos de maior consciência ou maturidade pessoal e epistêmica. É típico de quem observa bem, com objetividade. Um exemplo é o já mencionado Newton (1686): "Conhecemos uma gota, não conhecemos um oceano". Nesta área, a existência desse oceano pode ser intuída (elaborada a partir de pistas).
> 3. Quadrante 3 ou YA (ignorância superficial ou do saber). Geralmente resulta em dualidade, como impossibilidade ou como não conhecer bem algo, como não

[163] Tradução nossa.
[164] Tradução nossa.
[165] Refere-se ao estudo da proximidade (proximidade ou distância) entre as pessoas durante sua interação. Nota nossa.

> entender. Muitas vezes se escondem de si e de outros de modo enviesado, distorcido pelo ego pessoal ou social, ou geralmente querem ser compensados, resolvido, porque ele é interpretado como um problema ou desafio da razão. Também se refere ao fato de que há pessoas que sabem muito e que não sabem disso.
> 4. O quarto ou YB (ignorância da própria ignorância) refere-se à profunda ignorância. É um âmbito subjetivamente frequentado; talvez o mais iludido e o mais cotidiano e estendido ao mesmo tempo. Quando a ignorância é ignorante de si mesma, pode-se pensar a partir de uma consciência de ameba, que a gota do conhecido oceano, o universo ou outra imensidão ou certeza relativa. Se aplica ao não saber, geralmente é feito o impossível ou o que é conveniente; portanto, é motivado pelo ego pessoal ou coletivo e tem a si mesmo como destino. [166] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 56-57).

A partir do que se explicou acima, vê-se que o resultado do fenômeno, observado a partir da consciência aplicada Figura 13, é um amálgama de pensamento advertido e despercebido que, normalmente, só se identifica com o que se vê (ver quadrante 1).

A escola e a educação, motivadas por necessidades sociais, econômicas e profissionais, atendem quase exclusivamente às áreas regidas pela coluna A, ou seja, concentram-se no saber e na ignorância de modos superficiais. A profundidade tanto do saber, como a do não saber, raramente é observada e trabalhada de maneira formativa ou pedagógica, uma para adquiri-la e outra para perdê-la. O cenário epistêmico resultante é parcial e equivocado e, logicamente, não contribui para a lucidez, conclui o autor.

Portanto, o educador Herrán Gascón (2018) observa que, por meio de síntese, não estamos normalmente conscientes das quatro possibilidades de razão aplicadas ao saber, tanto natural quanto adquirido, nem de suas dinâmicas e interpretações. Além disso, se tem a tendência a ser semiconscientes de todos eles. A partir da semiconsciência da primeira, que está em um contato particular com a consciência, pode-se deduzir algumas observações objetivas, conforme o autor:

> Nós só sabemos algo da realidade, e esse algo é infinitesimal. Essa observação não é refutável. Há muita credibilidade para ser uma lei da didática e da pesquisa científica, articuladas a partir da molécula que é comum a elas: dúvida fértil, conceituada como um ingrediente ou fator de cada conhecimento e razão como um todo. [167] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 58).

Essa primeira observação do autor tem toda credibilidade, até por uma dedução lógica. Esse particular é outro elemento que coloca o ser humano, sob sua ampla perspectiva, em uma condição, em um estado de primitividade, conforme esta própria pesquisa já discorreu. A outra observação de Herrán Gascón (2018, p. 58) dá conta do seguinte: “Com poucas exceções, a razão humana sabe mal, porque deixa muitas e inéditas possibilidades formalmente diferentes

[166] Tradução nossa.
[167] Tradução nossa.

daquelas que usa". Assim, a não utilização dessas possibilidades junta-se à primeira questão, dentro desse contexto em que o ser humano apenas teria começado o seu caminho evolutivo. Já na observação seguinte, Herrán Gascón (2018, p. 58) diz que:

> Frequentemente, o que se acredita saber não é totalmente conhecido: não pode ser entendido, não pode estar plenamente ciente disso. Em particular, as crianças nem sempre sabem que sabem muito, muitas vezes de outra maneira. É muito importante que um educador infantil (pais, professores, mídia, editores, etc.) saiba que não conhecemos muitas coisas que as crianças conhecem e que não usamos sua metodologia natural baseada no silêncio, que então evapora. Podem ser fontes de ensino, podem ser professores desde muito jovens (HERRÁN GASCÓN, 2015c), dependerá da formação (a preparação técnico-reflexiva, a consciência, o ego, a receptividade, a vontade, etc.) do educador. [168].

Pois o autor, bem centrado em sua formação de educador, aplica uma visão ampliada na constituição da criança, a qual, na história da educação, por muitas vezes, é encarada como um ser absolutamente ingênuo e não possuidor de nenhum tipo de saber. Porém, para corroborar a tese do teórico, a partir da própria ingenuidade da criança, com seus ingredientes de pureza, limpidez, candura e originalidade, sob a ótica do que a vida tem de mais importante, ou seja, seus valores depositados nas virtudes, caracteriza uma potencialidade que o tempo naturalmente e, infelizmente, encarrega-se de retirá-la, visto ao não entendimento adequado do que seja a própria vida.

Esse entendimento leva a dedução de que, pelo modo como se vive, existe até um caminho que leva para um sentido contrário da própria educação, encaminhando o ser humano, à medida que cresce, à ignorância, impolidez e incivilidade. Já na observação seguinte, Herrán Gascón (2018, p. 58) apresenta outra ótica, já centrada nessa condição da ignorância:

> A consciência da ignorância e da ignorância consciente devem estar presentes em todos os processos educacionais associados ao saber formativo. Nesse sentido, em nosso próprio universo epistemológico há referências que podem ser levadas em conta – embora em vista da abertura apontada na Figura 13[169], não sejam os únicos possíveis –, nos referimos à ciência honesta, à ciência praticada pelos cientistas conscientes ou com excelente formação. Essa ciência é baseada na ignorância consciente, superficial e aplicada. Ela sabe que é neta de Sócrates. Ele também sabe que isso não é comparável à ignorância de Gautama Buddha. Essa ciência constrói campos de conhecimento opostos ao que eles fazem, por exemplo, religiões com Deus, que constroem com tijolos de ficção e cimento baseados na crença em seus saberes. [170]

[168] Tradução nossa.
[169] Na obra original de Herrán Gascón (2018) é a Figura 2.
[170] Tradução nossa.

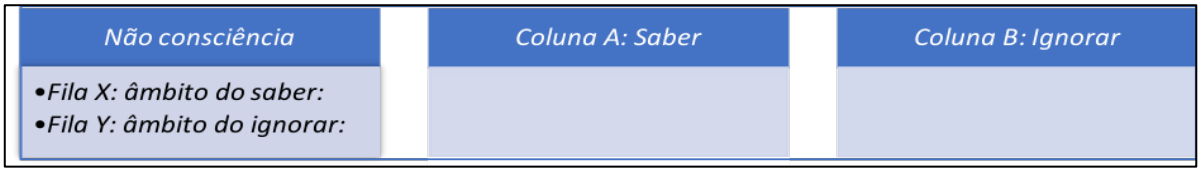
Esse posicionamento que o autor defende em sua citação parece representar a postura mais adequada possível, especialmente para os pesquisadores, além de pedagogos, cientistas e até da população de uma forma geral, visto que a partir desse ponto e com esse olhar, as possibilidades de novas descobertas se ampliam, à medida que se procura não deixar nada para trás. Volta-se a frisar que essa necessária humildade não é uma tarefa tão simples, pois a cultura instalada sinaliza para uma posição de arrogância e até desprezo para com muitos outros seres vivos, só para citar um dos infinitos exemplos de posicionamentos inadequados e equivocados.

Abordando sobre os aspectos da não consciência, diz o educador:

> O resultado do fenômeno, observado a partir da não-consciência (Figura 14[171]), pode ser o mais usual para certas pessoas, grupos e contextos. Ele poderia ser representado com os quadrantes vazios e comunicado completamente. Não seria equivalente ao saber ou não saber, nem a superficialidade ou profundidade, porque o oceano desaparece. Seria equivalente a tudo e nada unido, para cima e para baixo ao mesmo tempo, ao vazio da meditação sem conteúdo, além da dualidade da mente e da não-mente e da consciência que a observa. É o autoconhecimento inefável que é equivalente à autoconsciência de unidade, universalidade e despertar. [172] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 59).

Com base nas considerações do autor, algumas conclusões pedagógicas globais que podem ser deduzidas acima são que nem mesmo uma educação centrada no saber ocupa e aproveita todas as possibilidades de formação, em termos de âmbitos e de profundidades. De fato, na profundidade da fase formativa da aquisição – centrada no aprender, saber e conhecimento – existem as outras duas fases – perda e autoconhecimento. Só é necessário indagar e aprofundar cada vez mais, criando um polo atraente da formação plena.

Figura 14 – Âmbito da não consciência aplicada ao saber



Fonte: Herrán Gascón (2018, p. 59).

O alcance de uma Pedagogia do saber e do não saber não é novidade, embora pareça novo, porque se faz um caminho andando sem saber para aonde ir. O autor cita Confúcio (1969) que disse: "Saber que se sabe o que se sabe e que não sabe o que não sabe: essa é a verdadeira ciência". Portanto, nada disso é novo, nem universal nem historicamente, diz o teórico.

[171] Na obra original de Herrán Gascón é a Figura 3.
[172] Tradução nossa.

Continua nas caves do museu do passado e da história da inovação educacional – não como uma inovação na educação, mas como uma inovação radical na educação –, esperando para ser lembrada, atualizada e útil para o sentido do futuro, como disse Donoso Cortés. Herrán Gascón justifica que "por esta razão, se menciona Fromm (1987, p. 45) novamente: Pode-se dizer sem exagero que foi tão difundido no mundo como hoje, o conhecimento e as grandes ideias produzidas pela espécie humana e que nunca foram menos eficazes do que hoje." (2018, p. 60).

E elabora um apanhado sobre o lidar com a formação e suas implicações:

> Na medida em que, ao lidar com a formação, as implicações pessoais e sociais são enormes, é nosso dever investigá-lo, incluí-lo, excluí-lo ou ignorá-lo. Isso, obviamente, pode ser feito superficialmente, profunda ou totalmente, a partir do saber, do não saber ou de ambos ao mesmo tempo. Por exemplo, a dúvida pode ser trabalhada com os alunos, mas mais radical ou causal será fazê-lo diante do professor. Analogamente, um produto científico pode ser traduzido em dúvida fértil, mas se não for favorecido por uma formação consciente do pesquisador ou pesquisadores, será um comportamento vazio, não servirá em nada. Portanto, o epicentro nunca está na ação, que sempre será sempre secundário, estará na pessoa, em sua formação, na consciência. [173] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 60).

Vê-se como o autor destaca a importância do professor ao tratar das questões com seus alunos e que isso só pode acontecer se ele tiver uma boa formação. Herrán Gascón tenta sistematizar as áreas de conhecimento, que poderiam ser úteis para uma Pedagogia e Didática radical e inclusiva, apresentando-as em duas teses preliminares:

> a) *O saber nem sempre se opõe à ignorância.* Pode ser uma forma de ignorância, pode ser equivalente a ela ou pode supor e levar a uma maior ignorância do que aquela que implicava sua ausência ou a situação de origem. Por exemplo, ensinar para uma aprendizagem significativa e relevante sobre uma mentira, sobre uma fraude, sobre uma parte do todo, etc. [174]
> b) *Saber implica uma certa consciência.* Mas a maior consciência transcende o saber. O deixa para trás. [175] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 60).

O autor explica ainda, complementado as duas teses, de que se utiliza "âmbito" e não "nível" para evitar uma leitura hierárquica, embora do ponto de vista do fenômeno, possa haver uma relação de complexidade crescente ou de envolvimento sucessivo quando se incluem outros. Além disso, indica que nesta lista de áreas de saber, as seguintes observações podem ser levadas em conta:

---

[173] Tradução nossa.
[174] Tradução nossa.
[175] Tradução nossa.

> - Em toda a consciência é um fator de intensidade variável. – O conhecimento está associado a cada um deles, seja porque os causam ou porque os produzem. – Quando os campos e seus conhecimentos são experimentados com estabilidade, eles podem definir e nutrir "estados de consciência" (HERRÁN GASCÓN, 1998, 2006b) aplicadas, os quais, por sua vez, os condicionam. – Todas as áreas são compatíveis com qualquer outro tipo de conhecimento. - O conhecimento pode ser pessoal ou social (casal, família, grupo, institucional, sistêmico, global ...). – Vários deles podem ser desenvolvidos simultaneamente no mesmo indivíduo ou no coletivo. [176] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 60-61).

Herrán Gascón (2018) apresenta várias áreas que são distinguidas, algumas das quais podem ocorrer ao mesmo tempo: "a) Âmbito do conhecimento direto: é o saber que surge da observação incondicional. Pode ser ingênuo ou muito consciente. Pode ser o olhar do bebê de quatro meses ou o olhar de um mestre da consciência." A observação não condicionada é apresentada pelo autor como uma área do saber, e essa distinção oferecida a esse ato se constitui em um detalhe que normalmente não é percebido como tal, mas que representa como uma variável verdadeira. A segunda é: "b) Âmbito da ignorância ignorada: supõe-se ou é a causa de não saber não conhecido ou cujos significados não se sabe que se ignoram." Esse é, talvez, um dos maiores problemas para o saber, visto que, sem essa lucidez, tudo tende a ficar mais difícil e complicado. Quanto à terceira, ele relata:

> c) Âmbito da crença na crença: evidência ou vem de suposições ou invenções em relação a outras opiniões ou conFigurações às quais a certeza é atribuída. Pode se cristalizar em doutrinações ou golpes ideologicamente organizados ou não, em torno de identificações e programas mentais pessoais ou compartilhados. Pode associar devoções, desconfiança, hiperestesia, fanatismo, indiferença, etc. [177] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 61).

Essa variável apresentada pelo autor representa um dos maiores males que avassala a humanidade; o fanatismo, que, associado com a doutrinação – antítese da educação –, acaba se revestindo em um conjunto versátil de mazelas.

Finalmente, na quarta, Herrán Gascón apresenta:

> d) Âmbito da crença prévia ao saber: emerge ou é produzido por predisposições, convicções, preconceitos, etc. em direção ao saber próprio ou de outras pessoas. Pode associar confusão, distorção, reconhecimento seletivo ou sucesso relativo, se coincide com a razão ou com o julgamento final. [178] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 61).

[176] Tradução nossa.
[177] Tradução nossa.
[178] Tradução nossa.

De fato, o que o autor expõe é outra das tendências incoerentes e improdutivas face a uma frente realmente disposta a enxergar o que é ou pode ser, isenta e liberta de prejulgamentos, os quais, infelizmente, tendem a ser uma realidade no cotidiano das pessoas.

Em relação à quinta área, Herrán Gascón (2018, p. 61) exibe o seguinte: “e) Âmbito da crença posterior ao saber: produz ou nasce de convicções fundadas por serem apoiadas por conhecimento avaliado ou fundamentado. Pode ser traduzido em rigidez ou abertura, dependendo da qualidade da educação da razão”.

Essa é a delimitação, geralmente muito perigosa, do campo do conhecimento, o qual fixa limites e regras, criando paradigmas que se tornam barreiras que dificultam a expansão do saber. Na sexta observação, Herrán Gascón (2018, p. 61-62) traz outra variável importante:

> f) Âmbito da consciência do saber aplicada ao saber mais e melhor: causa ou é gerado por conhecimento reconhecido como tal ou de outro endossado. É o nível da ciência comum, a partir de cujo condicionamento, metodologia e hábitos favorecem a sistematização de disciplinas que geram conhecimento indireto, prolixo, rigoroso da realidade que considera. Desde o Zen se diria que nesta área "os rios deixam de ser rios e as montanhas deixam de ser montanhas".[179]

Essa flexionável do conhecimento, direcionada para este campo, apresenta, como o próprio autor salienta, o nível da ciência básica, em que o saber se soma ou multiplica por novos saberes, e, como todos, faz parte da rotina das pessoas. Na sétima observação, o pesquisador continua articulando:

> g) Âmbito da consciência de para que saber: refere-se ao sentido do conhecimento produtivo. Pode ser pontual (responder a toda “ação apenas para uma conquista”), sistêmica ou egocêntrica (responder a uma “conquista para o meu sistema”) ou evolutiva, humanista ou universal (resposta à pergunta “o meu sistema de melhoria social e para uma possível evolução humana”. (HERRÁN GASCÓN, 1998, 2006a). A consciência ordinária é nutrida pelos dois primeiros. [180] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 62).

Esse raciocínio no sentido da utilidade ou praticidade do saber é muito argumentado, quer nos meios escolares, acadêmicos, quer pelo senso-comum afora. Além disso, o educador aborda outro aspecto da ignorância: “h) Âmbito da consciência que não se sabe: origina ou vem do conhecimento em direção às ignorâncias reconhecidas. O paradigma no Ocidente é Sócrates” (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 62). Identifica, também, outro elemento que se apresenta como convincente, por sua dedução lógica: “i) Âmbito da consciência do que se sabe e não se sabe: é

[179] Tradução nossa.
[180] Tradução nossa.

mais completo que o anterior; desencadeia ou emerge dos conhecimentos e das ignorâncias reconhecidas. O paradigma é Confúcio, que também liga conhecimento, dúvida e humildade" (ibdem idem).

Outro campo apontado pelo educador em análise, o qual se reconhece pela sua ampla abrangência, aborda um elemento que já não é tão presente na vista de todos, até porque sua profundidade é, de fato, digna de Buda e Osho, como se pode ver: j) Âmbito da consciência da inconsciência: gera ou produz conhecimento sobre a falta de consciência. O paradigma é Siddhartha Gautama, o primeiro Buda, ou Osho. Herrán Gascón se refere ao vazio, esse aspecto tão misterioso como a própria vida:

> k) Âmbito da consciência do vazio: equivale ao despertar totalmente. A partir desse Estado Consciente, o saber e o não saber, o que enche e o vazio adquirem outra importância e sentido formativo. Como é dito no Zen, aqui "os rios se tornam rios novamente e as montanhas tornam a ser montanhas". O paradigma é Lao zi ou Siddhartha Gautama. [181] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 62).

O objetivo de se reproduzir integralmente todas as áreas identificadas pelo autor, como se acabou de ver, já deve ter ficado implícito, dada sua significância e expressividade, em que o educador, com sua visão sutil e sistêmica, consegue enxergar múltiplos e verdadeiros escopos, o que por si só já é uma grande contribuição para a Educação. É o próprio autor que se refere ao fato de que o valor educacional do conhecimento não é único nem unívoco. É complexo, mas essa complexidade dependerá do estado de consciência aplicada do qual ela é experimentada e se desenvolve. Dependerá, também, da noção de educação na qual a observação é baseada e na qual o processo é promovido. Dependerá do professor, sua consciência, ego e flexibilidade, conclui Herrán Gascón.

Na sequência, o mesmo autor (2018) desenvolve articulações preciosas sobre o saber e o ser. Comenta que, no relatório Mayor Zaragoza a cargo de Delors (1996), a educação habitual, currículos, agências internacionais, instituições de ensino, professores profissionais, pesquisadores de educação, etc., geralmente diferencia entre sentir, pensar, saber, fazer, conviver, ser. Aparentemente, estes constructos são diferentes e complementares e mantêm pontos de contato ou espaços comuns entre eles. O educador aponta que sua observação transcende essa diversidade, de modo que, quando são investigados em profundidade, descobre-se que todos eles emergem de um núcleo comum e, portanto, têm a mesma identidade funcional. O pesquisador cita o texto da medalha que Teilhard de Chardin entregue ao escultor Delamarre

[181] Tradução nossa.

a qual dizia: "Tudo o que se eleva, converge" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 63). Explica que isso aplica ao que se está lidando, mas que, também, é verdade que tudo o que se aprofunda converge e que, se não convergir, pode não ter sido aprofundado o suficiente. A hipótese de trabalho que o autor se refere não é apenas de que esses constructos convergem nas profundezas, mas, que por sua natureza, são todos causas, modalidades ou efeitos da razão, bem geradoras, bem realizadoras. Observa, contudo, que, em qualquer caso, sua diversidade afeta apenas sua aparência.

Sobre a abordagem radical e inclusiva à formação, Herrán Gascón relata que:

> De uma forma preliminar, duas coisas são observadas: a primeira é que entre o saber e o ser existem diferenças superficiais, mas são superficiais; portanto, uma relação de complementaridade ou continuidade pode ser apreciada neste plano. A segunda é que, em sua essência, a relação é de indiferenciada de identidade e singularidade. [182] (2018, p. 63).

É o próprio autor que explica que, da mesma forma, nas raízes de uma planta, os ramos, caules, folhas e flores são unificados, e somente em seu desenvolvimento e emergência são suas partes e elementos diversificados. Portanto, essencialmente, entre eles não há apenas delimitação ou fronteira. Não é como dia e noite, que só podem ser arbitrariamente delimitados e bem-sucedidos. É como a porção emergida e profunda de um *iceberg*, porque eles constituem o mesmo ser, embora sejam mostrados como diferentes fases ou porções.

Herrán Gascón (2018) expõe o conhecimento e seus significados em uma abordagem muito prática para reflexão:

> Conhecimento é significado. Os significados constituem o ser. O ser é composto dos significados que vivemos. Por exemplo, por valores, virtudes, desafios transversais, competências comuns, sentimentos, movimentos, decisões, comportamentos ... Embora esses significados sejam assimilados ao "ser" e não ao conhecimento ou saber, eles são conhecimento, conhecimento e aprendizado. Além disso, precisamente porque são assim, eles podem ser assimilados ao ser e a uma consciência na qual eles são. Os saberes, o saber, aludem aos resultados do conhecimento ou conhecimento alcançado. Eles podem se referir a qualquer tipo de conhecimento, a qualquer tipo de significado. Por exemplo, em "saber ser" para "aprender a ser" e a todas as suas possíveis aplicações. Eles se referem a um resultado da consciência atual da pessoa, instituição ou grupo. Em outras palavras, o ser, conceituado como o que é e especificamente no campo da humanidade, é um efeito de conhecimento e do saber. Sim, "somos o que sabemos e manifestamos o que somos" (González Jiménez, 2008), está dentro do conhecimento e do saber. Logo, se resulta do saber: o ser resulta do saber. Isto é, o ser é o significado resultante do ser, tanto quanto que sabe ser. De coordenadas estritamente antropocêntricas – e, portanto, de validade absoluta limitada –, define uma diferença entre o ser humano e a ameba, o crocodilo do Nilo e a lebre de Castilla-La Mancha, que também são. No entanto, a partir de coordenadas relativas, certamente os vermes ou hipopótamos sabem ser muito melhores do que o ser

[182] Tradução nossa.

> humano, porque o seu ser é perfeito, como tal. [183] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 63-64).

O autor se mostra pontualmente contundente, firme e resoluto em suas convicções, as quais são surpreendentemente práticas, fortes e robustas para uma compreensão mais aproximada da realidade, pois se constituem por elementos detalhados e seguem uma linha de raciocínio lógica. Como se percebe, a possibilidade a partir de coordenadas relativas que vermes ou hipopótamos sabem ser muito melhores que o ser humano, como o autor afirma ao final da citação anterior, coincide com algumas indicações que esta pesquisa tem feito, no decorrer de sua investigação. Logo, encontrou-se uma importante fundamentação para essa possibilidade.

O educador ainda explica que se o ser é observado como um fenômeno, pode-se ver que, embora o ser seja a causa do conhecimento, em não todo o ser, o primeiro é aplicável ao anterior. O motivo é que em primeira instância e aparentemente, os seres inertes são e não sabem como ser melhores; portanto, pode-se pensar que eles não podem ser vistos dessa perspectiva. Por outro lado, o ser humano parece ser capaz de se educar no ser desde aprender a ser para o saber ser. Além disso, qualquer ser humano ou não, incluindo seres inertes, é e não é ao mesmo tempo. Porque o ser não é apenas o ser, também não é, quer dizer, é um não ser. Herrán Gascón detalha a questão, dizendo que "acontece a todo ser, parafraseando Lao zi (2006) e *mutatis mutandis*, quanto ao vaso, que tem matéria, associado ao interesse e ao vazio, o que lhe confere utilidade" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 64). Diz, ainda, que se acrescentar sua interação dialética o ser, todo ser é, não é e é relativamente, e tudo acontece superficial e profundamente ao mesmo tempo. "Assim, pode-se afirmar que todo o ser é saber e não saber e, portanto, ser e não ser em um único ato" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 64).

Não saber é ignorar, diz Herrán Gascón (2018). A respeito disso, refere-se, ainda, ao fato de que se a ignorância for conhecida, você estará ciente disso. Observa que o ato do não saber conhecido compõe a melhor versão do não ser. Faz referência que o não se pode ser totalmente o ser inteiro, sem saber que – e o que – se sabe e sem saber que – e o que – não se sabe (CONFÚCIO, 1969, adaptado por HERRÁN GASCÓN). Na medida em que o habitual é apenas saber e ignorar o que não se sabe, o ser pleno, isto é, consciente de seu ser, seu não-ser e sua relatividade, é incomum. É por isso que sua consciência pode ser descrita como "extraordinária". Portanto, a não-parcialidade, completude ou realização, via complexidade – consciência – ou, o que é idêntico, saber que se sabe o que se sabe e o que não se sabe que não sabe – e, acima de tudo, para o que e quem sabe e não sabe, pode ser um desafio pedagógico

[183] Tradução nossa.

perene e permanente de um ser renovado da sua consciência, tanto para si como para os outros. "As denominações (extraordinárias, novas, renovadas, totais, menos parciais, não-duais etc.) são aproximações descritivas ou obstáculos, dependendo do ponto de vista, que não devem distrair ou trazer preconceito ou desconfiança", conclui Herrán Gascón (2018, p. 65).

Por outro lado, ainda na mesma página, o pesquisador detalha mais essas questões dizendo que:

> Este ser com uma razão, visão e lucidez, mais completa, não parcial ou total – como apontado, por exemplo, pelo professor García Bermejo (1989) – conhece, ignora melhor e existe ou está em um estado mais consciente. Não é necessariamente um ser desperto ou, por razões estatísticas, quase nunca o é dessa forma. No entanto, seu saber inclui mais amplitude e melhor perspectiva do que, por exemplo e em geral, o erudito com consciência ordinária. Por saber melhor, sabe como ser melhor. É mais consciente. Portanto, a priori é um ser melhor. O coração da novidade ou da renovação formativa é a consciência. Ser mais é na consciência, é ser mais consciente. A consciência é um fator chave para ser mais e melhor – sempre com os outros –. Com consciência aplicada ao saber e não saber, o ser melhora, porque é internalizado e se completa. Assim, pode educar e investigar com mais complexidade, profundidade e fineza. Uma educação mais consciente tende a gerar mais conhecimento e saberes conscientes. [184] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 65).

Desse modo, há esse aspecto preponderante da consciência que o autor descreve, mostrando múltiplas variáveis do saber e do não saber. É o mesmo autor que diz que, em princípio, são os seres humanos mais complexos e conscientes, menos parciais, com melhor formação, que sabem ser e que são seres humanos melhores. Contudo, diz que isso nem sempre é assim, pois há casos de alta consciência em saber e o ser possui ego elevado. Destarte, embora exista uma alta consciência, o ser será sobrecarregado. Herrán Gascón explica que seria "como um balão de ar quente que é infundido com uma energia calorífica espetacular, mas que está ancorado no solo: nunca se elevará" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 65). Educacionalmente, será um ser falido e desequilibrado, com saber hipertrofiado. Conhecer o mal é ser um mal, diz o autor, sendo este um problema que poucos seres humanos se livram.

Sobre esses aspectos acredita que:

> É por isso que é tão importante que a Pedagogia radical e inclusiva do amanhã aborde com equilíbrio um conjunto suficiente de temas radicais, juntamente com o melhor da educação convencional. Porque só consertar um lado do poliedro[185] poderia ser inútil. O desafio formativo não é fácil, mas sua dificuldade reside na simplicidade e naturalidade. [186] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 65).

[184] Tradução nossa.
[185] Corpo geométrico limitado por faces planas ou polígonos. Nota nossa.
[186] Tradução nossa.

Toda essa imensidão de aspectos, variáveis e campos abordados pelo autor e educador Herrán Gascón faz parte do conjunto de elementos que se constituem na Pedagogia da Pedagogia Radical e Inclusiva. É toda uma abordagem nova, diferente e com uma profundidade sem precedentes, apresentada de forma clara. De tudo quanto se percebia, no início deste projeto, quanto a sua utilidade e apropriada junção ao estado mais consciente, a cada pouco o convencimento, não somente da sua compatibilidade, mas utilidade, é cada vez maior. O estado mais consciente é apenas uma consideração, significativa para a emancipação do ser, enquanto a Pedagogia Radical e Inclusiva é uma ampla, profunda e revolucionária teoria, um novo paradigma, com uma abrangência, portanto, muito maior e mais importante, não tendo nenhum tipo de comparação. O que esta pesquisa pretendia, e é o que se está realizando, é investigar, como já foi dito, a sua compatibilidade para o encaminhamento de possíveis respostas ao problema desta tese: de que forma pode se construir uma proposta de cidadania mais consciente na formação humana pautada nas trilhas da Pedagogia Radical e Inclusiva?

Herrán Gascón (2018, p. 66) estabelece uma abordagem, agora centrada no saber e despertar, na qual trata de outras questões elementares:

> O sentido último do ser - e, portanto, do saber, da formação e da consciência – é despertar o Estado Consciente e fazê-lo completamente. Não é despertar como pesquisador, como educador ou como meditador, mas como um ser autoconsciente, sem qualificativos. Outra coisa é que, para isso, usamos algum "caminho de consciência" (HERRÁN GASCÓN, 1998). Alguns estudiosos e professores concordaram com o argumento de que o ser humano vive dormindo, em termos de sua consciência. Alguns dos mais relevantes são Siddhartha Gautama (Buda, 1997; Osho, 2007; Rawding, 1991), Marti (1961, 1965), James (1907), Maharshi (1986, 1987), Jung (1983), Krishnamurti (1981, 1983, 2008), Osho (2013, 2014a, 2014b), Caballero (1979), Mello (1987a, 1987b), etc. Sua conclusão é comum; parece validado nesse sentido. [187]

A partir dessas considerações do autor, pode-se ter uma noção da perspectiva que ele traça para o atual estado da educação, em especial quanto ao estado de sonolência da consciência humana, corroborada por vários educadores, como foi citado. O próprio pesquisador comenta que, como resultado disso, observa-se que a educação de hoje promove a aprendizagem, ajuda a desenvolver competências e até ativa a consciência aplicada ao pensamento, ao emocional, ao social, etc.; todavia não pretende, nem serve para despertar. “Como é possível que o despertar da consciência não seja um fim da educação normalizada, quando é o fim formativo essencial? Como podemos ser – falando sobre ser e não ser – esses

[187] Tradução nossa.

maus discípulos dos grandes mestres?" A resposta é simples, define o educador: "porque não queremos ser ou saber" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 66).

À luz deste fenômeno objetivo despercebido ou não reconhecido pela Educação, Herrán Gascón discorre:

> Tendo como efeito contextual lógico a desorientação geral do ser humano (Bateson, 1977), (Thomson, 1992) e sua ausência na educação e seus fins ou nos currículos, poderíamos nos perguntar: que utilidade damos ao saber? Isso tudo é sua utilidade? Para existir? Para acumular? Para ser? Para despertar? Para adormecer, então? Por que não há quase acordados? O saber pode drogar a consciência e induzir a desorientação essencial? Todo saber? Essa desorientação vem de nosso próprio saber, do ambiente, de ambos ao mesmo tempo ...? Etc. A observação básica é a seguinte: quase não há despertos; depois de 2500 anos, quase não há budas. Isso indica o fracasso abrangente da educação. Parece objetivamente estranho para nós. Por que isso acontece? Nós oferecemos uma hipótese. O ambiente em que vivemos é como uma lagoa poluída. Nele, os mesmos aprendizados, os mesmos conhecimentos, competências e saberes podem ser úteis para tomar decisões-chave: por exemplo, permanecer nele, mergulhar, ir para a praia e deixar o rio. Segue-se que os efeitos do conhecimento podem ser variados. Aplicando o critério associado ao binômio ego-consciência a que temos aludido, é possível falar de conhecimentos, competências e saberes egocêntricos e tendenciosos, e de conhecimentos, competências e saberes conscientes ou educativos. [188] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 66-67).

De fato, são perguntas pertinentes e que levam a reflexão do que efetivamente se quer fazer com o saber. Talvez uma boa análise seria entre o ter e o ser. Herrán Gascón continua suas observações abordando sobre o saber egocêntrico, que obscurece a visão, hipnotiza, anestesia e atordoa. Razões conscientes o abrem e o levam automaticamente ao ser. O autor cita, por exemplo, entre os mais básicos dos básicos, Sócrates (PLATÃO, 1969, 1998, 2012), que falou da ignorância aplicada ao saber e à consciência relativa, no entanto o conhecimento como uma alternativa e sobre o autoconhecimento falou pouco. Siddhartha Gautama fez isso a partir do ego humano, do caminho da meditação e da consciência, e do autoconhecimento como um ponto culminante formativo.

Além disso, Herrán Gascón (2018, p. 67) aponta para o fato de que nenhum desses constructos é normalizado ou incluído na educação ocidental ou globalizada, nem na formação de pesquisadores, professores ou pedagogos, nem são levados a sério ou entendidos de todo. A partir deste ponto, ele justifica:

> Se eles fossem compreendidos, duas coisas consecutivas seriam feitas automaticamente: a) O primeiro, incluí-los nas diretrizes, desenhos ou planejamento de organizações internacionais, sistemas e leis educacionais, projetos institucionais, programas didáticos, o trabalho de professores, pais, a mídia, etc. b) O segundo,

[188] Tradução nossa.

> sintetizá-los no desenvolvimento da ação humana em geral e educacional em particular, incluindo nela a sua avaliação formativa e formadora. [189]

A partir desses pressupostos, o autor acredita que eles poderiam trabalhar para deixar para trás a educação "da terceira divisão com a qual eles lidam de maneira comum e exclusiva" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 67). Observa que como nem uma coisa nem outra foi feita, a educação ocidental não é educação – "como uma cura, se não for completa não é uma cura –, mas sua sombra no fundo da caverna, leia-se: aprendizado, instrução, capacitação, formação baseada em competências, preparação, orientação superficial, etc.". Como nem a Pedagogia nem outras as ciências que estudam educação questionam-se radicalmente seu planejamento e seu desenvolvimento, ficam desorientados, sem estarem cientes disso.

A partir dessas constatações, Herrán Gascón aponta para um quadro todo próprio dessa situação:

> Eles têm gerado corpus normal, a partir da sua identificação e incompetência evidentes para se descondicionar, carecem, até agora, de vontade, capacidade de autocrítica consciente (para ver e reconhecer o seu viés, parcialidade, limitação e incoerência) e de retificação, características próprias do sistema e de organizações maduras (HERRÁN GASCÓN, 2011b, 2011c, 2014b). Portanto, se continuarmos com a mesma inércia, a previsão pode ser de possível enriquecimento exterior, com quase nenhum crescimento na formação interior. [190] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 68).

Essa previsão do autor é absolutamente evidente, pois está escancarada aos olhos vistos de todos o direcionamento para o exterior, em pleno detrimento ao interior, visto que ele é quase nada em relação ao que deveria ser. O educador aponta que se insiste em uma Pedagogia que praticamente não seguiu o rastro de Sócrates e, menos ainda, de outros de grandes professores despertos. Do seu legado e da influência da Psicologia, a Pedagogia incorporou uma leitura instrumental do diálogo socrático, o "construtivismo". E complementa:

> Ela tem servido para chamar de outra forma o que foi baseada a partir de didática e aplicada durante séculos e ao mesmo tempo, desde o ensino ativo do movimento internacional Nova educação, tanto do círculo de Chicago como do Círculo de Genebra. Porque isso tem contribuído alguma eficácia a duas coisas inter-relacionadas: para atualizar e, por ignorância, ao invés de aplicar a essência do sábio grego, e excluir o ensino e legados de professores da mesma e de outras latitudes culturais e de todas as épocas. Entre outras latitudes culturais e outras razões educacionais incluem: Lao zi (2006), Siddhartha Gautama (Buda de 1997, Osho, 2007; Rawding, 1991), Confúcio (1969), Zhuang zi (1996), Lie zi (1987), Maharsi (1986, 1987), Krishnamurti (1981, 1983, 2008), Osho (2013, 2014a, 2014b), etc. Com

[189] Tradução nossa.
[190] Tradução nossa.

> isso, globalmente, distanciou-se a consciência da educação, que é como se a medicina estivesse se afastado da saúde. [191] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 68).

Mantendo seu rigor crítico, o autor exemplifica o distanciamento da consciência da educação, comparando como se a medicina se afastasse da saúde. Esse é mais um dos pontos-chave que embasam, fundamentam e justificam sua Pedagogia Radical e Inclusiva. Hoje, tanto a Pedagogia quanto a educação estão polarizadas na ação educacional e na prática. Herrán Gascón (2018) pede que não se olhe em primeiro plano o despertar da consciência, prévio reconhecimento ou despertar da razão aplicada ao ego e a seus globais e particulares condicionamentos, processos e produtos. Para a prática, se forma, se investiga e se atrai a atenção de professores em formação e profissionais e pesquisadores, indica o autor. Parece que o importante é encorajar o progresso e inovar na hora. E, enquanto isso ocorre, dois erros graves são cometidos: se ignora que se ignora e para aonde se está indo, e se confunde a lua com o reflexo da lua na água, diz o autor. Ele conclui que parece que o importante é entrar no ônibus e seguir em frente, abrir caminho quando estiver andando, sendo secundário se o motorista for alienado ou para aonde o ônibus se dirige.

Outrossim, o educador aborda o espaço que as pessoas que são referenciais ocupam no cenário:

> O estado de desperto ou de buda é o que tem os mestres do bem comum, que são os maiores expoentes da formação ou da educação. Quando se trata de aprender futebol, Pelé, Messi e Ronaldo nos campos adversários ou Iribar, Ter Stegen e Oblak nos gols são excelentes referências. No campo da formação e educação, os despertos, os budas geralmente não ocupam nenhum espaço em cenários formativos. Novamente, isso é objetivamente estranho, mas compreensível por alguns motivos. [192] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 69).

Herrán Gascón ainda explana, na sequência, alguns desses motivos anteriormente apontados. Porém, há que se apresentar um outro elemento, quando se coloca um educador ao lado de um jogador de futebol, que é o fato de que no senso comum, dificilmente um pedagogo teria espaço semelhante na idolatria do povo. Todavia, além disso, os motivos do autor são, evidentemente, pertinentes, a saber: "1.[193] Que o despertar da consciência, apesar de ser tão antigo, ainda não está incluído entre os fins da educação. Não é paradoxal: não faz sentido e é um grande erro. Deve ser o fim mais importante no campo pessoal." (2018, p. 69). Como esse

[191] Tradução nossa.
[192] Tradução nossa.
[193] A numeração dos motivos foi um acréscimo dessa pesquisa.

papel nunca fez parte efetiva da educação, não faz parte da cultura, portanto, passa longe da observação. O segundo motivo apontado pelo autor é o seguinte:

> 2. Sua existência é negada, devido a um entendimento incompleto e imaturo da formação, considerando que o fato de nossa imagem refletir um estado de não-despertar não é admissível, nem científico, nem democrático. Isso não é dito, e se há de escondê-lo para manter a pseudo-consciência ordinária no quadrante 4 ou YB da Figura 2.[194] [195] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 69).

A afirmação do educador é no mínimo razoável frente ao estado das coisas, visto que parece plausível que o estágio evolutivo do ser humano e as competências da educação já poderiam ter se apropriado adequadamente de cuidar do despertar do ser.

Herrán Gascón apresenta o terceiro motivo: “3. Pode-se argumentar que essas coisas são características de religiões ou algo inventado e sem critérios que podem defini-lo como um fenômeno objetivo, ou aspirações de pessoas raras, exóticas ou que não param de dizer ‘besteiras’” (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 69). Sem dúvida, qualquer das possibilidades apontadas podem ser realidade, individualmente ou em conjunto com outras, bem típico de um estágio evolutivo primitivo.

Ao trazer o quarto motivo, o educador diz: “4. É difícil reconhecer que a abordagem da Pedagogia e das Ciências da Educação, em geral, tem como foco o externo, ignorando o interior” (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 69). Essa dificuldade apontada pelo autor é compreensível, haja vista que parece pairar no ar uma aceitabilidade importante do interior, o qual deveria ter os cuidados da educação. Por isso, negar que isso seja verdadeiro é difícil para a própria educação.

Na quinta possível motivação, Herrán Gascón aponta o aspecto da radicalidade não percebida:

> 5. Finalmente, porque é uma questão radical e, portanto, não é vista, nem no discurso de organizações internacionais, nem de sistemas educacionais, nem em currículos ou projetos internacionais; além disso, não é compreendido e não depende de contextos espaciais ou temporais. No entanto, é uma chave para a educação e à formação. [196] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 69).

A posição do autor, segundo ele próprio, é a seguinte: tem havido muito poucas pessoas que "despertaram" na história. Veja-se como Herrán Gascón aprofunda sua ótica diante

---

[194] Aqui nesta pesquisa está referenciada como Figura 13.
[195] Tradução nossa.
[196] Tradução nossa.

desse cenário, pois sua alegação é de que o despertar é o que define os verdadeiros professores em consciência. Tudo o que eles podem ver e ensinar pode ser muito útil, mas para aqueles que veem menos ou muito pouco, observa o autor. Além disso, é muito interessante notar que a compreensão de mestres acordados é coincidente, não havendo contradições, mas coincidências e ratificações. Portanto, diz o educador, de qualquer um deles, sempre que você estiver realmente desperto, tudo o que pode ser conhecido tenderá a ser válido. No entanto, deve ser internalizado e experimentado, mesmo que parcialmente. O fato é que esses professores não doutrinam: eles questionam, destroem, morrem, aprofundam e abrem, diz o autor. No entender desta pesquisa, Herrán Gascón é preciso em todos os aspectos de suas afirmações, especialmente dessa última perspectiva, em que se realça, de algum modo, que o ensinar significa provocar conhecimentos e não os transmitir, até porque é questionável essa última possibilidade.

Em seu discurso, tem-se mais considerações a respeito desse quadro:

> No que diz respeito ao saber, em síntese: não há dualidade ou discrepância entre o saber e o despertar. Se há uma discrepância, é que não se há despertado. Osho (2014b) assegura que tanto o aprendizado quanto o saber são específicos para a pessoa iluminada, para os budas. Mas, segundo Osho, há uma diferença essencial entre o aprendizado da pessoa adormecida e a da pessoa desperta: "A diferença é que você está aprendendo enquanto dorme profundamente e é inconsciente, e um homem que é iluminado aprende conscientemente. Seu aprendizado não é saber, seu aprendizado é conhecimento, é informação morta "(p. 153). [197] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 70).

Como se percebe, a diferença de aprendizado para um ser iluminado é que ele aprende conscientemente. Poderia em um estágio evolutivo superior, em um ponto mesmo que distante no futuro, ter-se, proporcionalmente, mais seres iluminados? Ou o ser humano continuará indefinidamente nesse patamar? Osho continua a qualificar o conhecimento da pessoa desperta:

> Se um homem é despertado, sua aprendizagem não é como conhecimento, sua aprendizagem é simplesmente saber [...]. Quando você desperta, aprende à perfeição. Não é que deixe de aprender, não é que você se tornou perfeito e não há mais nada para saber: exatamente o oposto. Quanto mais souber, mais haverá por saber; quanto mais se abrir os olhos, mais o infinito o cercará. [198] (Osho, 2014b, p. 153) (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 70).

Herrán Gascón concorda com Osho, mas com nuances. A primeira nuance, diz o autor, "é que o conhecimento pode ser emprestado ou não, mas não é equivalente a informação morta" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 70). Ele explica que "do ponto de vista pedagógico,

[197] Tradução nossa.
[198] Tradução nossa.

conhecimento são os significados que a pessoa, o grupo ou a sociedade tem em sua psique e, é claro, estão vivos". Quanto à segunda nuance, observa: "com a advertência anterior, é que o que ele chama de 'conhecimento'[199] para nós é equivalente a 'saber'[200], e o que ele chama de 'saber' interpreta-o como o resultado cognitivo da consciência" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 70).

A partir das considerações apresentadas por Osho, Herrán Gascón (2018, p. 70-71) conclui:

> Portanto, no essencial há congruência: os conhecimentos normais ou habituais são geralmente significados exteriores e emprestados provenientes do aprendizado que não ajudam a despertar. Dessa perspectiva, eles são próprios da pessoa não consciente ou adormecida, no que se refere à consciência. No entanto, quando se vive em um estado plenamente consciente, se continua aprendendo, conhecendo, sabendo, mas a partir de uma compreensão e lucidez que torna essas ações e conquistas radicalmente diferentes. Portanto, somente externamente eles podem coincidir ou se parecer. [201]

Como se deduz, o campo interior faz toda uma diferença para o saber, e, como apresenta o autor, todo conhecimento externo não ajuda o despertar. A propósito, talvez seja o momento de se comentar sobre o que tanto se abordou até agora – o despertar. É que a compreensão do despertar, no sentido exato do que aqui se apresenta, está tão intimamente ligado à cultura oriental, que esta investigação procurou em múltiplos dicionários de Filosofia pelo termo e não o encontrou. Somente a separação histórica, em boa parte ainda existente entre as culturas do oriente e do ocidente, explica essa ausência.

Herrán Gascón (2018, p. 71) diz que é possível despertar tendo em conta o saber. Como? Dedicando conhecimento e saber as quatro ações educacionais radicais (aplicadas a si mesmo):

> a) Identificação: O primeiro é aprender da melhor maneira possível todas as teorias e explicações do fenômeno, sem se ater a nenhuma delas e ficar aberto a todas.

---

[199] Segundo o Dicionário Básico de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2008, p. 104), **conhecimento** (do lat. *cognoscere*: procurar saber, conhecer) 1. Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. 2. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo "conhecimento" designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer. 3. A teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica que visa estudar os problemas levantados pela relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. As teorias empiristas do conhecimento (como a de Hume) se opõem às intelectualistas (como a de Descartes). Nota nossa.

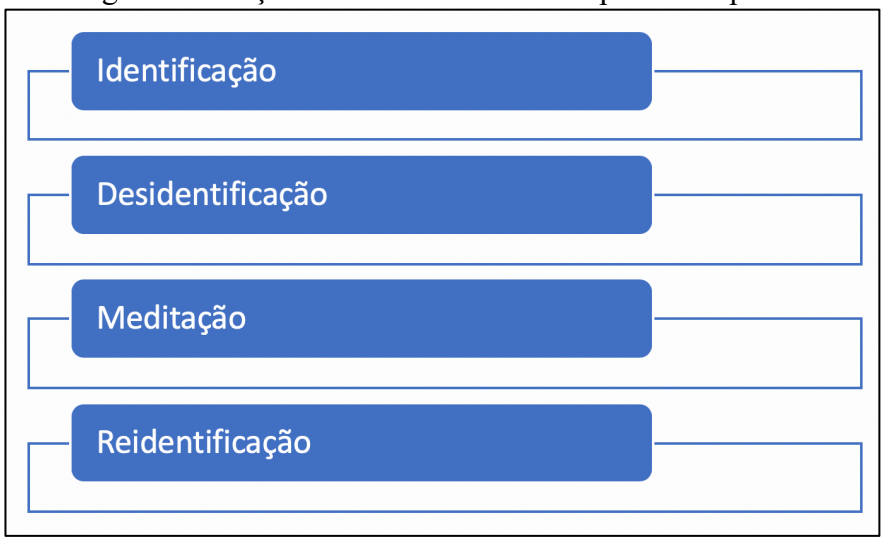
[200] Segundo o Dicionário Básico de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2008, p. 448), **saber/sabedoria** (do lat. *sapere*). Em um sentido genérico, é sinônimo de conhecimento, ciência. Na tradição filosófica, a sabedoria significa não só o conhecimento científico, mas a virtude, o saber prático: "Por sabedoria (*sagesse*), entendo não apenas a prudência, mas um perfeito conhecimento de tudo o que os homens podem saber" (Descartes, Princípios da Filosofia). Nota nossa.

[201] Tradução nossa.

> b) Desidentificação: A segunda é para aproximar o fenômeno de formação (auto) diferenciando entre fenômeno e aditivo, libertando-se dos condicionamentos, da parcialidade, de viés de polarização e segurança produzidos, por exemplo, tanto por hábitos assimiláveis ao próprio ego, como explicações ou teorias que obscurecem a visão do fundo do lago. Se tentará distinguir entre a gordura que cobre as paredes internas, a luz do tubo e a observada. Também se livrar do condicionamento, perdendo conhecimento tendencioso, isto é, de origem ou desembocadura egocêntrica.
> c) Meditação: O terceiro é observar, centrar-se e praticar a meditação – não a *pseudo meditação*, por exemplo, a atenção *focada* em resultados esperados – séria e sistematicamente em qualquer de suas variantes ou modalidades. A aula de meditação não define a qualidade formativa. A qualidade formativa dependerá mais do professor, dos egos, das consciências e do enfoque ou não enfoque da prática. Sem meditação não há formação plena (Herrán, 2017b). [202]
> d) Reidentificação: O quarto vem espontaneamente, automaticamente. É a cotidiano consciente ou o Estado Consciente na vida cotidiana: tudo é o mesmo, mas não tem nada a ver.

Aqui, na Figura 15, tem-se a visualização das ações educacionais apontadas pelo autor para provocar o despertar:

Figura 15 – Ações educacionais radicais para o despertar



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Herrán Gascón (2018, p. 71).

O fato de explicar o modo para se chegar ao despertar, como o de elucidar as principais outras questões que se abordam, sob os mais diferentes aspectos, para se atingir demais objetivos, é uma das características do educador, da qual sua Pedagogia Radical e Inclusiva está sob análise desta pesquisa. Isso, por si só, já é um fator que confere ineditismo à obra já que, nem sempre acontece com os demais autores, particularmente se referindo a pedagogos, mas que vale para todos os pensadores, grandes ou pequenos.

[202] Tradução nossa.

Quanto às quatro ações educacionais radicais para o despertar, especificamente, deduzem-se por um processo simples e que parece ter a efetividade que a compreensão infere ao encadeamento estabelecido. As explicações fornecidas por Herrán Gascón, as quais estão na última citação, antes da Figura 15, que por sua vez representa esse processo, demonstram uma objetividade e os cuidados para que se abstraia de cada uma todos os elementos para sua execução. Em síntese, é preciso, além de tudo, ter o perfeito conhecimento, ou seja, o saber do que se está tratando, de modo que a execução seja fiel aos seus compostos.

Vale lembrar, outrossim, o que o próprio educador tem deixado claro quanto a essa condição do despertar, que é algo muito raro de acontecer e que muitas poucas pessoas conseguiram atingi-lo. Por outro lado, e isso necessita ficar muito mais clarificado ainda, não se identificou, até o momento, nenhuma razão que pudesse motivar o esmorecimento pela sua busca. Se não se atinge a plenitude do despertar, primeiro porque o ser humano, especialmente nessa atual condição evolutiva, tem imensas dificuldades e limitações naturais para alcançar essa condição, a qual se poderia denominar de iluminação, talvez até existam limitações biológicas para conseguir esse patamar avançado de despertar. Em segundo lugar, não é porque dificilmente se atingirá o pódio que não se almejará a conquista de posições cognitivas melhores do que se possui, em termos de lucidez, que somente o verdadeiro saber pode oferecer. Assim, o caminho mais lógico e natural é o do ser humano se direcionar sempre para luz que o autoconhecimento pode proporcionar, nem que isso represente uma atitude que se aplicará indefinidamente, até que sobreviva o último espécime ou o planeta resista as barbáries desse mesmo arquétipo biológico e energético. A propósito, vale lembrar que a Física e a Mecânica Quântica destruíram o conceito de matéria, restando apenas o plano energético. Desse modo, na verdade, se está tratando não de polir a pedra bruta, mas de lapidar a energia obtusa.

Herrán Gascón (2018, p. 71-72) aborda, ainda, aspectos pontuais do ensinamento, da mente e da consciência, sobre os quais esta pesquisa agora se debruça.

> O primeiro problema de uma Pedagogia baseada em uma parte do saber, como ele se compõe na atualidade, não é tanto em seus produtos, mas naquilo que pretende, causa e, portanto, define o alcance de seu significado. Nos explicamos. Os produtos da mente (saberes, aprendizagens, conhecimentos, emoções, sentimentos, experiências, preconceitos, etc.) provêm da ação da mente. Toda atividade é um efeito de um movimento. Portanto, todo o mental vem da ação e toma a própria mente como orientação, instrumento e destino dessa ação. Isso deixa de fora, absolutamente, a não ação. [203]

[203] Tradução nossa.

A partir dessa observação, apresenta duas bases e diferentes possibilidades de ensino que são deduzidas. Na primeira diz:

> a) A primeira é o usual, o normal e o que é entendido como único. Referimo-nos ao ensino orientado para a ação e, portanto, à mente. Os ensinamentos baseados em ação ou no fazer acabam ocupando os destinatários (alunos, professores, pais ...). Ocupação e ação ocorrem na periferia do existencial. A ocupação é o campo de jogo do eu público, bem pessoal ou bem coletivo, que precisa ser feito ou desenvolvido. De um ponto de vista existencial, é equivalente ao ser. [204] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 72).

Portanto, conforme o autor apresenta, essa primeira possibilidade de ensino é a que predomina nas realidades espalhadas mundo afora, e desde os tempos em que os processos educativos começaram a se sistematizar. Portanto, faz parte da cultura instalada e, desse modo, inserido dentro dos paradigmas que se estabeleceram, fato que remete a questão para um grau de dificuldade inicial de mudança, visto a necessidade de rompimento de padrões estabelecidos.

Na segunda base, Herrán Gascón (2018, p. 72-73) apresenta diferentes possibilidades de ensino:

> b) A segunda é incomum e mais profunda. Baseia-se e orienta-se para nenhuma ação e, portanto, além da mente. Ensinar baseado no não-fazer tem uma base distinta. Parte de que, quando está vazio, só então é a própria pessoa. O não fazer está dentro. É o eu privado ou essencial, cujo acesso é apenas pessoal e íntimo, mesmo que isso ocorra em um contexto de socialização. Do ponto de vista existencial, pode ser conceituado como não ser. A mudança proposta não é de um para o outro. Não é uma transformação de um ponto (hábito, conteúdo) da periferia para um centro. Não é a mudança de um lugar ou segmento da circunferência para o seu centro. É a união do centro e da periferia, pelo surgimento de um novo elemento, o raio ou rádios, após o que as áreas emergentes são criadas. É, acima de tudo, a inversão dos centros de gravidade: do existencial para o essencial, do ser para o não-ser. Seguindo Osho (2014b), trata-se de uma "transmutação da periferia para o centro". O centro está vazio, é nulo de forma absoluta. Lá você é. Ali está o ser, o não fazer "(p. 145). Desde o não fazer, desde o não ser, a natureza é e se desenvolve sem esforço. [205]

Essa citação ainda tem a complementação de Lao zi, que aponta para o começo do *wu wei*[206] do Tao, sintetizando-o assim:

> XLVIII – Pelo estudo [o conhecimento] se acumula dia a dia. Pelo Tao [o conhecimento] diminui dia a dia. Diminuindo cada vez mais e mais levará a não ação. Para a não ação, nada permanece desfeito. O mundo sempre ganhou sem ação. A ação não é suficiente para conquistar o mundo. XVII – O grande governante passa despercebido pelo povo. É ele quem é amado e elogiado pelo povo. Depois, ele é temido. E finalmente, é desprezado. Se não houver total confiança, a desconfiança é

[204] Tradução nossa.
[205] Tradução nossa.
[206] *Wu wei* é um conceito de taoísmo que se traduz em "sem ação". É um princípio que afirma que a melhor maneira de lidar com uma situação, especialmente se for um conflito, não é agir. E mais do que não agir, não forçar qualquer solução, mas deixar fluir (SÁNCHEZ, 2019).

> obtida. O bom governante pratica o não-fazer e, assim, o trabalho finalizado segue o sucesso. Então, as pessoas acreditam que podem viver de acordo com sua própria lei. (LAO ZI, 2006) [207] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 72-73).

Com tudo isso que se está vendo sobre o não fazer, é impossível que não se lance um olhar diferenciado e redobrado de atenção, de modo a se assimilar melhor e de forma mais aprofundada. Essa observação tem uma notável semelhança com essa razão de Rousseau:

> A primeira educação deve, portanto, ser puramente negativa. Consiste em não ensinar virtude ou verdade, e em defender o coração do vício e o espírito do erro. Se não pode fazer nada, deixe-o fazer; [...]. Logo o mais prudente dos homens chegaria em suas mãos; e começando por não fazer nada, teria feito um prodígio de educação. (Rousseau ,1987, p. 101) [208] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 73).

Mais tarde, Rousseau escreve que: "Poucos no mundo chegam a compreender a utilidade do ensinar com o silêncio e do não fazer nada" (ROUSSEAU, 1987, p. 127 e 133 apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 73). O autor complementa: "A essência de uma flor é desprovida de esforço, apenas se abre." (OSHO, 2014b, p.146 apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 73).

Herrán Gascón (2012) comenta sobre a possibilidade de que Rousseau tivesse conhecido a doutrina taoísta do *wu wei* ou Lao zi transmitida por meio das gerações, porque as duas versões escritas encontradas até agora foram descobertas nos anos 70 e 90 (o autor indica para ser visto o estudo do Preciado em Lie zi, 2006). "Se qualquer uma das duas hipóteses fosse verificada e plausível, o tao, no conceito de *wu wei*, estaria na mesma raiz do ensino ativo ocidental e universal", observa Gáscon (2018, p. 73). Uma aplicação didática de *wu wei* pode ser observada em uma reunião em Osho (2014b) com um grupo de estudantes, conforme conta o autor. Quando alguém é questionado sobre seu processo formativo, às vezes imaginando o que ele está fazendo lá, este professor responde reorientando sua ação e sua mente para o não ser, através do não estar e não o ensinar, conforme Osho (2014b) *apud* HERRÁN GASCÓN (2018, p. 74), apresenta:

> Não está fazendo nada aqui, e eu não estou ensinando a fazer algo. Sua mente pode dizer que está aprendendo a meditar: que está fazendo meditação, yoga, isso e aquilo, ou que está tentando alcançar a iluminação, satori, samadhi, todo tipo de bobagem. Este é o produto da sua mente, porque a mente está ativa, não pode ficar sem atividade. A mente cria algum tipo de atividade. [...]. O que está fazendo sentado na minha frente? Simplesmente estar sentado. Esse é o significado do zazen[209], como é chamado

[207] Tradução nossa.
[208] Tradução nossa.
[209] "Zazen é difícil, eu sei. Mas praticado diariamente é muito eficaz para a expansão da consciência e o desenvolvimento da intuição. O zazen não gera apenas grande energia, é também a postura do despertar. Durante a prática, você não deve tentar conseguir nada. Sem um objeto, é apenas concentração na postura, na respiração e na atitude do espírito." Mestre Taisen Deshimaru (DESHIMARU, 2018).

> a meditação no Zen. Zazen significa sentar sem fazer nada. Se só puder se sentar perto de mim, isso será suficiente, mais do que suficiente; você não precisa de mais nada. Pode se sentar sem fazer nada, sem um pensamento sequer, sem pensar nem sonhar, se unicamente só se sentar perto de mim, isso fará todo o resto. (2014b, p. 148-149)[210] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 74).

Herrán Gascón (2018) comenta que as últimas cinco palavras do parágrafo definem o sentido periférico da não-ação: "é ação sem ação, isto é, o que a planta faz de suas raízes na periferia e em todo o seu ser". (p. 74).

E descreve o processo de um modo conciso:

> Para entrar no átrio, você deve subir uma rampa. Pode ser interpretado como uma dificuldade ou pode ser um prazer. Se trata do eu e a mente que se desidentifique ou de se desidentificar da mente. Em níveis avançados, é possível experimentar e entender essa tese, formulada a partir do ser essencial: "Tem vivido em um contato muito profundo com a mente e se apegou demais. [...] A morte da mente será vida para você. [...] você deve estar ciente de que você não é a mente "(Osho, 2014b, p. 150). [211] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 74).

Esses detalhes apresentados pelo autor, somados, muito em especial às palavras de Osho, demonstram, para esta pesquisa, como um conjunto de revelações. O destaque fica por conta de que o ser não é a mente, algo que necessita de tempo para ser assimilado, pois a composição dessa afirmativa apresenta um hermetismo considerável. Herrán Gascón (2018, p. 74) continua dizendo que a mente é a casa e o ser é quem vive nela por um tempo limitado. "A mente é como o personagem, e o ser essencial é como o artista que o interpreta. O que eles terão que fazer? Existencialmente, tudo. Graças ao desempenho, o artista cobra e come. Essencialmente, nada.". O autor diz, ainda, que a vibração de uma borboleta teria bastado para que o personagem e sua circunstância fossem outros. "A diferenciação entre corpo e mente e entre mente e ser essencial, portanto, é e não é ao mesmo tempo. Sua diferenciação e similaridade é uma das tarefas didáticas mais relevantes para a educação que um educador pode facilitar." (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 74). O autor/educador continua dizendo que "a sala de aula, no momento, é o planeta Terra; as horas de aula abrangem toda a vida. Não fará sentido se antes o educador não terá avançado consideravelmente e autenticamente no caminho do despertar." Se essa possibilidade for um não, conclui o teórico, seu ensino terá sido uma farsa. Ele diz que para ser um educador radical e inclusivo, primeiro é necessário exercitar experimentalmente, tanto externamente quanto internamente e tanto para o saber como para não saber.

---

[210] Tradução nossa.
[211] Tradução nossa.

Ao desenlace dessas questões, o autor diz que a mudança radical não ocorrerá apenas pela análise ou busca baseada no saber, mas pela mutação de um estado de inconsciência para um estado mais consciente. Este, conclui-se, surge do não saber, da não-mente. Para que o balão suba, é necessário soltar as cordas e soltar o lastro. A identificação profunda com a mente é o fardo ou grande erro, diz Herrán Gascón.

A partir de toda essa exposição, observa-se que até mesmo a consciência pode ser um obstáculo para a consciência quando a proposta for um produto do ego e, claro, quando se está acordado. Quanto a esse detalhe de se estar acordado, é importante deixar claro em que momentos se está nessa situação. Herrán Gascón (2018, p. 74-75) faz a pergunta e ao mesmo tempo responde:

> E como saber? Quando é um conhecimento emprestado ou quando equivale à moral ou mesmo às vezes ético, entendido como desenvolvimentos externos, induzidos ou internos que guiam os comportamentos. O primeiro movimento da alavanca da formação essencial é a lucidez que traz o Estado Consciente. Isto é o que é necessário, acima de qualquer administração educativa (entendida como suprimento externo, HERRÁN GÁSCON, 1993). [212]

Com esta perspectiva e para elucidar as vezes em que a dualidade é inapreciável, o autor identifica a diferença entre a consciência (entendida como "consciência moral" ou "consciência ética", isto é, como um guia exógeno ou endógeno) e estado mais consciente, à luz da meditação, à razão, a grande metodologia para o autoconhecimento. Como diz Osho (2014a, p. 213):

> A meditação é uma maneira de descartar a consciência e se mover dentro do Estado Consciente. E o milagre é que, se você pode descartar a consciência, o Estado Consciente aparece por si mesmo, porque é um fenômeno natural. Você nasceu com ele, só que a consciência se tornou uma crosta dura que impede seu fluxo. A consciência se tornou pedra, e o pequeno broto do Estado Consciente é bloqueado por essa pedra. Remova-a e o botão florescerá. [213] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 75).

Desse modo, tem-se explicitada por Osho uma metodologia para se alcançar um estado mais consciente de modo elucidativo. Outrossim, a meditação aparece novamente como o grande canal, ou a grande alavanca para o desenvolvimento do ser em sua composição mais nobre, àquela que parece estar voltada aos propósitos da existência em qualquer dimensão, mesmo em uma máxima, se assim o for. Claro, a imaginação de que os propósitos da existência sejam os melhores possíveis é apenas uma conjectura, pois é um juízo formado apenas pela

[212] Tradução nossa.
[213] Tradução nossa.

presunção. Logo, isso não é uma forma de se tratar cientificamente a questão, mas, na sua absoluta impossibilidade, ao que parece, ao menos se estabelece uma relação romântica com o ponto, enquanto não se descobre fórmulas de alcançar uma percepção com fundamentos. E, quanto ao fato de ser o lado nobre, é preciso sempre se considerar que na natureza do ser humano está presente um lado que é todo desprezível, formado por um conjunto de mazelas, o qual se constitui, possivelmente, em um dos principais elementos, se não for o maior, provocador do sofrimento humano. Desse modo, a compreensão que esta pesquisa elabora é no sentido de que aqui se está tratando, também ou até principalmente, de buscar possíveis alternativas, quer seja pelo estado mais consciente, quer seja pela Pedagogia Radical e Inclusiva, para se afastar desse lado arrepiante do ser humano, em um primeiro momento, para na sequência se caminhar para uma vida cada vez mais próxima do conjunto de virtudes. Trata-se de buscar possibilidades para a transformação do imenso sentido presente na contemporaneidade do "ter" para uma nova constituição onde a predominância absoluta se volte para o "ser".

Na sequência da análise de sua obra, Herrán Gascón (2018) passa a abordar, de forma crítica, dois conhecimentos os quais ele os denomina de pseudoeducacionais: bilinguismo-multilinguismo e religiões com deuses construídos *ad hoc*.

> Em um discurso de natureza diferente e a partir da perspectiva radical e inclusiva, que ao longo do livro é tomado como referência, se criticam a partir de agora, dois "saberes" normais, favorecidos por nosso ensino e educação: o ensinamento multilíngue e as religiões. A razão é que ambos são, de longe, os mais ineficazes possíveis, no que diz respeito à educação profunda. [214] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 75).

A partir desse arranjo, Herrán Gascón passa a abordar o ensino bilíngue e a aprendizagem multilíngue, quando ele se refere ao fato de a aprendizagem de línguas não maternas, com exagero e formatos bilíngues ou multilíngues que não em ambientes bilíngues – como geralmente ocorre hoje – é uma prática objetivamente estranha e violenta. Para ele, é estranho porque, no melhor dos casos, é sobre ser competente para entender e dizer a mesma coisa de outra maneira. Diz, ainda, que é violenta, porque, por um lado, é uma fonte de desconforto para os alunos e, em segundo lugar, é uma distração e um desperdício de energia e recursos consideráveis para a formação mais profunda que não se obtém desse modo.

Talvez seja importante destacar o enfrentamento do autor, pois, aos olhos desta pesquisa, é muito difícil se encontrar autores com essa disposição para se posicionar para o

[214] Tradução nossa.

embate, de modo tão contundente como ele o faz. Obviamente, esse seu entusiasmo é nutrido por uma crença profunda em seu paradigma radical e inclusivo, à qual ele vem se dedicando já há muitos anos. Porém, nada melhor que as próprias palavras de Herrán Gascón (2018, p. 76) para descrever mais precisamente ao que ele se refere:

> Sua relevância existencial, para quem consegue aprender bem, é óbvia. Mas, de um ponto de vista essencial ou para uma formação profunda, o aprendizado de idiomas ou em outras línguas é uma das aprendizagens mais irrelevantes que existem. O problema não é que se force a aprender uma língua estranha, é que enfrenta o domínio de várias, o que sobrecarrega qualquer um, e também os estudantes. Só é superado no absurdo e na estupidez por um aprendizado significativo e relevante feito de mentiras, preconceitos e / ou doutrinação e religioso, político, cultural, nacional, esportivo, etc.[215]

O autor aponta que, como se refere à qualidade e excelência, quanto mais idiomas, melhor. E se o que está envolvido é aprender assuntos em outras línguas através do ensino bilíngue, trilíngue, etc., para alguns, isso produz até mais qualidade. O fato de muitos estudantes, por exemplo do ensino médio, estudarem Biologia – ou outro assunto – em um novo idioma, além de estudar outro todos os dias da semana, gera sobrecarga artificial, estresse, rejeição à escola e, pior de tudo, eles não aprendem nem linguagem nem biologia. Envolve a falta de reconhecimento óbvio do conteúdo disciplinar, e isso não tem significado pedagógico, porque com isso, a instrução enfraquece e, com isso, toda a educação.

O educador diz que essas aprendizagens desenvolvem a hipótese da busca pela qualidade através da ação, deixando de lado a natureza da educação e, especificamente, da instrução. Há alunos que, devido às suas circunstâncias linguísticas e culturais locais, aprendem três e quatro idiomas ao mesmo tempo. Ou seja, formas diferentes, com códigos diferentes, que não são simples de adotar, e cuja validade depende de serem internalizados muito bem; caso contrário, profissionalmente, eles não farão bem algum.

A menos que se desenvolva a partir de bebês, que gostem e / ou tenham uma facilidade genética, epigenética[216] e ambiental especial para seu conhecimento, esses ensinamentos são uma forma de tortura – sua ação não deve ser descrita como pedagógica ou educacional. O autor considera uma legítima forma de barbárie pseudoeducacional e uma perda de tempo. Aprender idiomas e em outros idiomas requer um potencial, um esforço e recursos pessoais muito elevados. Seu fim, como diz, é a competência na forma sem progresso significativo.

---

[215] Tradução nossa.

[216] Estudos epigenéticos e referem-se ao conjunto de elementos funcionais que regulam a expressão gênica de uma célula sem alterar a sequência do DNA. Nota nossa.

É preciso estar atento a essas observações de Herrán Gascón (2018), visto que, em um primeiro momento, poder-se-ia imaginar que ele não valorizasse a integração das diferentes culturas e que pudesse ignorar as vantagens decorrentes disso. Porém, pelo que se viu e se verá na sequência, não é esse o ponto da crítica, mas a falta de uma objetividade, foco, até sem se considerar uma Pedagogia radical e inclusiva. Herrán Gascón continua em sua linha argumentativa:

> Por outro lado, o panorama da aprendizagem de línguas não é socialmente justo: favorece os nativos dessa língua –, ler em inglês, como língua franca e oficial em todos os campos –, que se disponha mais tempo e vantagens indubitáveis em todas as áreas e fóruns de que depende o desenvolvimento. Se falantes de inglês aprenderem línguas, não será por necessidade induzida, mas por outras utilidades de menor expressão, como se entender com os nativos de seus destinos de férias.[217] (p. 77).

As explicações para esse sentimento e convicção do autor talvez recaiam sobre o que ele próprio diz de que o ser humano teve, e continua a ter, alternativas mais justas de "linguagem universal" (HERRÁN GASCÓN; MUÑOZ, 2002). Ele se refere, por exemplo, ao esperanto, com as atualizações necessárias. Com alguma resignação, dentre as quais não haveria a língua materna, em algumas gerações a maior parte do mundo se comunicaria solidariamente, democraticamente. Outra questão, a que se referem Herrán Gascón e Muñoz (2002), poderia vir da tecnologia: de algo como um intérprete universal; um dispositivo que, em tempo real, traduzisse qualquer idioma. Previsivelmente, apontam os autores, seria em alta demanda e, portanto, barato; felizmente o ensino obrigatório global de línguas estrangeiras dominantes se desinflará, com sua melhora, para uma educação para todos e para o desenvolvimento social.

Essa hipótese de uma língua universal está absolutamente dentro dos parâmetros lógicos e, se implantada, proporcionaria ganhos significativos em múltiplos campos das sociedades. Este fato adverte para o estado de um grau considerável de inércia da humanidade, incapaz de tomar decisões práticas, saudáveis e rentáveis. Porém, o agravante é que essa inércia não é pela falta de discernimento da situação, mas pelo egoísmo e anseios desenfreados por poder e dinheiro que levam o ser humano a esse estado inerte e paralisado de acontecimentos e, ao que parece, não só não o deixa evoluir, mas o afunda cada vez mais em sua hipocrisia desmedida.

O detalhe mais fundamental para essa questão de uma língua universal não é qual idioma seria escolhido para ser o padrão de comunicação mundial. Portanto, o esperanto é

[217] Tradução nossa.

apenas uma hipótese, enquanto a ideia é uma proposta que se reveste de uma amplitude e vai muito além desse particular.

Quanto ao ensinar e aprender religiões com deuses ou "divindades" construídas *ad hoc* é abordado por Herrán Gascón (2018), o qual adverte que nem sobre a ineficácia ou a nocividade desta questão para a educação, a Pedagogia se pronuncia como ciência.

Herrán Gascón (2018) comenta, outrossim, sobre o fato de que se reivindica um pronunciamento transparente da Pedagogia como ciência e, para isso, incentiva-se a pesquisa científica nesse sentido. A partir disso, também, ele desenvolve o raciocínio pela abordagem da educação radical e inclusiva que é proposta. O autor diz que "nossa perspectiva é baseada em observações que podem ser relacionadas com a formação" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 78). A partir deste ponto, o pesquisador apresenta alguns argumentos abertos a um debate fundamental que poderiam ser: "1.[218] Religiões, especialmente religiões com um ou vários deuses e / ou com uma ou mais divindades, são entidades construídas *ad hoc*; isto é, intencionalmente, ao longo do tempo, normativamente, dogmaticamente, etc.)." (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 78-79). Que tipo de formação essencial e de conteúdo essas religiões podem conduzir? Não há nenhuma dedução nesse questionamento, apenas ele é apresentado. O segundo argumento que o autor destaca é: 2. "Eles 'sabem' o que dizem com certeza. Portanto, eludem tanto a dúvida quanto o reconhecimento de que ignoram completamente o intangível ao qual se referem." Assim, nestes termos cabe o mesmo questionamento, quanto a qual o caminho formativo de algo dessa natureza? E traz o terceiro argumento:

> 3. Aí reside o seu maior problema: a natureza do seu andaime determinativo que ajuda a sua clientela a optar pela dualidade: seja pela fé cega, seja pelo reconhecimento de uma fraude organizada e articulada em um programa de indução à ficção vivida como real. A primeira atitude permite sua continuidade como um sistema egocêntrico. A segunda é omitida, apesar de ser capaz de se tornar reconhecimento de uma das características de um sistema maduro (Herrán, 2011c). [219] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 78).

Sobre a ficção, notadamente ela se mistura com outras religiões de sentimento legítimo, diferente da fraude que se pratica, em especial com as grandes massas, por seres sem escrúpulos para se posicionarem ao lado de quem tem as melhores intenções. O pesquisador argumenta ainda que:

---

[218] Numeração atribuída pelo autor para facilitar a interpretação dos distintos argumentos de Herrán Gascón. Todos com Tradução nossa.

[219] Tradução nossa.

> 4. O discurso das religiões com um Deus e / ou divindades construídas *ad hoc* é baseado em um conhecimento assegurado e com garantias incomprováveis gradualmente inventadas e frequentemente manipuladas à vontade. Ao fazê-lo, seu discurso vai de fora para dentro, sem apresentar hesitação ou titubeio. Deve convencer: para isso, tem que atravessar o estrato da razão analítica e crítica e inocular diretamente no campo da crença emocional como um credo. Para aqueles que se identificam com ele, esse conhecimento inegável é também a única verdade. E todas essas religiões estão convencidas da mesma coisa. Por causa do seu ego coletivo, eles são como meninos de quatro anos jogando futebol ou atrás de uma bola: quando correm atrás dela, todo mundo acha que estão o centro do jogo, todos os outros que os acompanham, e todos os demais, pensam o mesmo. [220] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 78).

Assim, mesmo quando se alude ao fato de se estar em pleno século XXI, como se isso fosse uma época em que as coisas estão ao nível do esclarecimento para uma maioria, diante desses fatores que estão em análise sobre as religiões, percebe-se do ledo engano. O sujeito é, sim, massa de manobra consciente e inconsciente por múltiplos setores da sociedade, pois são a fonte de renda ou de sobrevivência de quem os comandam. Das religiões partem algumas dessas manobras, mas, é claro, não são somente elas. Em qual século isso será diferente e, ter-se-á esse estado de lucidez imaginado, impossível prever, tanto quando e se acontecerá? Os esforços, as pesquisas, as análises e o contínuo aperfeiçoamento da educação, além de intensificar sua atividade e significação, devem ser do interesse de quem se preocupa com o conjunto de virtudes que se acredita como o que há de mais sagrado e importante. Há, claramente, múltiplas aberrações a serem extirpadas do seio da humanidade, em que o papel da Filosofia e da Pedagogia, tem uma acepção muito profunda, imperativa, inclusive, no sentido da sua liderança e comando das ações, ao menos as de caráter elucidativo e educativo.

Seguindo em sua exposição dos argumentos para debate, Herrán Gascón (2018, p. 78-79) afirma que:

> 5. A verdade das religiões com Deus exige de seus ismos gravitem politicamente em torno de um ponto de vista (inter)subjetivo, tendencioso e narcisista com base em doutrinas e para doutrinação, fomentadas, emitidas e garantidas por uma organização rentável ou eficaz, responsáveis do seu endereço e gerenciamento. Essas hierarquias são estruturas egocêntricas, que as afastam de sua própria educação e as aproxima da incoerência. [221]

Aqui, nessa citação, o próprio autor já se encarregou de, ao dizer que são hierarquias egocêntricas e que as afastam da sua própria educação, as sentenciam para que efetivamente não sirvam ao processo de formação.

Na sequência, ainda, entrega outra premissa ao argumentar que:

---

[220] Tradução nossa.
[221] Tradução nossa.

> 6. Como essas religiões baseiam seu saber em crer, sua metodologia se opõe à ciência. Com efeito, eles primeiro concluem e depois apoiam ou baseiam suas suposições com o que for de melhor conveniência, seja social ou arbitrário. Depois, elaboram suas crenças, por meio do uso indevido da criatividade, para que finalmente seus produtos sejam como *bebidas zero*, ou seja, sem um miligrama de incerteza ou insegurança. [222] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 79).

Nesse momento, o educador se preocupou em elaborar um consistente argumento, confrontando o contexto religioso com a própria ciência. Sob a ótica filosófica ou científica, os argumentos do autor são perfeitamente coerentes e irreparáveis, isto é, inserindo-os exatamente dentro do campo que os religiosos não concordam.

A última argumentação que coloca para análise é que:

> 7. O resultado gera nos usuários identificados, necessariamente, um vácuo essencial que só eles manifestam um poder para encher novamente. Seu *design* é como o de refrigerantes projetados para produzir mais sede quanto mais você bebê, com a única intenção de ser os melhores vendedores. Pouco eles se preocupam com os danos à saúde que sua ingestão produz, e que poderiam ser certificadas por qualquer médico ou nutricionista não vendido para essa marca ou algo semelhante. A prioridade é que este vácuo induzido não seja reconhecido, que não passe para a consciência. [223] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 79).

De fato, as alegações do autor fazem sentido, na medida em que tudo que for dito pelas religiões deve ser aceito sem qualquer tipo de questionamento, ou seja, ou as religiões detêm a verdade e todo o mais deve se submeter às suas ideias, ou há um hiato incompreensível e inconcebível entre o discurso delas frente à ciência.

O pesquisador é taxativo: "a questão é esta: a medicina declara e afirma que as bebidas carbônicas não são saudáveis. Por que a Pedagogia não o faz com clareza, pensando sobre esse e outros saberes para educação e formação?" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 79).

O fato é que, segundo o autor, aqueles que desenvolvem seu saber sobre uma crença ou aqueles que apenas acreditam que sabem que sabem não podem ser questionados. Sua maquinaria doutrinária, composta de meias verdades, certezas, dogmas, distorções e motivações políticas narcísicas, egocêntricas e duais, não funciona com esse combustível. Depois dessas considerações, Herrán Gascón apresenta uma afirmativa que essa pesquisa considera da maior relevância: "Todo aquele ensinamento que não incorpora a dúvida como princípio didático consolida o ego, fecha a razão, não abre a consciência" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 79).

---

[222] Tradução nossa.
[223] Tradução nossa.

O mesmo autor (2018, p. 79-80) define uma conclusiva adequada ao quadro apresentado:

> As asas do engenho de cera do pai de Ícaro não podiam se aproximar do sol. Não só eles não eram confiáveis. É que eles não eram válidos. Mais tarde, eles ficaram como uma anedota histórica nos livros de mitologia. O problema é o preço deformativo que é pago durante a estrada e que muitas vezes afeta toda a vida. Como dizemos, a Pedagogia não se pronuncia, nem denuncia, nem ajuda a ver essa possibilidade. Com a visão posta na formação, nossa conclusão é que há muitos argumentos para seu pronunciamento, como um campo científico, contrário ao ensino de religiões, especialmente o mono ou politeísmo com Deus, deuses e várias divindades, pelo menos em centros que se têm como educativos. A razão é óbvia: não faz sentido seu ensino para a formação, porque seu destino não é educação, nunca foi. É doutrinação. E nada está mais longe da educação do que da doutrinação. [224]

É claro que nesse campo da religião, o embate é muito maior, dada as raízes em que todas elas se fixaram no decorrer de tantos séculos, o que significa a existência de muitos defensores, portanto, opositores a posturas como a de Herrán Gascón. O fato é que sob uma ótica lúcida e técnica, sob os pontos em que se fundamentam a educação, o ensino religioso afronta esses princípios, na medida em que são apresentados como "verdades estabelecidas" o que pode ser caracterizado como doutrinação. A afirmativa é forte, mas é apenas uma leitura dos pressupostos, tanto da religião como da educação. Por outro lado, existe um movimento aqui no Brasil, ligado à ciência da religião, que procura analisá-los a partir de um trabalho multidisciplinar, indo além de um discurso teológico.

Em qualquer caso, sendo realista e desde que o que é proposto é apenas plausível de forma gradual, Herrán Gascón (2018, p. 80) diz que "as religiões e seus confessionários poderiam ser soluções provisórias – de sua validade relativa como escolas ou caminhos de ego e consciência ao mesmo tempo –, durante um tempo". Porém, o autor adverte de que é preciso deixar claro que "o caminho da consciência não termina nem 'para eles', mas em qualquer caso, pode ser 'deles' e um estado interior que poderia ser, em alguns casos, até mesmo grato a eles –, incondicionado e consciente de que, necessariamente, é o caminho na solidão". Em outras palavras, sua permanência neles requer uma identificação e um condicionamento incompatível com a educação para o autoconhecimento, "assim como com um flutuador não é possível mergulhar ou nadar bem, embora, talvez, tenha sido aprendido para nadar com ele" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 80).

Herrán Gascón (2018, p. 80) acredita que talvez a Pedagogia não tenha pronunciado até agora sobre este saber devido à falta de vontade e relata:

---

[224] Tradução nossa.

> Talvez tenha sido porque não há fundamento pedagógico que associe a natureza da educação e da formação integral, ao egocentrismo ou ao ego (pessoal, coletivo, sistêmico, institucional e pedagógico), à consciência, ao autoconhecimento e ao Estado Consciente. Se este fosse o caso, se confirmaria que a Pedagogia não possui as vogais do alfabeto para a educação essencial, e que ainda não se deu conta disso. Também é possível que estejamos errados. [225]

Por conseguinte, nota-se que por todo conjunto de afirmativas do autor, o quanto ele é enfático e o quanto são profundas as suas observações, os seus apontamentos e a sua crítica. Por outro lado, tendo contato durante um ano com este educador, percebeu-se que a pesquisa é testemunha de uma profunda humildade residente em seu íntimo, e a última frase da citação acima é um indício claro, na medida em que ele admite poder estar errado.

A caminho da conclusão, Herrán Gascón (2018, p. 80-83) vai finalizando sua obra, discorrendo sobre o que o homem é:

> Disse o professor González Jiménez (2008): "Somos o que conhecemos e manifestamos o que somos". O que somos, segundo ele, é o ser como razão, amplamente entendido. O que ele diz é verdade, mas não é todo o fenômeno. Nós também somos o não ser. Acontece como para o vaso, que é composto – parafraseando Lao zi (2006) –, de matéria – que desperta interesse – e de cavidade – que oferece utilidade. Portanto, com certeza, somos também o que ignoramos, conscientes disso ou não. Além do ser e do não-ser, o positivo e o negativo, o yin e o yang, existe o centro da circunferência. Este centro, que para alguns é um ponto 'virtual' e, portanto, 'não existe', nós também somos. Faz parte de qualquer circunferência ou esfera. Sem centro, nenhum é possível nenhum dos dois. Portanto, além de ser o que conhecemos e o que não sabemos, somos e não somos aquilo que adquirimos, o que perdemos ou soltamos e o que resta. [226]

Herrán Gascón explica que o ser humano é o ser que é e se transforma até chegar a sua essência, até voltar para casa. Dito de outra forma: não é objeto, nem mesmo sua personalidade e as razões aplicadas como sujeito que é o objeto de si. É, de fato, a consciência do sujeito, o ser que age em um estado mais consciente e em sua vida, o que não é exatamente, nem tampouco somente a existência. O autor diz que “somos a ausência do ego e da consciência como fenômenos experimentais, mas não a consciência ou a ausência do ego como conteúdo da mente; esses também são diamantes do ego, tesouros existenciais ou ficções essenciais” (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 81).

O vetor desse processo é a formação, explica o autor, mas toda a formação insiste. Diz que a formação não é o encerramento nem a estagnação em coisa alguma (nem na fase da

[225] Tradução nossa.
[226] Tradução nossa.

aquisição, nem no aprofundamento, nem na destruição, nem na perda, nem no autoconhecimento).

Indica, ainda, que:

> De uma formação radical e inclusiva, além do centro e da periferia, há os raios da circunferência ou da esfera. Formação plena é aquisição, abertura, internalização, perda, fluidez, despertar. Não é um pântano, nem mesmo uma baía. É como um rio de inquietude pelo conhecimento, da consciência da ignorância, da transcendência pelo conhecimento e pela ignorância, do saber e do não saber, do autoconhecimento essencial ou da consciência da verdadeira natureza. [227] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 81).

O pesquisador orienta que uma formação e uma Pedagogia baseadas no saber serão necessárias no início do processo educativo. Contudo, centrar-se nelas não servirá para avançar ou assessorar no caminho da formação plena. Seria como ficar na garagem preparando o veículo e ligar o motor sem sair. O autor é enfático ao dizer que a formação completa é uma transformação evolutiva do ego para a consciência da complexidade para o autoconhecimento, além da personalidade, mente e do saber. Centrar a educação em saber ou conhecimento é uma contradição, assim como uma formação baseada em competências, objetivos ou tudo aquilo que não seja consciência ou autoconhecimento. Assim, conclui que a educação ocidental, que é baseada no saber, é completamente confusa, visto que só exercita com violência apenas uma asa, e, portanto, não é capaz de voar adequadamente.

Nada melhor que as palavras de Herrán Gascón (2018, p. 82) para descrever a Pedagogia da atualidade, que acaba sendo um dos alvos da Pedagogia Radical e Inclusiva, visto a inevitabilidade desse confronto, diante da profundidade e firmeza que o autor dedica ao tema, frente ao modelo tal como o se conhece.

> Pedagogia, tal como existe hoje, é apenas uma ciência válida, porque ignora completamente, – salvo raríssimas exceções – o que é a educação e a formação ao longo do processo, por isso ignoram tudo. Se requer uma Pedagogia mais aberta, mais renovadora, mais empreendedora, mais profunda e lúcida para orientar baseada na consciência, que, com a perspectiva de que nós tentamos expor, poderia ser descrito como a educação baseada no saber e não saber. O que se está tratando é de uma formação plena, a qual é possível e essencial. Caso contrário, não estará cumprindo sua função, nem nas salas de aula nem nos projetos de pesquisa financiados. A partir disso, será essencial definir bases que permitam orientações para outros fins da educação, tanto antigas como inéditas. Acima de tudo, que desperte. [228]

[227] Tradução nossa.
[228] Tradução nossa.

Talvez não seja o mais impressionante o fato de o autor dedicar tanta profundidade e firmeza em sua Pedagogia Radical e Inclusiva, mas o descaso com que outros tantos educadores se debruçam sobre a educação. Não se está falando de uma área da engenharia, ou da medicina, ou de qualquer outra área que forma o todo da educação, todavia, muito em especial, da Pedagogia. Essa é uma dedução que segue os trâmites naturais de como os processos estão estabelecidos. Portanto, dentro da educação, a Pedagogia tem esse papel orientador da condução dos processos formativos.

Herrán Gascón (2018, p. 82) aborda, ainda, o despertar, esse momento da formação tão elucidado em sua obra.

> O despertar leva a experimentar a unidade com a natureza, a harmonia com a existência. Compensado o desequilíbrio exterior-interior e com foco no interior, o exterior muda radicalmente. O compasso pode traçar sua curvatura naturalmente, sem sair de si. Para ensinar as crianças que nascem professores (HERRÁN GASCÓN, 2015), povos indígenas, os poucos Budas ou despertos que existiram ou que vivem, mas também todos egocêntricos, os estultos, os fanáticos, aqueles que vivem em cavernas, aqueles que não foram desmamados ... poderiam, a partir de sua perspectiva, iluminar seu caminho e seu sentido. [229]

Para que todas essas questões apresentadas em sua última citação tenham sucesso, tudo vai depender do olhar. O educador elabora como que uma poesia ao dizer, em complemento dessa tendência, que “sem brilho, com claridade, como a luz da lua iluminando o barco, que Khalil Gibran só pode ver quando apagou a vela. Então ele percebeu que tinha que voltar a escrever o poema à lua, desta vez baixou sua luz direta, coerente. Seria diferente. E assim foi”. (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 82).

Observa, porém, que isso será o mais difícil: depois de escrever, apagar o lampião. Isso pode ser feito ou não. Em zen é dito que: "Para forjar a imagem, você tem que quebrar o espelho" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 83). Algumas pessoas olham no espelho, porque elas precisam disso: sua razão, seu reconhecimento, de seus alunos, de ecos, vozes... Será difícil escrever o poema da Lua assim, diz o autor.

Na mesma linha de raciocínio, porém em outras palavras, a título de conclusão, de outro ângulo, afirma: “se a existência não corta a vida abruptamente, a velha árvore deixa de existir quando atinge seu nível mais alto de solidez e exuberância” (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 83). Analogamente, por vezes, quando o saber das pessoas atinge o seu esplendor, a partir da sua experiência, da sua consciência, do seu estudo e da plasticidade cerebral que sempre acompanha, morre o poeta, conclui o autor. Dessa forma, “é quando a realidade salta à vista: a

[229] Tradução nossa.

evolução investe nos botões frágeis e tenros, nos seres embrionários que ainda não são árvores, nem são crianças, mas que são essenciais para continuar." (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 83).

O autor (2018, p. 83) afirma que "a evolução escolhe e quase sempre prefere ser nova do que ser velha. É outra oportunidade para a evolução". De fato, a energia vital de todas as sementes e também das pessoas é aplicada para criar raízes na terra e na vida – "embora mais tarde elas sejam exteriorizadas em excesso. É a lógica da evolução: sem um antes ou depois absolutos, sem nascimento ou morte claramente definidos. É assim que acontece, como acontece espontaneamente, automaticamente".

O pesquisador conclui dizendo que o mestre morre sem deixar de existir. Poucos fizeram isso e dessa forma a história tem sido – e Khalil Gibran não era um deles. "Eles desligaram o lampião. Deixaram todos os espelhos de lado. Passaram do saber para o não saber e do não saber para o saber e não saber simultaneamente." (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 83).

Especificamente sobre a obra "Fundamentos para uma Pedagogia do saber e do não saber" do educador investigado neste capítulo, o Prof. Dr. Agustín de La Herrán Gascón, chega-se, aqui, ao término da sua ampla análise crítica. Agora, parte-se para uma análise acerca dos temas radicais, seus critérios e definições.

2.1 OS TEMAS RADICAIS – CRITÉRIOS E DEFINIÇÕES

Há outros elementos de que se precisa pesquisar, destacar e analisar, antes de partir para as conclusões, como, por exemplo, quais são os principais temas radicais que são e devem ser abordados pela Teoria de Herrán Gascón?

A pesquisa perguntou[230] ao educador se, por exemplo, o perdão, como uma Pedagogia libertadora da própria vítima não poderia ser considerado um tema radical. Ele respondeu que não, pois isso a Igreja Católica já cuida. O critério para definir se o tema é radical é explicado por ele (2015, p. 79-80) quando orienta que os pontos radicais poderiam ser diferenciados dos temas educacionais da primeira e segunda dimensão por uma série de características inerentes e, assim, ele define:

> • Não estão nos discursos dos organismos internacionais da educação ou dos sistemas educativos. • Normalmente, eles não estão presentes nos currículos oficiais ou nos projetos educacionais dos centros. • Do ponto de vista curricular, cortam as intenções educacionais das outras duas dimensões. • Do ponto de vista social, refletem-se em tudo o que acontece na superfície da vida cotidiana, que nutrem e sustentam, de certo modo como raízes. • Eles são fundamentais para a formação. • Normalmente, eles não são exigidos, eles não são reivindicados. Eles são "surdos",

[230] Pergunta realizada em sala de aula pessoalmente ao educador, Madrid, 2018.

> "silenciosos". Eles não são exuberantes na mídia, nem são conteúdos da consciência comum. • Eles são independentes de tempos, culturas, contextos, ideologias... • Convergem entre si, todos eles se contêm a si próprios, de um deles fluem para os outros. • Definem essencialmente educação e formação: a sua não inclusão padronizado na educação faz que a formação não seja como tal, nem possa se dar. • • Podem não ser estranhos a mestres e professores, especialmente conscientes, com independência do nível de aprendizado em que trabalhem. • Seu ensino fértil requer professores conscientes e internalizados com baixo egocentrismo e que sejam amadurecidos antes de si mesmo. • Cada um deles associa uma Pedagogia particular, para cujo desenvolvimento se necessita de uma abordagem ampla e profunda da educação baseada na consciência. • Com essa perspectiva, eles definem o vetor educacional essencial que iria do egocentrismo (origem) ao autoconhecimento (sentido) através da consciência (módulo). [231]

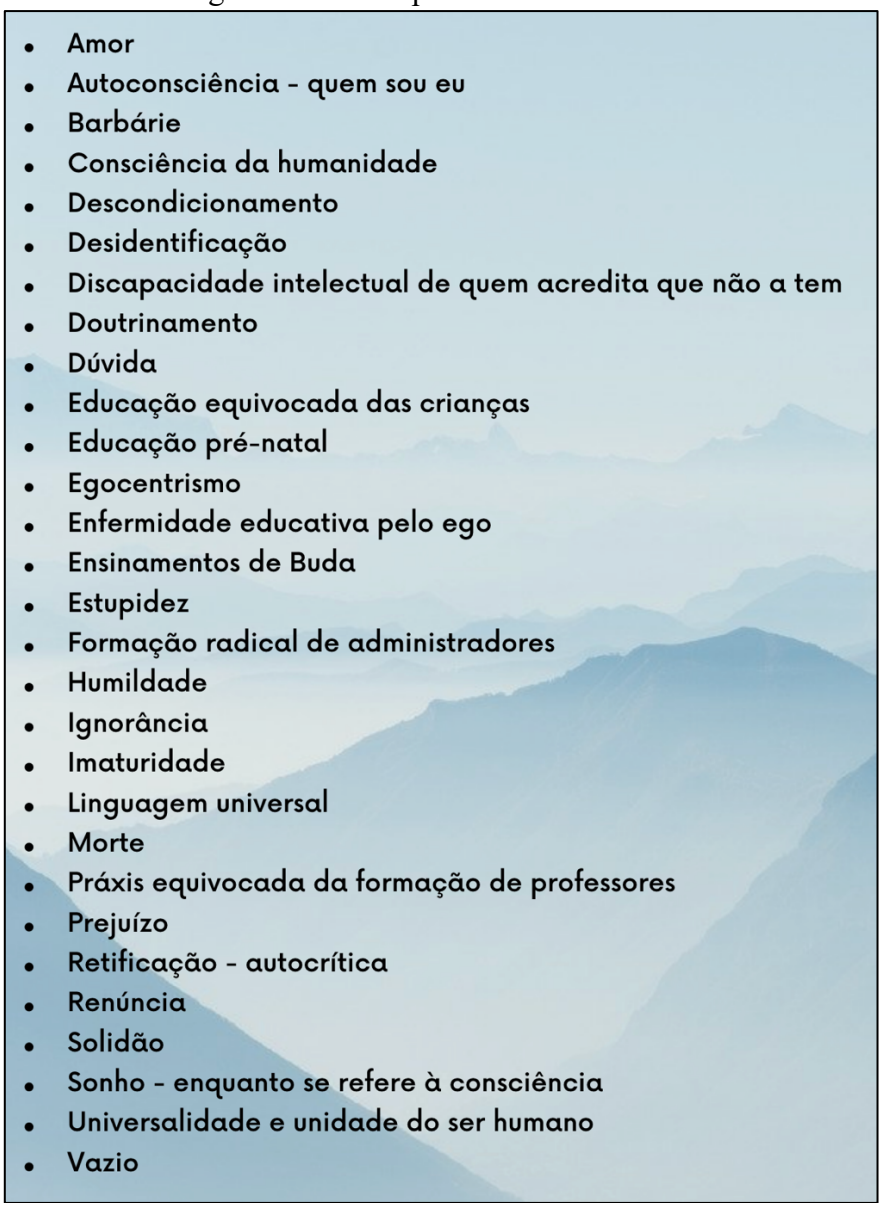
A partir da explanação dos critérios para se definir um tema como radical, o autor elucida que uma questão relevante para a formação, percebida a partir dos temas radicais, é a formação ou educação de temas educacionais. Explica que, para a educação, para a consciência, um problema socialmente não exigido e chave para a formação -– por exemplo, uma questão radical, como a morte – poderia emergir, ser definida e normalizada, tornando-se uma intenção educacional comum ou básica de primeira ou segunda dimensão.

Em comunicação pessoal do autor com esta pesquisa, obteve-se alguns dos temas radicais, dentre os quais, desde já se destaca o aspecto de que há temas com abordagens positivas e negativas. Esses exemplos, que estão apresentados na Figura 16, foram relacionados em ordem alfabética, não tendo nenhuma distinção quanto a importância de cada um deles. Obviamente que essa seria uma discussão pertinente, porém o objetivo desta pesquisa é o de apenas apresentar alguns deles e, assim, ter-se exemplos concretos do que se está tratando.

A Figura 16 apresenta alguns dos temas que são considerados radicais, pelos critérios já citados anteriormente:

[231] Tradução nossa.

Figura 16 – Exemplos de temas radicais



Fonte: Adaptado pelo autor com base em comunicação pessoal de Herrán Gascón (2018).

O autor salienta que todos os tipos de questões e desafios educacionais, todas suas dimensões têm uma condição dinâmica ou estão sujeitas a alterações, muito especialmente os temas radicais. Diz, ainda, que a natureza perene de questões radicais não significa que sejam desafios formativos estáticos ou mineralizados. Sua natureza é evolutiva e depende da complexidade da consciência normal do momento não genético. Para a educação, uma questão radical poderia deixar de ser assim ou manter um certo caráter radical, ou seja, de tão complexo, pode não abandonar completamente sua natureza radical e formativa. Cita, como exemplo, a educação inclusiva, a educação ambiental, etc. que foram tópicos radicais e extraordinários na sua época. Uma vez melhor compreendidos e pesquisados, ligados à profissão docente, eles se transformam em abordagens pedagógicas, questões padronizadas ou transversais. Portanto, os

problemas que, como a educação para a morte, podem ser radicais hoje, podem evoluir no futuro, para a transversalidade. Um indicador disso será quando a maioria das pessoas se surpreender que isso passou tão longe da educação fundamental.

Ao mesmo tempo, os temas radicais – principalmente egocentrismo e a consciência – podem definir a educatividade de questões educacionais de outros eixos. Exemplificando-se o que o autor se refere, em todos os lugares, pode ser lido sobre a importância da criatividade, da empatia, da cooperação, de aprendizagem significativa e relevante, etc., em que todas são, geralmente, consideradas competências fundamentais e desejáveis, porém ele afirma que essa consideração não tem sentido, porque a questão fica incompleta sem os temas radicais.

Embora se considere a solidariedade ou a colaboração como valores desejáveis, as mais comuns são as colaborações interessadas ou as solidariedades restritas. Herrán Gascón cita Vegas (2007) que oferece como exemplo negativo de solidariedade o corporativismo ou a máfia. Há o caso, também, da própria criatividade, a qual é um elemento fundamental para o desenvolvimento de todos os terrorismos e todas as religiões que a doutrinam. Desse modo, Herrán Gascón conclui que nem sempre é uma referência desejável, visto que isso sempre dependerá do seu caráter, se for egocêntrico, consciente ou generoso.

Essa conclusão do autor vem diretamente ao encontro da proposta de um estado mais consciente, como tal, de modo que os dez elementos que são tratados por ela, podem estar presentes de forma concomitante, absorvidos pela sua essência, pois só assim se pode esperar pelos resultados que se delineiam após sua constituição, conforme poderá ser observado no capítulo seguinte. Isso denota que, além de não ser um processo simples – fator que se justifica da utilização da Pedagogia Radical e Inclusiva para sua formação – o caráter sempre será um elemento vital para a constituição das virtudes.

É possível obter a compreensão desses temas transversais que, quando cruzados por radicais como o egocentrismo ou a consciência humana, mudam completamente sua interpretação. Herrán Gascón explica que “a maior complexidade apontada desde a terceira dimensão curricular serve para esclarecer sua positividade e educatividade.” (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 80).

Como se pode perceber, até este momento da pesquisa, parece que todo o conjunto de ações – sua constituição, formação, articulação e prática – da Pedagogia Radical e Inclusiva formam um arcabouço pedagógico e filosófico que tendem a revolucionar e impulsionar o desenvolvimento do ser humano, a partir de cognições mais adequadas, próprias e efetivas.

A propósito, sobre alguns temas radicais ou perenes possíveis, Herrán Gascón e Cortina Selva (2006) citam que a educação para a morte poderia ser, com efeito, um exemplo

de um tema radical. Explicam que a morte passa por todas as questões transversais e áreas de conhecimento ou assuntos instrutivos, sem ser uma área ou assunto prescrito. Sobre isso, Herrán Gascón e Cortina Selva (2006) apresentam uma citação do próprio HERRÁN GASCÓNde uma outra obra de sua autoria: "Ou talvez não existam relações óbvias entre a morte e os ciclos biológicos, a educação para a paz, para o consumo, para o progresso social, para a saúde, para a igualdade de oportunidades, ou educação ambiental, sexual, trânsito, etc.?"[232] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 100).

O que os autores questionam é se não pode haver relações de igualdade entre a morte e a biologia, a história, a matemática, a química, a Filosofia, as artes e assim por diante. Portanto, eles creem que se comportam como uma espiral ou radical para todos eles. Em suma, a educação para a morte não poderia mais ser apresentada como uma área ou assunto curricular, mas não se encaixaria exatamente nas características de temas transversais comuns, ligados a expressar necessidades sociais.

Na sequência, Herrán Gascón e Selva (2006, p. 101) apresentam alguns dos tópicos que constituiriam a família de áreas perenes ou de (r) evolução educacional em todos os níveis de ensino, incluindo a universidade (Eles estão apresentados desde a letra “a” até a “l”, na sequência). Ao tratar de temas, processos básicos e/ou conteúdos de consciência, eles apontariam para a construção de um currículo transdisciplinar com base e orientação na (educação da) consciência. Eles poderiam constituir o terceiro eixo radical ou profundidade, e ser um construtor-chave para a promoção da mudança social em direção à evolução humana. O primeiro é “a) O *ego(centrismo), humano* como chave para o desenvolvimento individual, grupal e social.” [233]

Este primeiro tema apresentado pelos autores, referindo-se ao ego humano, reveste-se de características que beiram à própria vergonha humana, no sentido de que se considera, maravilhado com sua complexidade proporcionada pela natureza, um ser especial, e via de regra, superior aos demais seres vivos, sem ter fundamentações filosóficas e científicas para tanto. Além disso, é egocêntrico com os próprios semelhantes, o que o torna ainda mais desfocado do que se poderia considerar como bons propósitos, ao ponto de se produzir, por exemplo, grupo de mafiosos, entre tantos outros. Não parece que o ser humano nasce com essas características egocêntricas, ao menos não no nível que se percebe na fase adulta.

[232] Tradução nossa.
[233] Tradução nossa.

O segundo tema é: "b) O *autoconhecimento*, como o aprendizado mais importante que pode ser descoberto, adquirível desde o "reconhecimento da adição", como dizia A. de Mello, ainda e também admite outras vias de acesso."[234] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 101).

Herrán Gascón (2018, comunicação pessoal) explicou para esta pesquisa que praticamente o único caminho para se chegar ao autoconhecimento é através da meditação, embora os autores citem três possibilidades. Além disso, salientou que praticamente ninguém consegue isso, ficando relegado a poucas pessoas que atingem esse nível máximo de sabedoria, ao menos ao ponto permitido que se imagina existir na condição de ser humano.

Como terceiro tema, Herrán Gascón e Selva (2006, p. 101) definem a "c) A *complexidade da consciência desde o conhecimento*, como enfoque voltado ao desenvolvimento de capacidade em que reside a evolução interior. [235]

Praticamente não se tem noção da complexidade da consciência do conhecimento nos demais animais, porém, ao menos pensa-se que se tem uma noção no caso do homem. Assim, como os próprios autores definem, há uma unidade de medida da possível evolução humana. Dessa forma, tratá-la de modo especial e particular só poderá conduzir o ser humano para situações melhores, sendo um caminho dos mais sensatos possíveis para envidar esforços. Isso que a abordagem se refere especificamente à consciência do conhecimento, pois se fosse ampliada para a consciência como fenômeno de manifestação, quem sabe poderia ser outro tema específico. No entanto, aí reside uma complexidade tão grande que parece não ser possível algum avanço significativo, ao menos no atual estágio evolutivo.

Herrán Gascón e Selva (2006, p. 101) apontam o quarto tema: "d) A *evolução interior*, como consequência da redução do ego e aumento de consciência". [236]

Ora, nada mais lógico que o desenvolvimento interior só pode resultar em um progresso exterior, como consequência decorrente da própria evolução interior, embora essa sempre será mais importante para o sujeito do que o próprio resultado de crescimento na exterioridade. A busca pela maturidade, diminuindo a presença do ego e com o aumento da consciência, só pode proporcionar uma mudança das capacidades cognitiva e pessoal.

O quinto tema descrito pelos autores é:

> e) A *humanidade*, como um conteúdo do qual devemos falar muito mais do que aquilo que se faz e sobre o que os alunos em todas as fases devem pensar, por ser muito mais real do que qualquer de seus participantes, ou, como diria Eucken, a única realidade. Pode-se dizer que devemos agir e trabalhar como prioridade para a melhoria da

[234] Tradução nossa.
[235] Tradução nossa.
[236] Tradução nossa.

> humanidade. Este é o grande slogan para participar a partir do concreto. [237] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 101).

A própria diminuição do ego já afetará positivamente a preocupação com os outros, ou seja, com a humanidade. Porém, especificamente este tema trata de dar um polimento às preocupações do homem, de forma que a vida possa se tornar mais leve, na medida em que essa sensibilidade afete mais pessoas, direcionando-as a ter, desde a posturas de gentileza e compaixão, como para com medidas efetivas de respeito e justiça, tudo alicerçado em valores virtuosos e não pela cultura instalada do "ter", que predomina na contemporaneidade.

Herrán Gascón e Selva (2006, p. 101) definem o sexto tema: "f) A *universalidade*, como uma questão *raiz de sementes* ou expressão natural de uma consciência originada e conscientemente recuperada e atualizada como um importante objetivo interno-externo, mais além do parcial."[238]

A universalidade já é um tema mais profundo do que o anterior – a humanidade –, já que busca uma integração completa, na medida em que visa uma ampla sintonização do eu com o todo, superando toda e qualquer barreira nesse sentido. Como é mais complexo, na medida em que está próximo ao nível da autoconsciência, é de difícil alcance, o que não pode inibir sua busca. Ao contrário, deve-se multiplicar os esforços nessa direção.

Já o sétimo tema é abordado pelos pesquisadores nos seguintes termos:

> g) A *linguagem universal* como *inversão* para o melhor aproveitamento da *energia humana*, nunca excludente com as línguas locais. Seu fundamento se assenta na verdadeira língua materna, a saber, *a comunicação de consciência a consciência.* Depois de duas ou três gerações, supõe-se ganhar em compreensão e em unidade, e o fim dos imperialismos linguísticos atuais.[239] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 101).

Se houvesse uma linguagem universal, os ganhos seriam quase que inimagináveis, dada a enorme proporção que abarcaria a sua adoção. Como será abordado no capítulo seguinte, o agir comunicativo, tratado especialmente por Habermas, é uma das maiores deficiências do ser humano, a qual consiste em sua extrema dificuldade de elaborar processos comunicativos efetivos. Assim, o Agir Comunicativo sugere que por meio de uma racionalidade cada vez mais avançada e de uma abdicação entre os comunicadores de suas principais metas individuais, em

[237] Tradução nossa.
[238] Tradução nossa.
[239] Tradução nossa.

favor de uma concretização de pontos de interesse comuns, iniciar um processo de aprimoramento contínuo.

Dentro dessa panorâmica, uma linguagem universal seria o maior e melhor antídoto para essa enorme fraqueza do ser humano, antes de mais nada. Mesmo que possa se considerar que, mesmo assim, os problemas de comunicação persistiriam em um nível ainda considerável, a sua redução por meio da adoção de uma única linguagem teria um valor e um impacto importante. Todos os demais ganhos, nos mais diversos aspectos, mesmo que significativos, parecem que seriam menores do que a melhora do processo de comunicação. Por outro lado, essa hipótese da adoção de uma única linguagem poderia ser gradativa, de forma que nos primeiros anos (mesmo que fossem cem anos), ela poderia ser a segunda língua de cada povo, para em um segundo momento transformá-la na primeira.

Herrán Gascón e Selva (2006, p. 101) pontuam o oitavo tema como sendo: "h) a *convergência* e a *cooperação não seletivas* (não narcisista), como atitudes sãs e superiores de toda ordem: pessoal, institucional, etc." Identifica-se essa abordagem dos autores como um desenvolvimento de equipe de um modo global, em que sentimentos de compaixão, amizade e de ajuda indiscriminada predominem. Com isso estabelecido, os ganhos seriam múltiplos e para todos, o que seria um aspecto fenomenal de desenvolvimento comportamental.

O nono tema é descrito pelos teóricos como sendo: "i) o *amor*[240] como *consciência* aplicada, e a *consciência*, como *amor* aplicado. A *consciência* ou é *amor* ou não é *consciência*." (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 101). Todos os aspectos desse tema direcionam-se para um aperfeiçoamento do caráter, que leva para um estágio evolutivo superior, proporcionando a si próprio um aumento do potencial da sua inteligência intelectual e emocional e, para os próximos, um polimento relacional com consequências benéficas que podem atingir níveis extraordinários de amorosidade. Porém, o que foi mais impactante na descrição do tema trata-se da afirmativa de que a consciência é amor, ou não é consciência, o que leva a uma legítima fusão dos conceitos em uma qualificação máxima.

Como décimo tema, Herrán Gascón e Selva (2006, p. 102) descrevem: "j) O *preconceito* e o *ódio* como lastros relacionados a soltar, através do conhecimento, a empatia e o projeto evolutivo comum, e não somente com alianças egocêntricas e defensivas". Essa é uma

[240] Saramago (2005), Nobel de Literatura em 1998, desenvolveu em sua novela "As intermitências da morte" a ideia de que a "única defesa da morte é o amor". Nós discordamos dele por duas razões complementares as que damos resposta nesta obra: o amor *não é a única*, senão que, se se quiser, *pode ser uma defesa entre várias*, que por sua vez estão entrelaçadas. Em segundo lugar, não nos parece que diante da morte a mais sábia atitude seja uma *defesa*: este enfoque é dual e nosso caminhar é dialético, complexo e evolutivo (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 101).

abordagem que parece ser de caráter complexo e que requer um alto grau de maturidade, visão do todo e de habilidade para lidar com o controverso. De qualquer modo, é um tema radical, com certeza.

No décimo-primeiro tema, os autores descrevem:

> k) A dúvida, como suporte mais confiável do conhecimento e como aprendizado instrumental orientado para um melhor uso da razão, que pode permitir *(des)aprender significativos* e (re)*aprendizagem transformadora* e desenvolvimento de conhecimentos autônomos e autógenos, não parciais e tendendo ao universal, no auge da natureza "duvidosa" (Russell) do mesmo conhecimento. [241] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 102).

A dúvida é o principal alimento para a criticidade que, por sua vez, como já foi abordado nesta pesquisa, trata-se de uma competência elementar para a autonomia do sujeito, na medida em que promove o questionamento, tende ao julgamento, que, se alinhado com a sabedoria, posiciona e distenciona para uma posição livre, caracterizando-se num juízo crítico abolicionista.

O último e décimo-segundo tema descrito por Herrán Gascón e Selva (2006, p. 102) dá conta da morte e diz: "l) A *morte* como a chave de uma mais realista e consciente orientação e responsabilidade pela própria vida e pelos outros: a *morte* como *amor* aplicado e *amor* como *morte* aplicada". [242]

Destarte todos terem conhecimento de se tratar de um fato e uma verdade irrefutável – morte –, vive-se paradoxalmente como se o homem fosse imortal. A consequência é que há um total despreparo para esse fato que é inevitável, gerando consequências danosas ao estado psicológico do ser humano. Parece que o assunto gera receio ou medo a tal ponto de ser evitado até mesmo pelos processos educativos.

Os mesmos autores (2006) explicam que cada um desses temas abordados contém os outros. A consciência os inter-relaciona mutuamente. Todos são limiares e portões de consciência. Para todos eles, a consciência acaba. Cada um deles é aplicado à consciência. Juntos, eles podem estruturar um currículo transdisciplinar focado na consciência e num futuro mais lúcido e humano.

Os autores se referem ao surgimento de uma pergunta normal, que antes desta proposta ou de outra semelhante, geralmente acontece, a saber: como abordar estas áreas de diferentes disciplinas? A resposta a essa pergunta, explicam os autores, passaria por outra complementar: se o que é praticado é a educação, como é que eles não podem se alinhar e lidar com isso?

---

[241] Tradução nossa.
[242] Tradução nossa.

2.2 TRANSVERSALIDADE E RADICALIDADE: DIFERENÇA E COMPLEMENTARIDADE

Para se ampliar o entendimento e se ter uma compreensão mais estruturada sobre a Pedagogia Radical e Inclusiva de Herrán Gascón, é fundamental o entendimento da relação entre os temas transversais e radicais. Perguntando sobre qual a diferença entre os temas transversais e os radicais pelos quais eles poderiam ser considerados complementares, Herrán Gascón e Selva apresentam algumas definições esclarecedoras. A primeira serve, inclusive, como alerta de que os temas radicais ou perenes não se tratam de questões relacionadas com o desenvolvimento, progresso ou a rentabilidade dos sistemas socias, pois foram estabelecidos para promover a educação nas pessoas (a qual hoje está turva) e a virtude ou maturidade de seus sistemas de pertencimento e de referência social. Desse modo, a partir de uma perspectiva global, enquanto os transversais ficariam comprometidos com uma educação para o desenvolvimento social, os radicais ou espirais apontariam fundamentalmente para uma educação da evolução humana ou uma educação permanente centrada na consciência.

Os temas radicais também não são questões especiais e atuais da contemporaneidade, pois "são assuntos perenes suspendidos, ou seja, pendentes de se baixar e se concretizar", dizem Herrán Gascón e Selva (2006, p. 102). O fato é que enquanto os temas transversais convencionais são assuntos demandados pela sociedade ou se tratam de encargos sociais frequentemente urgentes, os radicais nem sempre interessam, em um primeiro plano. Desse modo, não há demanda de um modo geral, mesmo diante de sua importância.

Os pesquisadores oferecem uma explicação textual sobre os temas transversais:

> Com relativa facilidade, os transversais se assimilam com a educação escolar. De fato, uma maioria de famílias e docentes assim os entendem, compreendendo-os a priori. A mudança é que os radicais têm tudo a ver com a educação social e para a cidadania de todas as idades, e são assimilados pela função educativa da escola por uma minoria depois de muita meditação. [243] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 102-103).

Um exemplo a que os autores se referem pode muito bem ser visto na meditação, prática milenar, que possui seus efeitos comprovados até em laboratório e, ainda assim, são raros os espaços onde ela está presente, embora, hoje, apresente-se em crescimento.

Os temas transversais convencionais permitem desenvolver currículos com enfoque diversos – Herrán Gascón e Selva (2006, p. 103) dão, como exemplo, "projetos curriculares por etapas com uma alta carga ou orientação de gênero, de equidade, de educação ambiental, de educação para a paz, de educação para o trânsito, para o consumo, etc". Apesar de responderem

[243] Tradução nossa.

a uma realidade quanto à importância para a vida e de ser capaz de levar a vida até a escola, os transversais, via de regra, não são compreendidos e, por isso, acabam não sendo aplicados adequadamente. Outra observação que os autores fazem é quanto ao fato de que os temas transversais e os radicais também podem conter enfoques distintos ao currículo, a partir de sua profundidade.

Os temas transversais são expressões substantivas da educação em valores. Os radicais, por sua vez, são verbais, casuais, mal conectados com a maturidade pessoal, o conhecimento, redução do egocentrismo e presença da consciência, dos quais a formação em valores é deduzida como consequência natural, como um resultado de se ter sentido e pensado bem, é o que acreditam os autores.

Herrán Gascón e Selva (2006, p. 103) se reportam novamente aos radicais explicando da seguinte maneira:

> São temas em si, independentes de culturas, momentos históricos e demandas sociais, cuja presença se situa nos fundamentos do conhecimento, e desde ali expressam sua orientação social de natureza evolutiva, não desenvolvimentista, em um primeiro momento. Poderiam ser centrados por qualquer tema transversal ou área curricular. Complementarmente, qualquer tema radical poderia ser central de forma permanente desde o conhecimento da fibra mais íntima de qualquer transversal, área ou matéria, que se perceberia dotado de maior profundidade e orientação. [244]

Além disso, ampliando os horizontes conceituais dos temas radicais, apresentam a questão sob algumas analogias geométricas, as quais sempre ajudam na compreensão:

> Um currículo desenhado sobre um transversal poderia ficar bem representado por uma circunferência. b) Um currículo desenhado sobre "n" transversal poderia ser representado por uma espiral construída em um plano. Por exemplo: a "*espiral de Durero*"[245], elaborada sobre o "número áureo". c) Um currículo desenhado sobre um

[244] Tradução nossa.

[245] Em 1525, três anos antes de sua morte, o grande pintor renascentista e grande amante da matemática, Alberto Durero (1471-1528), publicou uma obra intitulada *Instruction on the measure* com régua e compasso de figuras planas e sólidas. É um belo livro que visou ensinar artistas, pintores e matemáticos da época vários métodos para desenhar diversas figuras geométricas. Nesse trabalho, Durero mostra como desenhar com régua e bússola algumas espirais e entre elas uma que entrará para a história com seu nome: a Espiral de Durer. Não é uma espiral de Arquimedes ou uma espiral logarítmica, porque nenhuma delas pode ser construída com régua e compasso. No entanto, é bastante próximo do último. É uma das espirais gnômicas baseada no famoso número de ouro, ou melhor, nos retângulos dourados. Os retângulos dourados são aqueles cujos lados estão em proporção áurea, isto é, o quociente entre o lado maior e o lado menor é precisamente o número de ouro. Eles são os únicos que têm essa curiosa propriedade: se se cortar um quadrado cujo lado é o lado curto do retângulo, obter-se-á um retângulo similar ao original, isto é, ele terá as mesmas proporções. Ou expresso de cabeça para baixo, se se adicionar um retângulo de ouro a um retângulo de ouro em seu lado maior, obter-se-á outro retângulo de ouro. Uma boa aproximação a esta sucessão de retângulos dourados é aquela obtida por meio dos retângulos cujos lados são os termos da sequência de Fibonacci. LAESPIRAL de Durero. Disponível em: http://www.ite.educacion.es/formacion/enred/web_espiral/matematicas/durero/espiral%20de%20durero.htm. Acesso em: 08 jun. 2018. Nota e tradução nossas.

> transversal e dois radicais poderia ficar bem representado por uma elipse, fazendo as vezes de focos. d) Um currículo desenhado sobre um transversal e vários radicais poderia ficar bem representado por uma esfera. e) Um currículo desenhado sobre "n" transversais e "m" radicais poderiam ficar bem estruturado por uma espiral tridimensional *teilhardiana*[246], enrolada plectonemicamente e em centração crescente sobre um eixo. [247] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 103-104).

Todas essas representações possuem um valor elucidativo enorme, por seu caráter ilustrativo e agregador, além de possibilitarem uma confirmação ou retificação de todo esse cenário entre os temas radicais e transversais, os quais oferecem uma estruturação ainda maior para a Pedagogia Radical e Inclusiva.

Sobre o currículo ordinário e currículo extraordinário, apontando-se para a diferença essencial entre o currículo (normal) e este de três dimensões, Herrán Gascón e Selva (2006, p. 104) explicam que "está na consciência subjacente: enquanto suporta e estrutura a primeira é a *consciência ordinária* que exige riqueza e sentido do segundo que é uma *consciência extraordinária*". Desse modo, os autores fazem essa separação conceitual para explicar esse contexto da diferença entre os currículos, reportando-se textualmente sobre isso, como se pode ver na citação abaixo.

> a) Percepção normal ou ordinária. Entendemos que a mentalidade é ordinária quando o interesse é egocêntrico, ou seja, centra-se no benefício dos sistemas acima do relevante para a possível evolução humana. Do ponto de vista da consciência e currículo ordinário, Educação para a Morte enriquece a própria concepção de transversalidade, porque favorece a consciência de sua presença nas áreas e do currículo. [248] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 104).

Aqui, os autores, além de novamente destacarem a educação para a morte, pontuam o egocentrismo como uma presença maligna na educação, ofuscando as relevâncias necessárias para uma evolução humana. Ainda sobre esse tópico, continuam com suas explicações:

> Os tópicos transversais são os longitudinais (áreas ou disciplinas do currículo) que a Educação para a Morte seria para as questões transversais e para as áreas em si ou questões curriculares. Assim, todos eles podem ser considerados radicais ou espirais. Deste estado curricular, Educação para a Morte apareceria, por exemplo, para a criança Educação infantil como a paz em pesadelos, birras e inquietação; aceitação sexual para o seu prazer e continuação; segurança de vida em a estrada; saúde em seu corpo e psique saudável; o cuidado ambiental de uma Terra que nos salva, porque somos todos pontos coloridos nessa pintura impressionista. Qual poderia ser o resultado previsível da inserção de tais questões radicais no currículo educacional, não apenas na Educação Infantil, mas em todas as tramas educativas? Quando as raízes se

[246] Na concepção teilhardiana, a evolução afeta a totalidade daquilo que existe, ou seja, a realidade universal. (PUIGJANER, 2018). Refere-se à obra de Teilhard de Chardin. Nota nossa.
[247] Tradução nossa.
[248] Tradução nossa.

> aprofundam e fortalecem, a árvore pode resistir melhores aos ventos e às chuvas. [249] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 104).

Os pesquisadores apresentam fatores imprescindíveis para uma educação de qualidade e que efetivamente produza um desenvolvimento consistente no sujeito. A pergunta sobre qual poderia ser o resultado da inserção das questões radicais nos currículos, parece fatal para essa compreensão. Herrán Gascón e Selva (2006, p. 104-105) aprofundam essa análise:

> b) Percepção superior ou extraordinária. Entendemos que a mentalidade é extraordinária quando o maior interesse dos sistemas menores está sujeito àqueles de a possível evolução humana, dominando então a generosidade e a consciência. Dessa percepção, o mais importante, do ponto de vista pedagógico, não é Educação para a Morte em si, mas o fato de que Educação para a Morte nos dar ou nos ajudar a descobrir a presença tranquila e profunda de uma terceira dimensão formativa: um eixo e senso de consciência capaz de fornecer profundidade e norte formativo para o conhecimento. Algo que nesta sociedade da rentabilidade e da pressa poderia ser atravessada como contra-cultural, talvez se aproximar sem intermediários para o que a formação humana exige. Do ponto de vista de uma consciência e currículo extraordinários, poderíamos perceber, em primeiro lugar, que nem todas as necessidades educacionais são exigidas. Este é o caso. Estaríamos realmente diante de uma nova dimensão (ou uma imersão não mensurável) curricular, complementar as já existentes. Poderia ser chamada de *profundidade evolutiva*. [250]

A afirmativa dos teóricos de que poderia ser chamada de profundidade evolutiva a efetivação real de todas as necessidades educativas é um dos pontos que esta investigação vem tratando, dando direcionamentos, pesquisando e analisando os mais diversos aspectos do contexto. Assim, esse é mais um ponto que esta pesquisa assinala para o mesmo caminho, visto que o destino haverá de ser a emancipação do sujeito.

A respeito da Educação para a Morte [251], Herrán Gascón e Selva se referem a ela como que:

> (...) poderia iniciar outro tipo de questões radicais que procurariam a profundidade e consequente segurança na altura que entendemos falta na atual oferta curricular em todas as etapas educacionais: infantil, primária, ensino secundário e universitário (pelo menos e por coerência no ensino de carreiras dos docentes). O anterior implicaria uma mudança radical de visão do currículo em que a orientação evolucionária apareceria como um senso apropriado da complexidade de consciência, por sua vez entendida como motor, síntese e principal resultado da evolução possível. Não é só uma questão de pensar, nem mesmo exclusivamente de conhecimento; estamos propondo uma (r)evolução da educação focada na consciência, da qual a morte e sua educação são constructos e fenômenos fundamentais. [252] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 105).

[249] Tradução nossa.
[250] Tradução nossa.
[251] Mais adiante, a Educação para a Morte será aprofundada pelos autores e aqui retomada.
[252] Tradução nossa.

Talvez a “revolução” como adjetivo seja o melhor qualificativo para a proposta da Pedagogia Radical e Inclusiva, pois predominantemente atacaria, literalmente, os pontos mais descobertos da própria Educação, perturbadores e inibidores da evolução do ser humano. Para que isso se configure como uma proposta real, o primeiro passo é uma evolução curricular.

2.3 SOBRE O CONDICIONAMENTO E O DESCONDICIONAMENTO

Esse tema é, particularmente, um dos mais importantes de toda a Pedagogia Radical e Inclusiva para esta pesquisa, pelo fato de estar ligado intimamente com o problema que se estabeleceu para a presente investigação. Como se entenderá melhor, na sequência, o termo “condicionamento” utilizado por Herrán Gascón (2006) faz parte de toda a pressão que os poderes, constituídos ou não, exercem sobre o sujeito, logo é possível utilizar o termo “manipulação” como sinônimo. Esta pesquisa acredita que a opção do autor pelo o termo “condicionamento” faz parte do seu lado diplomático, educado e até estratégico ao pretender abordar sem confrontar. Porém, embora não se tenha nenhuma intenção de enfrentamento para provocar melindres, esta pesquisa necessita de uma certa dose de franqueza e clareza para que se possa fazer entender. Desse modo, pretende-se deixar explícita essa similaridade de significados, antes de se aprofundar no que Herrán Gascón (2008) expõe sobre esse que, no entender desta pesquisa, trata-se de um dos maiores problemas da humanidade, senão o mais grave se visto sob um olhar pedagógico.

Fazendo uma análise sobre o aspecto social do ser humano, Herrán Gascón (2008) diz que o homem constitui uma noosfera (camada de pensamento que circunda a Terra, de acordo com Teilhard de Chardin) caracterizado por um estado parcial, etnocêntrico, tendencioso de consciência, promovido por uma sociedade esparsamente cultivada e políticas que perderam significado e significado de sua própria educação. O ser humano é parte da sociedade de acesso à informação e ao egocentrismo. Ele não começa o caminho para uma sociedade de afeição ou descondicionamento. Assim, não foi possível ter acessado a uma sociedade do conhecimento, por isso o autor é taxativo ao afirmar que o homem está muito longe de uma sociedade de consciência ou da educação.

O termo “descondicionamento” não foi localizado por esta pesquisa em nenhum dicionário de Filosofia, salvo a designação “condicionamento” em Abbagnano (2007, p. 172) que diz ser “aquilo cuja possibilidade depende de outra coisa”. Logo, descondicionamento se trata do oposto, ou seja, não depender de outra coisa.

Herrán Gascón (2018) explica que descondicionamento se trata de “perder, soltar, desapegar, desidentificar, libertar-nos de condicionamentos e outros encargos, superando também complexidade da consciência, incluindo-se relegar e esquecer” (comunicação pessoal) [253]. Já sobre o condicionamento, este refere-se a todo o processo que nesta pesquisa se tem denominado de manipulação, ou seja, há todo um sistema mercadológico, político e de poder que atua estritamente para fazer valer seus princípios, ideias e desejos, redundando em uma pressão diuturna sobre o sujeito. Possivelmente, a maior parte do que se ouve durante as 24 horas do dia, de forma ininterrupta, faz parte desse conjunto poderoso de potenciais manipuladores que condicionam uma parte considerável dos pensamentos, emoções e ações. Quem detém algum ou alguns desses poderes relatados, possui uma condição formativa e cognitiva superior à maioria das pessoas. Trata-se de manipulação e condicionamento que, por sua vez, provoca toda essa desigualdade entre as pessoas, que não só persiste, mas tende a crescer pelos números já apresentados aqui nesta pesquisa. Isso que nem se abordou sobre a pobreza e a fome, porque o fato preponderante para esta pesquisa é investigar o contexto para tentar construir possibilidades de resposta, nesse momento, sobre o condicionamento e o descondicionamento, que merecem ser tratados de forma concomitante.

Ao comentar sobre a dificuldade que o homem tem para reconhecer a ignorância e superar seus condicionamentos, aponta para uma necessidade formativa nesse sentido, além de ponderar sobre o termo:

> Nós somos "programados", "condicionados", no sentido de J. Krishnamurti (2002). É por isso que estamos mais identificados com alguns sistemas, vieses ou ismos do que com os outros. Essa identificação associa dependência, o que implica falta de autonomia e a falta de autonomia pode ter a ver com a falta de maturidade: O mesmo que constitui grandes massas de população adulta e ao mesmo tempo adolescente que nem mesmo na universidade se recupera, porque não incorpora esse problema que é mal definido em seus currículos específicos, nem é expressamente contemplado nas disciplinas como um tema transversal ou radical. (...) Já dissemos que, desde pequenos, os meios de comunicação doutrinam nosso olhar e nosso sentindo, e eles esclarecem para nós quem é 'o bom' e 'o ruim', 'o nosso' e 'os outros', 'os índios' e 'os cowboys', 'os americanos' e 'os outros', etc. Metodologia cognitiva é pensamento dual e maniqueísta, que fortalece e tende a inchar ao longo da vida, arrastando com ele fluxos de atitudes, predisposições, preconceitos, generalizações e todos os tipos de conhecimento tendencioso. [254] (HERRÁN GASCÓN, 2008, p. 225).

Herrán Gascón (2008) indica a necessidade de uma formação para o descondicionamento e as chaves. Para tanto, ele as descreve a seguir. Esta pesquisa tomou a

[253] Tradução nossa.
[254] Tradução nossa.

iniciativa de atribuir uma numeração, não constante em sua obra, para que aqui ficasse de forma mais didática, além de trazer toda sua apresentação:

> 1. Imperativo para superar o viés associado: Se esse condicionamento é igual a limitação da consciência, e isso causa a quebra da vida humana, é um imperativo (direito-dever) tentar mudar. Voltamos a Fenstenmacher (1987, p. 4), quando ele disse: "Somos moralmente obrigados a tratar a mente de uma forma que não limita suas capacidades, suas particularidades, para que o pensamento não seja aprisionado ou extirpado." Em um sentido complementar: "Se você deliberadamente decidir ser menos do que é capaz de ser, você ficará profundamente infeliz pelo resto de sua vida" (A.H. Maslow). Este imperativo não é diferente da formação – ou não deveria ser –, entendido como autoformação, transformação e possível evolução. Como às vezes a 'desidentificação' é quase impossível para algumas pessoas, propomos 'reidentificação' desde a formação, sob a égide de uma "Educação para a Universalidade" (A. de la Herrán e J. Muñoz, 2002). Esta nova identificação pode ser outro apego formalmente idêntico ao seu programa etnocentrista. Formalmente idêntico, sim, mas que diferença!
> 2. Coerência: começar desde nós mesmos e do próximo. Só então consertar no outros e o distante. Assim, nossa crítica, reclamação ou proposta de descondicionamento conterão coerência e exemplaridade: "Em primeiro lugar, é preciso começar muito perto para ir muito longe. Queremos ir muito longe sem dar o primeiro passo, e talvez [então] o primeiro passo seja o último passo."(J. Krishnamurti, 2002).
> 3. Paciência e sistematicidade: "É preciso possuir a qualidade da paciência, que não pertence ao tempo. Estamos todos ansiosos para progredir: 'Diga-me rapidamente isto ou aquilo, mas se tiverem paciência, isto é, se não estiverem tentando obter algo, para alcançar algum fim, então investigue passo a passo "(J. Krishnamurti, 2002). Confiança na possibilidade de se livrar do condicionamento mediante a indagação de um mesmo: “Como dissemos, estamos programados. Nosso cérebro humano é um processo mecânico. Nosso pensamento é um processo de natureza material, e esse pensamento foi condicionado a pensar como budista, hindu, cristão e assim por diante. Então nosso cérebro está condicionado. É possível se livrar desse condicionamento? Há quem diga que isso não é possível, porque eles perguntam: ‘Como pode ser que em um cérebro, que tem sido condicionado por tantos séculos e séculos, que o condicionamento seja eliminado de modo tão completo, que o cérebro humano é primitivo, original e dotado de uma capacidade infinita’ Muitas pessoas afirmam isso e estão satisfeitas com a mera modificação do condicionamento. Mas nós dizemos que este condicionamento pode ser examinado, observado e que é possível estar completamente livre dele.” (J. Krishnamurti, 2002).
> 4. Evolucionismo, além do secularismo: diante das duas opções convencionais, o tradicional ou doutrinário, e o progressista ou secular, que busca a separação da educação e religião (Condorcet, versus a alternativa de Lapelletier), nossa proposta de complexidade evolucionista subscreve que a educação deve ser estranha, não apenas ao condicionamento religioso, mas a qualquer outro etnocentrismo do conteúdo que seja: político, nacional, cultural, esportivo, etc. Educar para o descondicionamento assim, torna-se uma linha didática da primeira magnitude.
> 5. Investigação científica: A educação para descondicionamento é suscetível de pesquisa científica, a partir da definição de problemas e do estabelecimento de relações entre o todo relacionado à educação e à formação. [255] (HERRÁN GASCÓN, 2008, p. 225).

Essas chaves para o descondicionamento são um conjunto pedagógico que parece ter um poder de modificar esse estado de coisas. O fato é que a pressão pelo condicionamento ocorre em todos os setores da sociedade e cada um exerce seu papel nessa direção, mesmo não

[255] Tradução nossa.

se tendo essa pretensão. Desse modo, o sujeito nasce em um ambiente condicionado e se torna facilmente um deles, até pela tendência natural de se manter os padrões existentes, mesmo porque quem não o faz desse modo é taxado de mentalmente perturbado. Isto é, forças internas e externas direcionam para esse condicionamento, permanentemente.

Talvez a bandeira do descondicionamento precisasse estar hasteada permanentemente na frente de cada pessoa, para que esse estado de coisas fosse alterado mais decisivamente. Porém, poesias à parte, Herrán Gascón propõe essa revolução, iniciando por apontar a realidade, as causas, consequências e, muito especialmente, oferecendo alternativas e explicando como se deve proceder. Cada uma das cinco considerações apresentadas como chaves para o problema, parecem, para esta pesquisa, possuir aspectos precisos e fundamentais para o início de uma reversão, ao menos dessa tendência, para quem sabe em um ponto futuro, possa-se desenvolver um sujeito, no mesmo nível que o estado mais consciente defende a sua constituição.

Além de abordar sobre a ignorância e a dificuldade do ser humano de reconhecer e superar os seus condicionamentos, Herrán Gascón trata de como é difícil reconhecer e valorizar o conhecimento nas outras pessoas.

> O mesmo condicionamento próprio e dos outros - e a dinâmica entre pessoas e comunidades de diferentes ismos nos leva a prejulgar tudo, dependendo de quem é o agente comunicante. Desde a condição normal do pensamento débil, o conhecimento não é bem valorizado, pois na percepção predominam a consideração do comunicador e a influência de seu sistema de referência. Isto tenderá a ser influências circulares, colégios invisíveis, os conteúdos normais e criatividade e originalidade se vão apagando, desviando conhecimento e aprendizagem e cooperação se selecionam e resistem. No que diz respeito à natureza do conhecimento, este é um procedimento contraditório. Ou dito de outro modo: este não é o caminho do conhecimento, mas o da consideração, dualidade e doutrinação. Portanto, também contradiz a Didática e seu propósito formativo. A superação dessa dificuldade advém de uma certa capacidade de distanciamento, análise, auto avaliação, síntese e relacionamento que leva a mais e melhor conhecimento, sempre organizado e promovido pela própria razão, da qual se deduz sua evidente relação com o descondicionamento e a humildade.[256] (HERRÁN HERRÁN GASCÓN, 2008, p. 228).

Percebe-se, no ambiente relatado pelo autor, as imensas dificuldades estabelecidas, também pela cultura instalada, além dos mais diversos fatores elencados. Um aprofundamento específico sobre o tema, mereceria uma investigação nos campos biológicos e neurais, na busca de uma resposta, mesmo que parcial, mas que trouxesse elementos capazes de comprovar do quanto o ser humano, pela sua formação biológica, tem condições de se desenvolver nessa direção. É um questionamento que se levanta, diante das evidências que atestam as inúmeras vantagens de se reconhecer e valorizar o conhecimento dos outros, no entanto, que ao mesmo

[256] Tradução nossa.

tempo, de um modo geral, isso não acontece. O autor, entretanto, aponta caminhos, observando o descondicionamento e a humildade como fatores importantes nesse processo.

Sobre a dificuldade para investigar e acessar ao autoconhecimento Herrán Gascón (2008, p. 228-229) apresenta suas considerações:

> a psicologia resolveu o problema da identidade humana rapidamente e apenas existencialmente. Nossa educação tampouco torna mais fácil para cada pessoa descobrir sua verdadeira identidade. Desde a Educação Infantil não se ajuda o autoconhecimento da criança e, consequentemente, ela fica confusa. Assim, lhe prende e dá um nó, suavemente, mas firmemente com um nome, uma nacionalidade, uma religião, um sexo, um corpo, uma ideologia ..., combinando até mesmo a indiferença do existencial com o essencial Como consequência disso, nós geralmente morremos adultos sem ter tido qualquer ideia de quem somos essencialmente, porque acreditamos ser principalmente uma ou outra camada de cebola em que nos tornamos. Isso confunde até os mais capazes. (...) A educação não nos ensina a ir mais fundo e a descobrir que isso é apenas uma leitura existencial ou provisória de nosso ser. Não nos ensina que uma referência para a identidade existencial e o equilíbrio pessoal não são equivalentes à descoberta do nosso ser essencial. Portanto, se está longe de ensinar claramente que não temos nada a ver com isso. Se fosse ensinado, tão somente, para cada pessoa o que ela não é, favoreceria enormemente e traria tremendas consequências sociais positivas, ou em um sentido estrito, não negativo. Por que hoje são essas possibilidades tão longe da formação? Por que uma "educação para descondicionamento" ainda não tem sido relacionado à educação ocidental, se de fato isso vem da primeira forma e historicamente mais confiável de se aproximar da educação, desde Baghavad Gita? Uma das causas são, como indicamos em A. de la Herrán (2003), que Psicologia e a psiquiatria alopática tem confundido o "autoconhecimento" (responder a "quem sou eu") com 'auto-análise' (resposta a 'como estou' ou 'onde estou'), com o que eles são, respondendo a outra pergunta. Mesmo assim, existem possibilidades de uma resposta sintética, intermediária. Mas tendo em conta, como disse P. Bourdieu, que "o visível, é aquilo que é imediatamente dado, que esconde o invisível que o determina ". Isso não teria muito a ver com a formação e, depois com a Didática? [257]

De fato, com esse condicionamento presente e uma ausência de um processo formativo em descondicionamento, o sujeito fica preso nesse ambiente contraproducente para se encaminhar para o autoconhecimento, pela barreira que essas condições impõem. Outro aspecto negativo desse quadro, sob a ótica que o autor apresenta nessa sua última citação, pode-se concluir que a própria educação deseduca, ao apontar caminhos diversos aos que levariam ao autoconhecimento, ou até pela omissão de tantos aspectos e fundamentos que deveriam ser considerados. Além disso, percebe-se que há um amplo reconhecimento pedagógico, no sentido de entender que a capacidade de elaborar perguntas é mais importante do que saber respostas às questões que são apresentadas, destarte que isso não desvalorize o saber. Porém, até quanto, na prática, a Educação realmente considera isso em seus processos formativos? Parece que boa parte dos docentes cobra dos seus alunos respostas, portanto, a prática diverge da teoria,

[257] Tradução nossa.

considerando-se que essa percepção corresponda à realidade. São alguns elementos básicos e estruturais que estão presentes na Educação, como o autor relata, os quais contribuem, quando não fortalecem, para o estabelecimento desse quadro condicionador ao sujeito.

A dificuldade para sentir a unidade com a natureza é outro ponto abordado por Herrán Gascón (2008, p. 228):

> O estranhamento da natureza, entendida como um lar, está intimamente relacionado à crise de pensamento, à perda de orientação social da educação e um autoconhecimento errôneo. Por um lado, a crise do pensamento está intimamente relacionada – como Buda antecipou – com a qual temos rotulado, adjetivado, definido, conceituado e recortado tudo. De certa forma, essa classificação nos separou do objeto qualificado. Isso pode ter afetado o sentimento dirigido para os objetos do pensamento, que com dificuldade são percebidos diretamente. Os eus encouraçados tem como sua natureza interior e exterior uma relação de impermeabilidade, que acaba por desconectá-los de si mesmos. Muitas pessoas não conseguem captar a natureza no dial (mostrador) da sua consciência. Para abordar essa unidade perdida, recorre a estratégias que nos ligam novamente com a natureza em diferentes graus de relacionamento: dos mais diretos (caminhadas no campo, excursões, esportes da natureza, etc.) para os indiretos (meditação, artes marciais, outros esportes, cultura e sensibilidade) das artes e sua poesia, para aprofundar o conhecimento científico, etc.). Um exemplo é o aprofundamento em Matemática, que se interpreta como a "lógica da natureza" (González Jiménez, 1996, comunicación personal), da qual a unidade entre pensamento, fenômeno e didática retorna, no sentido de Comenius. Nesta linha disse Poincaré: "Como é possível que os alunos odeiem matemática, se o Matemática é parte deles mesmos? " Além de todas essas rotas e na base, propomos como método geral o autoconhecimento e a busca por mais conhecimento, entendido como um caminho em uma dupla trajetória convergente de liberdade ou de liberação de condicionamento. "Mais bonita é a natureza quando a luz do mundo cresce com a liberdade." (J. Martí). É a maneira pela qual a natureza emana do coração de cada pessoa e é por isso que é acessível com uma beleza reforçada. [258]

Paviani[259] (2016, comunicação pessoal), ao ser indagado, para esta pesquisa, acerca da possibilidade de se elaborar uma tese defendendo que tudo que existe na natureza ou no universo, quer seja animal, vegetal, quer seja mineral, tem exatamente o mesmo valor e importância, respondeu que sim, na sua essência. Comentou, também, abordando sobre a possibilidade de se avançar tanto nos estudos que em certa altura poder-se-ia descobrir que essa busca fosse irrelevante; respondeu que não há necessidade de se estudar. “Trata-se apenas de uma opção, pois tudo que existe de conhecimento a ser elaborado está na natureza, basta a observar”, disse Paviani (2016, comunicação pessoal).

Outros dos aspectos já apontados nesta pesquisa, quanto ao ser humano e à natureza, é o fato de o primeiro ser o único que destrói a segunda. É o único ser animal que mata por

[258] Tradução nossa.
[259] Prof. Dr. Jayme Paviani, vinculado ao curso de doutorado em Filosofia na Universidade de Caxias do Sul.

esporte e se não desaparecer da face da terra, desaparecerá com a própria extinção do planeta, a ser provocado por ele próprio.

Assim, esta pesquisa reconhece nas explicações de Herrán Gascón, nessa sua última citação, começando pela perda de orientação social da educação e de um autoconhecimento, um fato claramente identificável e coerente com o seu pensamento. Ao se observar o comportamento do ser humano, perante a natureza, levanta-se até a possibilidade de ele não ser deste planeta, pois é o único ser vivo não integrado e harmonizado com ela. Outra explicação ofertada pelo educador, dando conta da existência de uma relação de impermeabilidade com a qual o sujeito se desconecta de si mesmo, parece, da mesma forma, muito coerente com o cenário existente. Do mesmo modo, a última e poética frase de Herrán Gascón "é a maneira pela qual a natureza emana do coração de cada pessoa e é por isso que é acessível com uma beleza reforçada" (2018, p. 228), não somente contém um sentido muito lúcido, mas talvez expresse a melhor das explicações para essa desconexão gritante do ser humano com a natureza.

Por sua vez, a dificuldade para sentir a humanidade em evolução é destacada pelo autor:

> A educação moderna nasceu em conjunto com a humanidade. Um de seus maiores expoentes, J. A. Comenio (1986), acreditava que a educação era uma força capaz de unir a humanidade. Também I. Kant (1983, p. 36) propôs, pensando em planificadores para a educação, que: "Um princípio da arte da educação, que em particular deve ser mantido em mente pelos homens que fazem seus planos, é que as crianças não devem ser educadas de acordo com o presente, mas de acordo com um estado melhor, possível no futuro, da espécie humana; isto é, de acordo com a ideia de humanidade e seu destino completo. Este princípio é de o mais importante." Condorcet (1980, p. 225 - adaptado) também reiterou em sua educação a ideia de um destino humano comum, citando sua esperança em três grandes diretrizes: a) A dissolução das desigualdades existentes entre as nações. b) A evolução para a igualdade na mesma cidade. c) A melhoria do ser humano. Para internalizar o conhecimento dessas ideias, é preciso superar a abstração e levar à observação da Humanidade, cujo principal apoio é o seu sentimento. Sentir a humanidade significa colocar os seus próprios interesses e projetos, espontânea, automaticamente em função dela, sobre aqueles de qualquer enredo. Em abril de 2003, durante a segunda invasão do Iraque, o país estava saqueado por todos. O "Museu Nacional", Patrimônio da Humanidade e com vestígios de o berço da civilização, não foi protegido. Os fuzileiros só tinham ordens para defender com suas vidas os poços de petróleo. Este exemplo é menos extremo do que parece: mudar o seu conteúdo, seus protagonistas, seu nível de gravidade e vamos pousar no cotidiano O pensamento humano perdeu a densidade humanista e evolutiva. A humanidade sofre de osteoporose universalista e não cuida de si mesma, uma contraditória em uma *contradictio in terminis*. Como consequência: "O mundo em que vivemos não tem coração" (J. L. Pinillos) ou, o que é idêntico, uma "razão educada" (F.E. González Jiménez, 2008). Para ter humanidade não se exige nada mais do que autoconsciência e lucidez: "Eu desejo ter humanidade e a humanidade vem a mim", disse Confúcio. Sentir a Humanidade é sentir sua universalidade. Esse sentimento está enraizado na complexidade da consciência individual e coletiva e no

> ganho de reflexividade adquirido no curso da evolução humana através da educação.[260] (HERRÁN GASCÓN, 2008, p. 228-229).

Sem dúvida, o ser humano não vivencia a humanidade como um valor significativo, em que a própria fragmentação geopolítica, as diferenças de línguas, entre outros aspectos, contribuem nessa direção, ou seja, na contramão do caminho de união das pessoas em sentimentos nobres e reais e de valorização da vida como um todo, longe de sentimentos egocêntricos, comum aos sujeitos do tempo vigente.

Enfim, como foi visto, há um conjunto interminável de fatos que conduzem para o estado de condicionamento (ou de manipulação) e não há nenhum esforço, nem mesmo pela educação, de se trilhar rumo a processos formativos para o descondicionamento. Além disso, há que se destacar que, além de tudo, é necessário que o processo educativo seja aprimorado desde suas bases, para que a fase de condicionamento passe, paulatinamente e gradativamente, por um arrefecimento.

2.4 A NECESSÁRIA EVOLUÇÃO CURRICULAR

No sétimo capítulo da obra *La muerte y su Didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (2. ed), de Herrán Gascón e de Cortina Selva de 2006, os autores tratam sobre a evolução curricular, na qual a investigação ora se debruça a fim de buscar novos elementos para a compreensão da teoria em análise.

Pode-se perceber, pela dupla autoria nessa obra, como em diversas parcerias em outros livros ou artigos publicados, que Herrán Gascón costuma se cercar de colaboradores, de modo a enriquecer seu arcabouço, solidificando sua teoria com a incorporação de outros olhares e percepções.

Herrán Gascón e Selva começam apontando para o passado recente ao dizerem que:

> Não há muitos anos, a possibilidade de educar para a igualdade de oportunidades entre os sexos e outras qualificações sociais nas salas de aula eram consideradas pouco mais do que absurdas. Como eles seriam educados sobre e para os mesmos direitos, meninos e meninas, se tivessem funções sociais diferentes? E como isto poderia ser levado a cabo em todas as fases educacionais? Posteriormente, a consideração de "muito raro" foi reservada para introduzir na sala de aula educação para a segurança no trânsito, para a paz, para a saúde, sexual, para consumo, intercultural. No entanto, eles foram rapidamente incorporados como áreas importantes na educação, porque não poderia ser diferente. [261] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 99).

[260] Tradução nossa.
[261] Tradução nossa.

Como os autores explicam, os temas radicais tendem a se tornar aceitáveis e a fazerem parte dos processos educativos, à medida que a sociedade passe a absorvê-los como uma realidade ou necessidade. Infelizmente, o processo é lento e arrasta ou atrasa o desenvolvimento das pessoas. A grande questão é que a tendência é de que todos os temas demandem um tempo demasiadamente longo para serem absorvidas pela educação, outras nem há objetivos precisos para qualificar quanto a essa temporização, como é o caso dos ensinamentos de Buda que, segundo a tradição, teria nascido há mais de 2500 anos.[262]

Herrán Gascón (2018, p. 28), explicando sobre as dimensões curriculares, observa que o currículo 2D é o atual: disciplinas e competências comuns (1d) + temas transversais, educação em valores e competências comuns (2D)[263]. Em Herrán Gascón (2018, p. 28), é apresentada a questão de um modo prático:

> Atualmente os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação do currículo se organizam em duas dimensões ou classes de âmbitos educativos: a) Áreas curriculares e; b) Temas transversais. Todavia, observamos que a morte atravessa todos os temas transversais sem ser uma área do mercado prescrita. "O acaso não possui relações evidentes entre mortes e ciclos biológicos, a educação para a paz, para o consumo, para o progresso social, para a saúde, para a igualdade de oportunidades, ou a educação ambiental, sexual, para o trânsito, etc."

Outra pergunta que esta pesquisa poderia fazer seria no sentido de até que ponto o direcionamento de esforços e a sistematização do ensino voltada para um estado mais consciente se enquadraria em um currículo linear?

Os autores, no entanto, acreditam que em tal integração seria possível descobrir, sem adicionar novos elementos, que alguns desafios e questões passam pelas áreas do conhecimento e ao acordado transversal sem ser uma área ou matéria. Eles parecem se comportar como transversais de transversais e das áreas ou disciplinas curriculares, sem ser em sentido estrito essas questões transversais (HERRÁN GASCÓN, 1997; HERRÁN GASCÓN et al., 2000). Herrán Gascón e Selva (2006) exemplificam partindo de uma lógica geométrica em que as duas dimensões ou formas de organizar convencionalmente as intenções educacionais compõem um plano; o plano, por definição, carece de profundidade, e o que os autores propõem é uma terceira dimensão que, articulada às outras duas, define não uma interface lúcida, mas um currículo tridimensional com três interfaces lúcidas. É por isso que o denominam de temas radicais ou relacionados à raiz curricular.

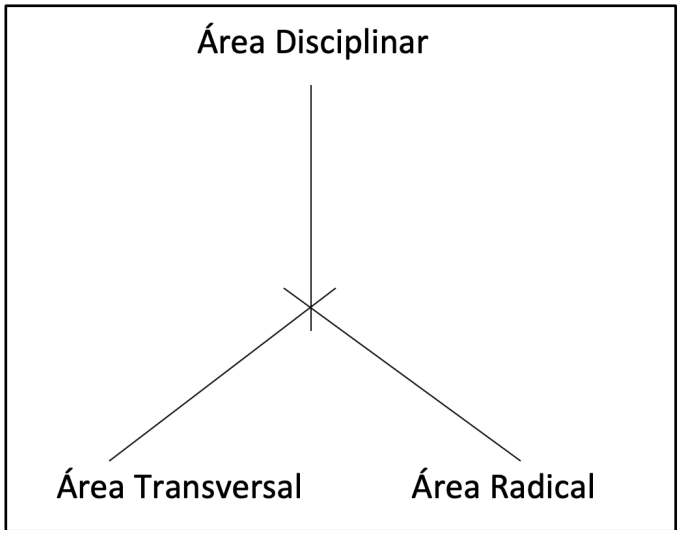
---

[262] FERREIRA, 2013.
[263] Comunicação pessoal proferida em classe no dia 05 de outubro de 2017.

A partir dessa proposição de um currículo tridimensional (3D), o pensamento dos autores começa a ficar mais estruturado aos olhos desta pesquisa. Eles observam, ainda, que podem ter algo a ver com a solidez e orientação do que está sendo construído. Assim, eles acreditam que este qualificador radical tem que ser entendido, além de uma mera metáfora, para poder alcançar o limiar do concreto. Explicam que essa concretude não significa que deve ser clara ou facilmente visível, pois quase todas as raízes são inacessíveis à visão, embora elas sejam parte do vegetal. Dizem, ainda, que elas permitem que você, de fato, cresça e se conserte, uma vez identificados, eles são reconhecidos, compreendidos e incorporados ao discurso da vida cotidiana. O que Herrán Gascón e Selva (2006) concluem que é que por outro lado, é possível entender que, se não se buscar as raízes do ensino, não haverá didática nem pedagogos, e, consequentemente, não se estará fazendo educação. Nem os professores podem ser treinados, mesmo se for dito que isso é feito.

Essa proposta dos autores está expressa Figura 17, na qual se demonstra o currículo 3D, com base na consciência. Ao se fazer uma análise dessa estrutura proposta, alicerçada nas três dimensões – horizontalidade (áreas curriculares ou disciplinares), verticalidade (temas transversais) e profundidade (temas radicais) –, tem-se uma percepção gráfica de se tratar de uma proposição com fundamentos mais consistentes com a própria dimensão da vida, ou seja, mais adequada ao contexto da realidade. Herrán Gascón, em comunicação pessoal (2018), questionado sobre onde o estado mais consciente poderia se enquadrar e se poderia ser considerado como um tema radical, respondeu: “Eu vejo que isso é muito amplo, e não é um tema ou um fenômeno, mas uma abordagem”. Contudo, ele não foi conclusivo e disse que teria que estudar melhor a constituição de um estado mais consciente.

Figura 17 – Estrutura de um currículo 3D baseado na consciência



Fonte: Herrán Gascón (Comunicação pessoal, 2020).

No próximo subcapítulo se abordará especificamente sobre a Educação para a Morte, que é definida pelos autores sendo cercada e rodeada como num gemido de preconceito. Herrán Gascón e Selva (2006) acreditam que em nenhum sistema a abordagem educacional está sendo formalmente abordada a partir de uma perspectiva didática. Creem e indagam os autores que não é hora de se perguntar, como isso pode ser possível, mas se não for, essa ausência é uma raridade objetiva? É estranho, mas é o que acontece, pois seguindo a mesma linha de evolução em direção à tolerância, humanização e profundidade de conhecimento, o ser humano avançou, e hoje que a Educação para a Morte é uma daquelas áreas de notáveis experiências e conhecimentos, cuja padronização no ensino (a partir de seu planejamento e desenvolvimento) é apenas uma questão de flutuações de opinião, reflexão e pesquisa na sala de aula e um pouco mais de tempo e de complexidade da consciência. Em geral, com relação à morte, existe uma lacuna vital e, portanto, curricular que tenderá a ser preenchida pela crença dos autores.

Felizmente, alguns temas tendem a serem inseridos nos processos educativos, independentemente da proposta deste novo Paradigma Radical e Inclusivo. Assim, nem todos os temas como, por exemplo, a meditação, demandarão centenas ou milhares de anos para serem reconhecidos. No entanto, o grande mérito que a pesquisa está percebendo é que a Teoria abre portas e janelas para que todos os temas radicais sejam mais rapidamente percebidos e incorporados. É um processo para ganhar-se em escala, em qualidade formativa e em antecipação no tempo.

Na sequência, esta pesquisa investigará alguns temas radicais, definidos como tais por Herrán Gascón, e enquadrados sob seus critérios já expostos, obviamente. Mais precisamente, serão analisados os seguintes temas: a educação para a morte; a criança como pedagoga; e a educação no estágio pré-natal.

2.5 A EDUCAÇÃO PARA A MORTE – TEMA DA RADICALIDADE

Sobre a educação para a morte como campo formativo, Herrán Gascón e Selva (2008, p. 409) oferecem um artigo específico sobre o assunto, no qual começam afirmando que “se a morte não está incluída nos processos educativos e nem na proposta de formação do professor, não se estará educando para a vida”. Ou seja, esse aspecto já determina o tema como radical.

Sobre isso, Verdú (2002) pergunta:

> O que acontece quando as escolas não nos dizem uma única palavra sobre o significado de sofrimento, quando eles nem sequer pensam em fazer algum comentário sobre a morte O que nos espera?” E ele acrescenta: "Um ensinamento sem

> morte é a morte absoluta de ensinar, por que não tentar, o que mais importa desqualifica qualquer instituição sobre o conhecimento. (Verdú, 2002)[264] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 409).

Além dessa forte afirmativa, Herrán Gascón e Salve (2006, p. 409-410) dizem que há mais:

> (...) se a vida é um desastre, por que quanta ênfase em educar para vida? Terá que se educar para mudar quase tudo, e fazer isso para melhorar vida e a morte. Os adultos, segundo Osho: "nunca receberam um método para enfrentar a morte. A sociedade lhe preparou para a vida, mas ninguém o ensinou a estar preparado para a morte. Precisam tanto da educação para a morte como para a vida". A "Educação para a Morte" poderia ser um desses temas essenciais e inexistentes da educação. Não somente a mudança climática deve inflamar o alarme do bom senso. Infelizmente, as mudanças mais desejadas são, geralmente, periféricas. [265]

O que os autores destacam é que a morte não se expressa na planificação do ensino, salientando que tal fato não faz nenhum sentido para os próprios princípios da educação. Ressaltam que o que a sociedade confia à escola é sintetizado pelos currículos oficiais, sendo um sistema de intenções educacionais de natureza prescritiva, em que reflete o que precisa ser ensinado e o que o que você tem que aprender. Apresenta-se por estágios educacionais ou estágios de escolaridade. Está associado à lei orgânica da educação de todos os momentos. Nenhuma administração educacional se motiva a formulá-lo com maior ou menor especificidade, dizem os autores.

Herrán Gascón e Selva (2008, p. 410) questionam, com base no fato de que hoje nenhum currículo oficial inclui expressamente a morte como campo formativo, se isso "se deduz de que nenhuma administração educacional da União Europeia considerou relevante para a educação?" Observam que "a educação oficial faz de conta como se a morte não existisse, e como se nada tivesse a ver com a formação".

Além disso, os pesquisadores discutem em que sistema educacional se está abordando de forma oficial e expressa a morte desde uma perspectiva didática:

> Acreditamos que não é já tempo de se perguntar como isso pode ser possível? Mas, sim. Isso não é uma raridade formativa? Bem, isso fazendo como se a morte não existisse, transferida para âmbito pessoal, é um comportamento típico de adolescente. E ainda assim, contradiz o fato de que a criança de 3 anos e oito meses sabem que todos os seres vivos morrem em algum momento. Embora o filho dessa idade não possa entender que o golpe da morte é sempre inesperado, irreversível e que pode lhe interessar, esse fato está indicando que muito em breve uma capacidade de autoformativa que nem a sociedade não detecta nem a educação tem retomado

[264] Tradução nossa.
[265] Tradução nossa.

> normalmente. Além disso, o tabu social da morte é refletido em escola como um tabu profissional. Um dos seus indicadores é a sua ausência quase total em projetos educacionais e currículos de estágio dos centros docentes. [266] (HERRÁN GASCÓN; SELVA 2006, p. 409).

Os autores são taxativos nesse posicionamento frente ao que até agora a didática tem se concentrado em estágios educacionais, em áreas de conhecimento e material didático ou em questões transversais de consenso, mas não em tais realidades definitivas como esta. E exemplificam: “Como no jogo tradicional para comer a maçã pendurada uma corda e com as mãos atrás de nós, tentamos dar-lhe uma primeira mordida para produzir alguma abertura indispensável. Por quê? Por seu valor formativo” (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2008, p. 410). Portanto, para qualquer um, em geral, e para a criança, em particular, conceitua-se a educação para a morte como um imperativo educativo, é o que acreditam os autores.

Quanto ao conceito de educação para a morte, os autores observam que esta não é intervenção psicológica em desastres e catástrofes, tampouco é atenção em fotos de transtorno de estresse pós-traumático, do que corresponde a uma psicoterapia em casos de luto não superados. Nem tem a ver com "ensinar" baseado em crença, doutrina ou sistemas de identificação estruturados em torno de ismos. É uma abertura para treinamento, que é apoiado e constrói da morte como um domínio de extraordinário potencial de formação.

Assim, é uma maneira de conectar a educação ordinária com educação da consciência, como um ramo dessa árvore maior. Desse modo, tentam dar pistas para repensar o significado do que o que se faz, tanto na comunicação didática diária como nos momentos o que se deve ajudar a assumir uma morte próxima. Os autores propõem discutir sua viabilidade – como em seu dia acontecer com a Educação para a Paz, com Educação Sexual e Saúde, com a Educação para a Segurança Rodoviária e o resto dos consensos transversais – como um projeto didático emergente. Alertam, entretanto, que não apenas para ser refletido, planejado e desenvolvido por alguns professores inovadores, mas para generalizar expressamente nos currículos oficiais, em todos os projetos curriculares e as salas de aula de todos os níveis educacionais. A pretensão é oferecer conhecimento para ajudar a definir uma proposta educacional para esta área desacompanhada e intimamente relacionada à formação humana.

Sobre as abordagens didáticas, Herrán Gascón e Selva (2006, p. 411-412) se referem dessa forma:

> Educação para a Morte e Didática da morte, que vamos entender como a 'prática do seu ensino', inclui duas orientações: a) Antes de uma eventualidade trágica: Podemos

[266] Tradução nossa.

> chamá-la de "didática-curricular", e se desenvolve de forma permanente. Parte de que a morte atravessa todos os assuntos ou áreas de conhecimento (primeira dimensão curricular) e para todas as questões transversais acordadas (segunda dimensão curricular), sem ser uma delas. Educação para a morte é uma das várias "questões radicais" ou "perenes" que poderiam desenvolver uma Educação da Consciência, além da Educação para o autoconhecimento, para o Egocentrismo, para a humanidade, para Universalidade, para a Evolução, para a Dúvida, etc. Eles constituiriam uma eventual 'terceira dimensão curricular 'que daria complexidade, abertura e um rascunho formativo para o currículo, atualmente 'Bidimensional'. A educação para a morte, como qualquer outro tema radical, amplia o olhar da educação. Abordar o planejamento, a metodologia de ensino, os recursos didáticos, a avaliação, a investigação do ensino-aprendizagem, criatividade, consciência, formação na Pedagogia do professor, etc. Inclui significativo e relevante a partir de: 1) Aprendizagem de conteúdos cuja tradução é maior complexidade de ciência evolucionária. 2) Desaprender (desidentificação) dos medos não-evolucionários, preconceitos, plugues doutrinários, mitos e ritos em torno da morte, o morrer, os mortos, o post-mortem, etc., e 3) Reaprendizagem (reidentificação) em conhecimento mais complexo. Pretende ser a mais consciente orientação da vida, do enriquecimento da formação. O ser, um aprendizado gradual para morrer para o parcial e renascer em um mais universal ou formativo, de aquisição progressiva de melhor preparação e mais consciência. Indiretamente, tem um melhor sujeito a situações de rosto de perda significativa. b) Posterior ou paliativo: desenvolve circunstancialmente, quando pode dar uma experiência de perda perto de uma criança ou adolescente, ou quando ocorre sem avisar. Por extensão e em alguns aspectos, é aplicável a outros membros da comunidade educacional: pais, professores, etc. Com os alunos – vamos nos concentrar neles, nos propomos a desenvolvê-lo da coordenação e concordância de todos os agentes educacionais (pais, tutores, professores, conselheiros, diretores), de forma planejada, e com a máxima fundamentação. Propomos que se desenvolve a partir de a necessidade, a experiência e a elaboração da criança, adotando-os como referência e fonte de conhecimento do tutor para desenvolver sua orientação. [267]

Os autores explicam que o objetivo dessa bifurcação de abordagens didáticas para a prática educativa é uma resposta à complexidade da formação, que é verificada em ambos os lados da eventualidade da tragédia. Dizem se tratar de algo semelhante ao que acontece no campo da Educação para a paz: para desenvolvê-la, necessitam de um evento de um conflito bélico. Observam, ainda, que pode e deve ser trabalhado com o antes e o depois.

Quanto aos princípios de ensino didáticos, os autores orientam de que se trata de características do ensino pretendido e avaliáveis cujo significado cada professor ou equipe educacional entende e sabe como colocá-lo em prática.

Herrán Gascón e Selva (2006, p. 412) dizem, ainda, que para a Educação para a Morte a proposta é baseada nos seguintes princípios:

> - Princípio da coerência e exemplaridade: Acima de tudo 'Ensinar' é ser ensinado, parece um imperativo que foi refletido e amadurecido. Isso nos traz além da prática reflexiva e nos leva a indagação e a autocrítica com uma mudança interna incluída. Desde este princípio a comunicação didática se encaixa como um processo de autoformação e crescimento de todos. [268]

[267] Tradução nossa.
[268] Tradução nossa.

A coerência da aplicação da educação para a morte nos processos formativos é de uma evidência tal, que impressiona à medida que se aprofunda na leitura dos autores sobre o tema, visto que a sociedade se estabelece, organiza-se e compõe seus processos educativos, abstendo-se de incluir o fato do fim da vida, sabendo-se de suas características, em que se pode destacar se tratar da maior certeza de que se tem nessa existência, ao mesmo tempo de se revestir de uma dramaticidade traumatizante.

Herrán Gascón e Selva (2008, p. 412) apresentam a segunda característica, que eles definem assim: "– Princípio da interiorização e evolução humana: Educar para interiorização é fazer isso desde sua indagação para o seu crescimento pessoal e cooperar na melhoria da humanidade, da qual faz parte". Em outras palavras, seria criar um clima de normalidade para o fato, de forma que isso ocorresse dentro de um processo de crescimento autêntico. Na sequência, os autores trazem a terceira característica: "- Princípio de aconchego e clareza para qualidade: A criança não precisa ser enganada: as crianças sabem sobre a morte e nos pedem clareza" (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2018, p. 412). Como os próprios autores se referiram anteriormente, parece que a forma como se trata a morte diante das crianças, evitando e escondendo, é bem típica de adolescente, não tendo sentido e lógica, acarretando consequências indesejáveis.

Tratando sobre o quarto princípio, assim se referem os autores:

> Princípio da evitação da falta de respeito através da doutrinação: Doutrinar é instruir de acordo com uma doutrina (programa padrão mental), que pode ser aprendido pela recepção ou por descoberta induzida. Cometeremos menos erros enquanto educar para a morte, se nossas premissas não vierem daquelas certezas onde, por angústia e por estética, a razão é disfarçada. [269] (HERRÁN GASCÓN; SELVA 2006, p. 412-413).

Esta pesquisa não tem os elementos que a qualifique para uma crítica adequada a essa citação dos autores, porém, parece bastante razoável, senão fundamental, evitar-se a doutrinação para quem quer que seja visto se tratar da antítese da educação.

Herrán Gascón e Salve (2008, p. 413) definem o quinto princípio, a saber: "- Princípio da naturalidade e respeito didático para descobertas e elaborações da criança e do adolescente seguindo-o 'de trás': Isso pode ser feito de modo a ser protagonista crítico e criativo de sua pesquisa na vida, não respondendo ao que ele não pede, não tapando seus ouvidos". Ou seja, uma postura natural e ética perante as crianças e os adolescentes, sem deixar de exercer o papel de pedagogo, quer seja por parte dos pais, quer seja por parte dos professores. Na sequência, os

[269] Tradução nossa.

autores expõem o sexto princípio: "- Início da dúvida e da autoconstrução: A dúvida é, como disse B. Russell, uma qualidade de conhecimento. Sua educação exige educar para que tudo que pode colocá-lo em função de um pensamento próprio, falível e mutável". Observa-se a grande preocupação dos autores para com a necessidade de uma formação dentro dos princípios mais elementares que a educação pode oferecer, sem, em nenhum momento, reivindicarem procedimentos extraordinários. No sétimo princípio, os educadores o definem como sendo: "- Princípio da dúvida e adequação: Cada opção (parcial) tem o imperativo pedagógico de respeito ao direito à diversidade dependendo de um progressivo aprendizado para ser mais e melhor." Neste, entende-se que também pode ser interpretado como um princípio de flexibilidade, tanto pela dúvida como pela adequação referidas, pois há que se respeitar, sempre, o nível de desenvolvimento formativo de cada um, na medida do possível (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2008, p. 413).

Herrán Gascón e Salve (2006, p. 416), por fim, apresentam o oitavo e último princípio:

> - Princípio da avaliação formativa global e mediata: Educação para a morte é um campo formativo de desenvolvimento lento. Tem de ser visto no contexto da maturidade pessoal, as circunstâncias nos diferentes estágios psíquicos, educacionais e da cultura da criança e escola. As mudanças podem ser variáveis. Em perdas significativas poderia ter efeitos Guadiana. A observação sensível é crucial. [270]

Quanto aos efeitos Guadiana a que o autor se referiu, tratam-se de um fenômeno em que ele – o rio Guadiana – aparece e desaparece, segundo informações do próprio Herrán Gascón (2018, comunicação pessoal) para esta pesquisa. Além disso, pode-se concluir, a partir desse princípio estabelecido pelos autores, que, para se atingir uma maturidade sadia, inúmeras variáveis são necessárias, porém não resta dúvidas de que a educação para a morte é uma delas.

Tratando sobre recursos de ensino, Herrán Gascón e Salve (2008, p. 413) oferecem alguns exemplos. "A educação para a morte pode se desenvolver com uma infinidade de recursos didáticos, úteis para todas as abordagens metodológicas". Em seguida, eles são compilados:

> Recursos úteis para o desenvolvimento de Educação para a Morte, retirado do trabalho de A. de la Herrán e M. Cortina[271]: nomes ou denominações da morte, provérbios e provérbios popular, greguerías[272], dias marcados (ou notáveis), mitos-histórias, histórias tradicionais e modernas, vídeos, filmes e séries, peças de teatro, poemas, músicas, obras musicais, recursos naturais e botânica relacionada, alimentos típicos,

[270] Tradução nossa.
[271] HERRÁN, A. de la; CORTINA, M.; 2008. Nota nossa.
[272] Trata-se de uma invenção literária do escritor espanhol Ramón Gómes de la Serna, que consiste em uma metáfora breve e engenhosa. Nota nossa.

> símbolos relacionados, obras de arte relacionada, sequências para educação infantil, produções de alunos, outros recursos que aportem os alunos, epitáfios (memoráveis, com bom gosto ou simpáticos "já foi dito ... ditos, fatos, trechos e apetrechos ... um glossário com mais de centenas de curiosidades para pensar", histórias selecionadas para crianças e adolescentes de acordo com as idades, objetivos e situações, bibliografia para formação de professores e educadores, etc. [273] (HERRÁN GASCÓN; SELVA 2006, p. 413).

Após esse detalhamento sobre os recursos didáticos, os autores abordam as técnicas de ensino, apontando que, para uma reflexão individual e coletiva na origem e planejamento em um diferente nível (ligação com as áreas de conhecimento ou assuntos e com temas transversais, projeto educacional do centro, projeto curricular de cada estágio, plano de ação, tutorial, programação da sala de aula, adaptação curricular (grupo e individual)), etc., a educação para a morte, a partir de sua abordagem prévia ou curricular, pode ser desenvolvida a partir das seguintes diretrizes comuns, conforme Herrán Gascón e Salve:

> 1) A partir do conteúdo educacional de áreas curriculares, enriquecidas com as seções transversais consensuais. 2) Elaborar desde a ideia de morte, melhor que em sua direção, sem aumentar ou precipitar sua presença. Trabalhar a presença de morte sem que se perceba atenção especial. 3) Estabelecer relação entre as ideias naturalmente, evitar preconceitos, esquemas e muletas predeterminadas. 4) Comunicar-se com sensibilidade, não com sentimentalismo ou insensibilidade. 5) Buscar desenvolver o sentido reflexivo crítico, autocrítico e transformador. [274] (HERRÁN GASCÓN; SELVA 2006, p. 413-414).

Observam, ainda, os autores, que essas indicações estão organizadas em técnicas de ensino, as quais são habituais dos educadores e cujas características comuns é que são propostas metodológicas e, por isso, devem ser programadas. Além disso, informam que desde o ano de 1998 desenvolvem uma quantidade significativa de atividades, as quais os autores as explicitam, em sua obra, numa clara demonstração de que não ficam apenas no âmbito teórico, de modo a colocar em prática suas crenças, sempre que houver espaço, em seus ambientes educacionais.

Sobre diretrizes para o desenvolvimento do enfoque posterior à morte, Herrán Gascón e Selva (2006, p. 416) fazem algumas ponderações:

> As perdas de entes queridos que pode ser experimentado em um centro de professores, podem ser variadas, dependendo a pessoa que morra. É por isso que as seguintes diretrizes se referem ao desempenho da família, do centro de ensino e para a sala de aula, e devem se adaptar a cada situação. Para os casos em que o desenlace seja previsível, referir-se a momentos anteriores e posteriores, independente de que a

[273] Tradução nossa.
[274] Tradução nossa.

> morte não aconteça. Eles serão levados em conta para o planejamento do período de tristeza no centro de ensino, que irá desenvolver mais tarde. [275]

Assim, dentro dessas diretrizes de ação para a família, os autores alertam ser conveniente que a intervenção, depois de uma trágica eventualidade, numa sala de aula ou na escola, seja guiada por orientações inequívocas e bem fundamentadas, que se refiram, se possível, a situações antecipáveis, em função de que a educação sempre é uma tarefa compartilhada e, em formação, em que o caminho mais curto é a linha curva que atravessa a família. Herrán Gascón e Salve (2008) propõem inúmeras diretrizes para ação no lar, para ser canalizado sobre a máxima de agir pensando na criança antes, que em outras referências externas. A partir desse ponto, os autores descrevem uma gama de ações possíveis a serem desenvolvidas, oportunizando-se uma sistematização de procedimentos e atividades, envolvendo o tema como um todo.

Herrán Gascón e Selva (2008, p. 421) orientam em relação ao planejamento para o período de dor no centro de ensino, em que destacam que esta antecipação é devida ao reconhecimento de uma realidade estatística, embora não exista nada nas escolas que trate dessa questão.

> O planejamento do período de luto no centro de ensino requer a conjunção de vários fatores: por um lado, informação e coordenação familiar adequada com pai, mãe ou parentes. Da mesma forma, uma formação anterior em Educação para a Morte pela maior parte dos membros da comunidade educacional, propício para revisão do Projeto Educativo do Centro, Estágio Curricular de Projetos e seus Tutoriais de Planos de Ação, atualização de propostas metodológicas, recursos didáticos, etc. De acordo com o exposto, é relevante não atribuir apenas um propósito defensivo, mas também uma intencionalidade educativa. É conveniente uma revisão e consenso do período luto e adaptação do seu protocolo de desempenho (procedimento adaptativo para a situação, para a idade, para o centro e para a cultura da família). Se recomenda responsabilidade de delegar responsabilidade seu desenvolvimento e uma expectativa normalizando como pretensão. [276]

Além de todas essas orientações, os autores abordam, também, sobre a possível estrutura do período de luto, bem como acerca das funções dos profissionais da educação no período de dor.

E concluem que se deve agir de acordo com a educação da criança.

> Desde a perspectiva da Educação para a Morte, pretende-se que cada professor seja capaz de participar da orientação de seus alunos em suas salas de aula, em todas as situações didáticas, antes e depois da morte, seja isto significativo ou não. Para isto ele conta com possibilidades metodológicas suficientes. Nossa abordagem formativa

[275] Tradução nossa.
[276] Tradução nossa.

> favorece, além disso, que cada tutor possa recorrer, quando necessário, a outros profissionais que podem aconselhá-lo convenientemente Para levá-lo a termo nas melhores condições, é desejável que tutores, conselheiros, pais e diretores ter meditado em Educação para a morte e elaborou a sua própria morte, ou que eles comprometeram o caminho através deste caminho tortuoso de sua autoformação. [277] (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2006, p. 423).

Como é possível observar, os autores têm o cuidado de prescrever para todas as situações envolvidas com o acontecimento, que inevitavelmente acontecerá em algum momento. Porém, parece ser mesmo de caráter fundamental, para esta pesquisa, a preocupação efetiva com a morte, fato que hoje é inexplicavelmente ignorado.

2.6 A CRIANÇA COMO PEDAGOGA – TEMA DA RADICALIDADE

Não raramente, ouve-se dos pais e familiares expressões no sentido de quanto a criança os ensina. Todavia, isso acaba tendo uma conotação muito mais romântica do que propriamente uma sentença esclarecedora. Herrán Gascón (2015) observa que é óbvio que a infância é deslocada de qualquer esfera de decisão, ao menos do ponto de vista da maioria, é lógico. Além disso, também é evidente que é a sociedade adulta, infantilizada ou adolescente, que o faz. O autor reflete e diz que talvez o segundo explique o primeiro. E apresenta um contexto sobre o tema:

> Não é normal estar ciente disso. Como Osho (2010) afirma, em questões de consciência "há muito poucos seres humanos que passaram a fase da educação infantil" (p. 44). O tecido do egocentrismo, epicentro da imaturidade em que tudo está emaranhado e tudo se acumula, motiva e explica a vida humana. A sopa do ego – distinta por culturas e pessoas – também imprime crenças arbitrárias sobre a criança. Um exemplo que ilustra o que está acontecendo em todos os lugares são as crenças tradicionais balinesas (Indonésia). Até os primeiros 105 dias de vida, a criança não é o filho de sua mãe, nem é um ser humano, nem deve tocar a terra. Até então, não está nesta vida plenamente. É a partir dessa idade e após as cerimônias e presentes que ele recebe quando se socializa e pode ser considerado uma 'pessoa' e mais um na luta pela vida. O ego também gera dualidade e desigualdade. Oponha-se, por exemplo, de adulto a criança. É uma antidemocracia desapercebida. Na história houve outros. Por exemplo, com escravos ou com as mulheres. Alguns rebeldes, como Olympe de Gouges (em Mousset, 2003) e alguns pedagogos como Condorcet (2000) denunciaram e alertaram. Foi o começo no Ocidente de um salto social. O que se desenvolveu foi a conscientização baseada em um conhecimento mais complexo, inclusão social, educação geral. [278] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 103).

Em um primeiro momento parece, para esta pesquisa, que esse tema é bastante profundo, talvez em um nível muito difícil da compreensão da sociedade, a ponto de considerá-

[277] Tradução nossa.
[278] Tradução nossa.

lo um elemento formativo. O próprio Herrán Gascón (2015) diz que a sociedade adulta espera pouco da criança, quando criança, mas nem tudo de que se precisa se procura e se exige. De fato, existem necessidades profundas, radicais e surdas. Elas se percebem mal, mas são fundamentais, pois afundam em cada personalidade e em cada cultura para sustentá-las, além delas próprias. As raízes têm outra beleza e outra utilidade, diz o autor. Explica que é devido à atual educação, que é superficial e externalizante, por isso elas são excluídas. Conclui que "É por isso que nossa educação ocidental é exclusiva e ao mesmo tempo míope. Isso é feito por três razões: o apego ao cortical, a dificuldade de amadurecer e a ignorância de seu significado e significado" (HERRÁN GASCÓN, 2015, p.103). Observa, ainda, que se fosse mais consciente da faceta radical da formação, Educação começaria com a criança, com mais respeito social e um nível educacional avançado.

Desse modo, Herrán Gascón (2015, p. 104) diz que se conheceria e se incluiria simultaneamente em três planos de consciência, suscetíveis de diferentes leituras e abordagens formativas:

> Plano evolutivo ou da avaliação propedêutica da criança: Toma como referência a criança de qualquer idade. A partir desse nível, a criança é valorizada como um futuro adulto. Está ciente de que dele dependerá a conservação e o desenvolvimento do que as gerações anteriores construíram, destruíram, pensaram, desejaram, etc. A leitura assimilável é a autoconsciência de Hegel (2010), Martí (1965) ou Teilhard de Chardin (1974), a partir do qual se estar vivo hoje o ser humano é passado, flecha da evolução. Essa avaliação geralmente é feita, bem consciente, intuitivamente. Refere-se à criança tanto a nível pessoal como social. É motivada pelo instinto de cuidado e educação, por medo da leveza do que tanto custou construir, por ego temporário ou responsabilidade evolutiva ou de espécie. Sua inércia é conservação, preservação evolutiva cimentada pela responsabilidade inter geracional e histórica. É uma resposta ao sentido da vida, percebida ou imaginada coletivamente. Baseia-se ao mesmo tempo em instinto e na transcendência como fenômeno experimental. [279]

Assim, nesse primeiro plano apresentado, o autor direciona a formação com a criança para uma autoconsciência e se baseia na transcendência como fenômeno experimental. Aos olhos desta pesquisa, parece um plano consistente e com fundamentos pedagógicos procedentes.

Quanto ao segundo plano, apresenta as seguintes considerações e abordagens:

> Plano sensato ou de avaliação educativa da ação e do discurso das crianças**:** Toma como uma referência não exclusiva para a criança entre dois e cinco ou seis anos, aproximadamente. Esta perspectiva é valorizada pela sua ingenuidade infantil natural, por seu espanto incondicional por sua sensação de autenticidade, pela sua aparência limpa, sempre inovadora para si mesmo, por vezes, para o observador, por sua palavra aberta, por seu dizer direto, por sua entrega, com todo o seu ser e por sua inclusão

[279] Tradução nossa.

> espontânea. As crianças aprendem. Aqui o pensamento de Martí (1889), que ligaria este ao plano anterior: "Para as crianças trabalhamos porque as crianças são as que sabem amar, porque as crianças são a esperança do mundo". Se trata de ver com os olhos de uma criança, aceitar a infantilidade – como virtude, contra infantilidade como um lastro – por um momento, para em seguida, retornar para os olhos adultos normais. É por isso que é refrescante. Mas também um guia para a comunicação entre o mundo adulto. É por isso que Maeterlink (1971) definiu a palavra sábia como "aquilo que se diz a uma criança ela sempre entende, mesmo que não seja explicado ". A infantilidade tem a ver com comunicação empática entre a criança exterior e interior foi e criança atrás de nós sob muitas camadas (como a da cebola) de tempo e experiência. Somente as pessoas mais maduras e sensíveis podem praticá-la. Os adultos infantis que assumem a infantilidade são frequentemente desorientados, desestruturados ou interpretados superficialmente, trivialmente. Para que tenha lugar, basta uma situação favorável e uma observação humilde e atenta, quase inevitavelmente, vestida com uma admiração e sorriso. Dessa perspectiva, faz sentido ouvir as crianças, aprender com elas. Em muitas famílias e em muitas escolas, as crianças são ouvidas. Em outros, suas palavras são usadas como recurso para o riso ou a indiferença. Sua vantagem educacional não dependerá da criança, mas do maior ou menor ego adulto que a cerca. Não será aprendido pela criança, mas pelo infantilismo e pelo abandono formativo da criança interior de cada adulto. [280] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 103).

De toda a fundamentação apresentada pelo autor, aliás um enorme leque de situações a serem vivenciadas e aprendidas com as crianças, notadamente o caráter de pureza como principal característica avaliza toda linha argumentativa. Aliás, nesta pesquisa, já se comentou sobre o distanciamento que o ser humano promove, com o passar dos anos, dessas características virtuosas, presentes na criança. Desse modo, é um aprender-reaprendendo toda aquela doçura que outrora esteve presente em si, para rever como adulto que, se consciente dessa consistência pedagógica na criança, possa se sensibilizar e, talvez, aprender definitivamente as virtudes contidas na suavidade, brandura e delicadeza dos atos e palavras das crianças.

Já no terceiro plano, Herrán Gascón (2015, p. 105-106) oferece uma outra abordagem pedagógica:

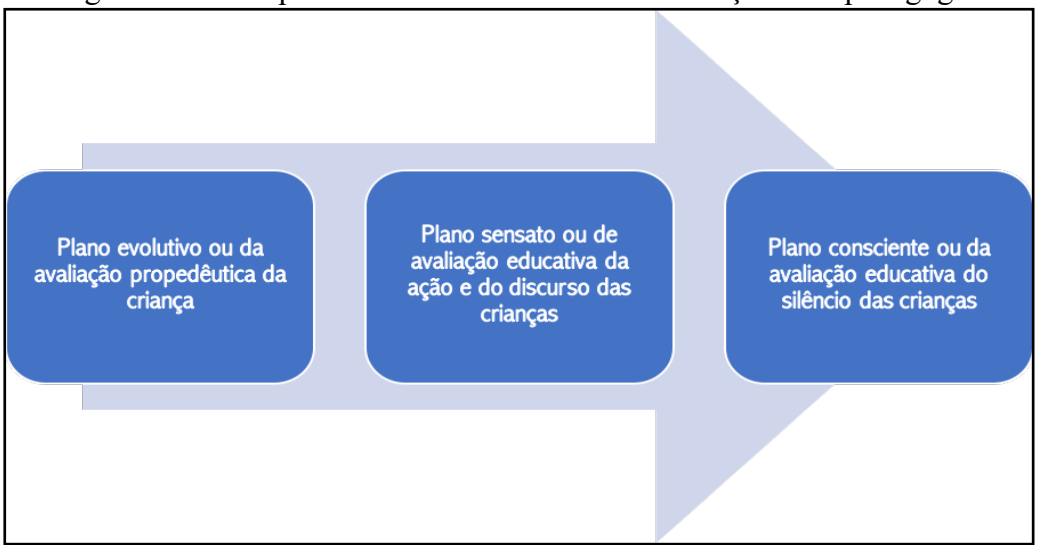
> Plano consciente ou da avaliação educativa do silêncio das crianças: Toma como referência não exclusiva a criança com menos de dois anos de idade. Essa abordagem não considera o tronco ou os ramos da educação ou da sociedade. Não sobressai em primeiro lugar a sua cor, o seu cheiro, o seu sabor. Não se repara tanto nas flores ou nas abelhas que se instalam nelas, nem analisa sua importância ou seu trabalho fundamental. Em vez disso, percebe suas raízes formativas. E o que se vê na criança não é tanto o que ela faz ou o seu discurso, como no nível anterior, mas seu silêncio e o que não faz *(wu wei, Huang di (Preciado,* 2010) ou *Lao Tzu,* 2006). Este é um nível pouco conhecido pela Pedagogia Ocidental: o da avaliação educacional do silêncio das crianças, tanto verbais quanto das suas ações. Tem a ver com outra cavidade do queijo Emmental da educação ocidental: o estudo dos professores (não é necessário escrevê-lo em letras maiúsculas, mas eles não são nossos professores nem nós) e da verdadeira sabedoria. Nos explicamos. A princípio, a criança, do seu silêncio, percebe, à sua maneira, que ela não sabe. É, estritamente falando, um ser socrático. Sua ignorância e ele são uma unidade indivisível, um único bloco. Gradualmente, surge

[280] Tradução nossa.

> uma crescente preocupação com o conhecimento, a partir de esporões domésticos e escolares, e é promovido para a vida (aprendizado de longa vida). Mas se atingir um nível de maestria ou verdadeira sabedoria, não continuará aprendendo como antes. Descobre-se que a aprendizagem (significativa, relevante, etc.) não é o caminho. De aprendizagem é passado para o descondicionamento, a eliminação, a consciência do ser que são, por cuja autoconsciência dificulta a personalidade, que até agora tinha confundido. E, do desaprendizado significativo e profundo, passa-se ao autoconhecimento, do autoconhecimento ao despertar e do despertar ao silêncio. Mas desta vez para um silêncio consciente, para um silêncio que não precisa ficar em silêncio. Há aqueles que, como Gidé (1973), apontam que "o sábio é aquele que constantemente se maravilha". Mas isso, o que parece bom, é bobo. Quem constantemente se maravilha é apenas alguém com preocupação filosófica. E ninguém com preocupação filosófica pode ser sábio: ele é um buscador, um sensitivo, um fiador interessado em perguntas ou respostas. Será apenas um eco de qualquer criança de dois ou três anos, que a faça com mais naturalidade e autenticidade, embora não com esse mérito. Quem constantemente se maravilha é um ser com consciência comum. Saudade do barulho. Ele não suporta o silêncio, porque no fundo ele está angustiado. Ele não conhece o silêncio ou o fundo. Na verdade, ele não sabe de nada. Mas como ele geralmente não percebe seu estado de ignorância, ele é um ser pré-socrático. Quem acessa o silêncio consciente desfragmenta automaticamente, espontaneamente, naturalmente. Perde seu ego, o fim do ruído de suas múltiplas identidades parciais. Descobre que o silêncio é a atual batida da existência. Pode se dissolver a ela, mesmo sem ter falecido. Tudo continua o mesmo, mas nada tem a ver com o que estava lá. Se pode jogar melhor com o existencial e viver mais conscientemente no essencial.[281]

Sob o norte da consciência e do silêncio nas crianças, o autor oferece uma gama de preciosidades esclarecedoras de uma realidade tão próxima e ao mesmo tempo tão ignorada pelos adultos. Os três planos expostos pelo autor estão representados na Figura 18:

Figura 18 – Três planos de consciência sobre a criança como pedagoga.



Fonte: Adapatado pelo autor com base em Herrán Gascón (2015, p. 104-106).

Uma das afirmações que possuem uma dose pedagógica muito intensa, por parte de Herrán Gascón (2015, p. 106), é no sentido de que “se realmente nos importássemos com as

[281] Tradução nossa.

crianças (leia nossos filhos ou nossos alunos), não nos concentraríamos nelas. A maioria dos erros na educação vem da crença de que as crianças são o centro". Essa observação parte do princípio de que as crianças não são o centro. Aliás, o autor diz que elas nunca foram. Explica:

> Elas são um centro: o mais sensível, o que mais evolui relativamente. Existem outros centros: pais, professores, centro de ensino, mídia, sociedade, etc. A geometria da educação não é uma esfera, é um padrão. E o centro disso não habita em nenhum dos centros anteriores (centros-ser), mas em cada um de nós que o intuímos que o razoamos (centro-não-ser). Existe apenas um centro e é a nossa consciência. [282] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 106).

Como já ficou muito claro para esta pesquisa, o autor, de modo objetivo e sistemático, organiza suas ideias, com um direcionamento frequente para a consciência, a qual, é bom relembrar, tem os dois enfoques: o mais comum é o sentido do esclarecimento; mas nunca se deve esquecer do seu aspecto fenomenológico, tratado como o mais enigma da vida pelos neurocientistas. A propósito, sobre consciência, diz que ela

> (...) foi definida por Damasio (2010) como a capacidade de perceber a realidade, e de vê-la. E o fato é que não enxergamos bem, porque nosso olhar é muito condicionado pelo nosso egocentrismo adulto. Se víssemos melhor, com objetividade, talvez nos percebêssemos como elos perdidos de nós mesmos. Talvez percebêssemos que temos muito a crescer. Que nossa evolução na consciência da complexidade é escassa. Que vivemos no barulho da mente e do exterior e que estamos dormindo. Que o que chamamos de educação não ajuda a despertar. Que a educação deveria fazer isso; além disso, a educação, o autoconhecimento e o despertar devem ser processos equivalentes. Pedagogia – e que outras ciências que tratam de suas perspectivas tangenciais da educação – são completamente desconectadas desta abordagem radical, que exclui nada, por isso pode se denominar como 'inclusiva'. Como resultado, desde a escola (desde a pré-escola à universidade) não está definido como um problema que a maioria das vidas se desenrolam só na sua exterioridade, que seja ali onde se coloque a posição do centro da gravidade vital, que se viva o existencial e se jogue com os elementos essenciais, que morrem sem conhecer a nossa identidade, quem somos essencialmente ou o que não somos a enésima camada de nossa personalidade (aparências, personagens, emoções, preconceitos, motivos, etc.), etc. [283] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 106-107).

Sugere que uma chave orientadora e formativa pode ser a observação direta e ampla da criança, baseada nos três planos de consciência que foi visto anteriormente.

> O primeiro plano pode orientar o para que viver, por que e o que aspirar para construir. É uma fonte de motivação, responsabilidade, um chamado à generosidade. O segundo pode ser um fator de avaliação formativa, cuja chave é engenhosidade, simplicidade; não será possível aproveitá-la se o observador não esvaziar seus próprios preconceitos. O terceiro pode ser útil para despertar, para conhecer nossa verdadeira identidade essencial, isto é, para o autoconhecimento. O terceiro plano não é que esteja

[282] Tradução nossa.
[283] Tradução nossa.

> em outro nível que os anteriores. Não tem nada a ver com eles. Não é outra dimensão do mesmo campo, é outro campo formativo. (Autoconhecimento é o desafio educacional ainda não resolvido na Pedagogia do Ocidente com o que nasce a Pedagogia do Oriente.) [284] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 107).

Desse modo, pode-se concluir que, a partir dos filhos (o autor observa que desde a criança pré-natal até que ele deixa de ser), é possível aprender e se tornar uma pessoa melhor, com menos imaturidade, com menos egocentrismo, e menos estúpidos, como acentua o educador e autor. Depois de apresentar todas essas considerações, além dos três planos pedagógicos, o educador conclui que:

> Depois de tanta acumulação, depois de tanto egocentrismo, temos que eliminar toneladas de imaturidade. Nesse sentido, o importante não é o filho, mas toda educação do adulto que o observa e coexiste com ele e tenta educá-lo. Se cada um não começar a se soltar, por se perder para ganhar a partir de si mesmo, as crianças vão voltar a ser acima de tudo um produto do egocentrismo da sociedade ou da imaturidade que comporemos. Para esta transição para os primeiros espaços interiores e depois espaços exteriores de mais e mais consciência, tudo nos serve. Todo o ser é útil – o tronco, os ramos, as raízes, o ecossistema, etc. – e tudo tende a ser utilizado – desde as contribuições de um tolo até do sensato. A presença de mestres externos depende completamente do discípulo e do mestre interior, como apontado por Dürckheim (1982). É por isso que podemos estar rodeados de professores e não ver nada, rodeados de crianças e não ver nenhum professor. Mas negá-los não significa que eles não existam. Além disso, podemos tê-los e não os ter ao mesmo tempo ou nada disso. Isso nos foi ensinado por Lao Tzu (2006) ou Kung Tse (1969), vinte e seis séculos atrás. Mas, com algumas exceções, somos muito maus discípulos do conhecimento. No fundo – e também na superfície – a consciência não nos interessa de modo absoluto. É por isso que não estamos, nem agora na sociedade do conhecimento ou da educação. Estamos na sociedade da ignorância, ignorante de si mesma. Isto é, em que ele acha que sabe que sabe (*Homo Sapiens sapiens*). O conhecimento é o da ignorância consciente (*Homo Sapiens ignorans*), e é inédito. Portanto, muito provavelmente, todos os itens acima serão inúteis. [285] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 107).

Nesta sua última citação, o autor acaba oferecendo um contexto da contemporaneidade, no qual ele destaca que vem sendo desperdiçado de um aprendizado possível através das crianças. Por tudo que foi visto, é possível dimensionar o tamanho do prejuízo pedagógico, em vista não somente da Educação, mas a partir da postura de cada um, sobre essa inobservância pela falta de reconhecimento do valor que é o conjunto de posturas, falas e do próprio silêncio das crianças.

Na fase adulta, é possível se desenvolver processos cognitivos, desde os dados até se chegar à sabedoria, como também é possível ir mais além, e se chegar ao não saber, através da meditação. Porém, esse afastamento dos valores referenciais e cruciais da vida, que enquanto

[284] Tradução nossa.
[285] Tradução nossa.

criança o ser humano possui, aliado ao fato de não se considerar, quando adulto, o aprendizado que as crianças oferecem, forma um conjunto de situações desfavoráveis ao processo formativo.

Quanto ao afastamento desses valores, com o decorrer do avanço da idade, talvez isso esteja tão fortemente incrustado na cultura, especialmente influenciado pelo mercado, deslocando o sujeito para valores superficiais, que seja de difícil solução a curto ou médio prazo. No entanto, o aprendizado com as crianças está aí, escancarado para quem quiser aproveitá-lo.

2.7 A EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL – TEMA DA RADICALIDADE

Neste item, Herrán Gascón (2015) traz outro importante tema que representa um avanço significativo para a formação do sujeito, que é a educação pré-natal enquanto tema da radicalidade fundamentado em questões científicas atuais e precisas quanto ao espaço estrategicamente disponível para a atuação da Educação.

Herrán Gáscon (2015), apresentando outro dos temas radicais de sua teoria, agora se reportando à educação pré-natal e à Pedagogia pré-natal, explica que pode ser conceituada como um espaço transdisciplinar que é nutrido de diversas disciplinas: ciências biológicas, médicas e da saúde, jurídico, pedagógico, etc. Ele a oferece ao leitor como sendo um tema, como uma ciência emergente que deve desempenhar um papel relevante na expansão para a complexidade dos elementos de estudo e desenvolvimento profissional e do pesquisador deste campo. O autor pontua, também, que a partir da perspectiva ampla da Pedagogia Pré-Natal, os sujeitos da Educação e estudo são todos os contextos, processos, agentes e participantes de uma perspectiva formativa. Portanto, não está concentrada exclusivamente na interação educativa mãe-filho ou pais-filho.

Abordando a Pedagogia pré-natal como escopo científico radical e inclusivo, Herrán Gascón (2015, p. 10) começa contextualizando:

> A Pedagogia pré-natal não é um tema ou um desafio. É uma ciência da educação emergente. Como o resto da Pedagogia, é um ambiente preconceituoso, ignorado ou desconhecido. Como as demais Pedagogias, é crucial para a formação, mas quando se entende mal, se exige pouca ou nenhuma demanda. É por isso que nós poderíamos conceituá-la como uma área científica radical ou "ciência radical".[286]

A conceituação do autor de que se trata de uma ciência da educação emergente é um reconhecimento ou entendimento de que ela estaria prestes a obter o reconhecimento pela

[286] Tradução nossa.

sociedade e ser absorvida pela Educação. Diz que todo radical responde à metáfora de uma árvore (educação).

> Cremos que a árvore é apenas o que vemos. E isso não é verdade. Nós ignoramos que existe uma porção escondida no subsolo suas raízes talvez não tão bonitas ou com outra beleza, que nutre e sustenta todo o ser. Sem atenção radical, tudo o que é feito é superficial, cortical. E o pior é que distancia as pessoas da sua interioridade e isso os exterioriza. A educação só pode ser complexa se tiver consciência de sua complexidade e souber lidar com tudo isso. Para isso, é crucial reconhecer a presença das raízes, percebê-las como tal, descobrir como elas são refratadas em e, acima de tudo, incluí-las ou normalizá-las no currículo e na comunicação didática. Daí a esperança de que um dia se desenvolva, embora não com esta denominação – não importa – uma abordagem de formação e educação equivalente ao que apresentamos como radical e inclusivo. Neste enfoque a educação pré-natal pode ocupar um lugar próprio.[287] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 10-11).

O autor, sempre persistente em suas observações, apontando para a necessidade de se ver o todo, indo-se além do que os olhos oferecem como perspectiva, traz a metáfora da árvore a qual é perfeita para isso.

Abordando os aspectos dos significados sociais, profissionais e científicos da educação pré-natal, recorda que, desde os tempos imemoriais, algumas mães intuíram e sentiram a relevância de comunicação com seu filho em gestação e acrescenta:

> Pode-se dizer que, desde o final do vigésimo século, esta intuição vem coagulando e se generalizando na cultura geral da nossa sociedade, embora sua consciência social ainda seja insuficiente. Do ponto de vista das famílias, o conhecimento da educação pré-natal e sua presença na cultura ainda é insuficiente. O que mais se aproxima, para julgar pelo conteúdo de livros e periódicos sobre o assunto e as consultas necessárias a especialistas, é informação ginecológica, obstétrica e pediátrica. Com efeito, muitos pais tentam adquirir noções sobre gravidez, parto e cuidados pediátricos da criança ao nascer ou que já tenha nascido. Estritamente falando, esta curiosidade ou necessidade de conhecimento defensivo ou adaptativo não atinge o âmbito da educação pré-natal da criança no período de gravidez. No máximo, a urgência desse conhecimento se estenderá a regularidades, hábitos e saúde, e com essa mesma orientação será estendida até a primeira infância. Será, consequentemente, pediátrico e psicológico. Mas, normalmente, não ultrapassará o limiar do conhecimento pedagógico, cuja preocupação ou será extinta ou não será tão relevante, se olharmos para as questões de livros e periódicos, no conteúdo de consultas com especialistas e, sobretudo, na ausência desses especialistas (pedagogos) para assessorar a educação de seus filhos. Em suma, mais e mais pais e mães com crianças grávidas que intuem a conveniência de uma ação pré-natal com seus bebês.[288] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 11-12).

Intuitivamente, sempre há esse movimento por parte da mãe, na direção de passar instruções para a criança, ainda na fase intrauterina. Parece que há direcionamento natural da natureza nessa direção, algo que se observa com muito mais intensidade, no desabrochar de um

[287] Tradução nossa.
[288] Tradução nossa.

amor incondicional, por parte da mãe. O autor observa que do ponto de vista profissional, a educação pré-natal está atualmente associada quase só para o campo das Ciências Médicas e da Saúde (VALENCIANO, 2010). Mesmo assim, a realidade indica que são poucos os profissionais que colocam isso na prática com suas pacientes grávidas e seus parceiros.

Quanto ao significado do ensino pré-natal na Pedagogia, Herrán Gascón (2015, p. 12) se manifesta dessa forma:

> Do ponto de vista epistemológico e científico, é cada vez mais contrastado não só a relevância do período pré-natal, mas o benefício da incipiente educação pré-natal na vida do ser e da sociedade. Pedagogia é ciência de educação por excelência. Seus objetos de estudo são educação, ensino e tudo relacionado a eles, incluindo história, Filosofia e teoria da educação, políticas e sistemas educacionais, a organização dos centros de educação, a formação de educadores e professores em todos os níveis em contextos formais e não formais, comunicação didática, aprendizagem, formação de estudantes, avaliação educacional, etc. Se for assim, não teria sentido uma 'Pedagogia Pré-Natal' cada vez mais fundada e em desenvolvimento de sua complexidade crescente? No entanto, o desenvolvimento científico da educação pré-natal na Pedagogia é muito escasso. Não só há pouca pesquisa sobre a educação pré-natal realizada a partir da Pedagogia. Não há nem uma estrutura epistemológica (relativa a fundamentos e metodologia) que permite traçar possibilidades de renovação pedagógica da educação pré-natal. Talvez isso tenha a ver com o "atraso pedagógico" das sociedades atuais ou o fato de que a Pedagogia, de seu status de 'ciência desconhecida ou não popular "pode ser considerada a grande ausência da cultura geral (Herrán, 2013a). No entanto, como um broto incipiente, começa a atrair sua conveniência. [289]

A educação é um fator da evolução humana. Educação e evolução repercutem como causas e efeitos ao mesmo tempo em pessoas, coletivos, instituições, sociedades. Portanto, observa o autor, a partir dessa perspectiva evolutiva, a Educação não define um antes ou depois. Herrán Gascón, textualmente, argumenta que:

> Segue-se que, estritamente falando, a educação de um ser não começa aos 0 anos. De uma abordagem fenomenal, começa muito antes de seu nascimento, antes do nascimento de seus avós. Desde esta perspectiva evolutiva pode ser deduzido que a educação do ser acontece com toda a segurança durante a gravidez, bem diretamente (no eu), bem indiretamente (através da formação de sua mãe e de seu parceiro). [290] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 12).

Após enfatizar que a Educação começa antes dos zero anos, Herrán Gascón (2015, p. 13), aborda o significado do ensino pré-natal e afins desde a Pedagogia pré-natal, quando ele acredita que é conveniente, primeiramente, tentar esclarecer e diferenciar entre vários conceitos ou significados próximos à 'educação pré-natal' normalmente empregado em medicina, biologia

[289] Tradução nossa.
[290] Tradução nossa.

e saúde. Ele se refere aos “cuidados de saúde”, “desenvolvimento pré-natal”, “ação pré-natal”, "interação pré-natal", "estimulação pré-natal", "comunicação pré-natal", 'instrução pré-natal', “aprendizagem pré-natal”, etc. Observa, ainda, o autor, que eles são frequentemente usados erroneamente, se vistos da perspectiva teleológica e exigente de Pedagogia Pré-Natal e que sua diferenciação será útil para definir melhor o objeto de estudo e a razão de ser da Pedagogia Pré-Natal.

Dentro dos fundamentos da Pedagogia pré-natal, apontando a educação pré-natal como ponto de inflexão desaparecido na história da educação, Herrán Gascón (2015, p. 14) traz as seguintes considerações:

> Por outro lado, existe o paradoxo de ser um evento muito relevante para a educação e não ter sido reconhecido como um marco pela Pedagogia. Isto é o que pode ser deduzido a partir da revisão da história da Pedagogia, História da Educação ou História da Inovação Educacional. Do nosso ponto de vista, a educação pré-natal emergente é um marco muito relevante na história da educação. Se é reconhecido ou não é algo secundário. Será suficiente para o futuro corrigi-lo. [291]

Pela perspectiva do autor (2015, p. 15) é que, de uma certa autoconsciência histórica, aconteceu um ponto de virada para a Educação. Portanto, ele não considera menos que algumas referências-chave para a evolução educacional ao presente, a saber:

> 1. Entre os anos 30 e 96 viveu Marcus Fabius Quintilianus, nascido em Calahorra (Valência). Ele é o primeiro professor (*rethor:* dos alunos dos 17 anos) que abre uma escola particular que depois se torna pública, com o Imperador Vespasiano. Sabe-se, acumula fama e reconhecimento. É por isso que quando ele se aposentou, ele foi encarregado da educação dos sobrinhos do imperador Domiciano. Neste período do fim da sua vida (93-96) ele escreve seu legado, "De Institutione Oratoria", em doze volumes. É o primeiro tratado de ensino e formação de professores da História do Ocidente. Inclui no livro I um tratado dedicado a importância da formação na fase anterior ("ensino secundário", de 14 a 17 anos) para "ensino superior", no qual se concentra. Contém um estudo sobre criatividade (livros III e IV), sobre motivação (livro VII), etc. Isso revolucionará a educação, exigindo assistência de todas as crianças à escola pública (educação primária), confiando na educação como forma de melhorar o ser humano, destacando a relevância dos professores (que devem ser pessoalmente virtuosos, agradáveis, mediadores que ajudam a educação de seus alunos acontecer, sujeito a treinamento), a importância da motivação para a aprendizagem formativa, do afeto, dos direitos e deveres do os estudantes, etc. Quintiliano é uma exceção em seu tempo, um top pedagógico e referência para o futuro. [292]

Um apontamento preciso de um movimento de enfrentamento do estado de coisas constituído, até então, no sentido de aprimoramento pela agregação de novos e melhores

[291] Tradução nossa.
[292] Tradução nossa.

conceitos. Marcus Fabius Quintilianus, definitivamente exerceu esse papel, sempre se atentando que muito mais que a crítica, a atitude e a capacidade de fazer as coisas acontecerem é o principal mérito.

Herrán Gascón (2015, p. 15) continua trazendo algumas referências importantes para análise:

> 2. No quarto e quinto século há uma importante contribuição antipedagógica, tóxica, outro ponto de inflexão na direção oposta. Entre os anos 347 e 407 viveu Juan Zlatoust. Escreveu um tratado: "Sobre educação de crianças ", em que ele expressa que o mau comportamento ocorre por uma educação deficiente. Este e outros autores desenvolveram a tese de que tudo que for terreno é pecaminoso. Imprimiram na cultura e na forma uma mudança duradoura de foco: de "amar as crianças" para: dobrar o colo de seu filho em sua juventude " e "subjugar seu filho". Ocorreu e se generalizou uma deterioração da percepção da natureza humana e desde a infância que durará séculos. Essas barbaridades irão determinar a história da infância e da educação até o século XVII nas classes mais altas da Inglaterra e da França, até a Rússia do século XVIII (De Mause, 1994) e até hoje em certas pessoas, instituições e sociedades. [293]

Como sempre acontece na história, momentos e acontecimentos para serem esquecidos e apagados são lembrados pelo autor, com essa ideia defendida nos meios pedagógicos, de que tudo que for terreno é pecaminoso. Um verdadeiro retrocesso educativo e histórico pelo desserviço prestado.

Na continuidade, Herrán Gascón (2015, p. 15-16) segue sua historicidade elaborada:

> 3. Na Pedagogia, Juan Huarte de San Juan é geralmente mencionado, Oliva Sabuco de Nantes, Pedro López Montoya ou Fray Marco Antonio de Camos como alguns dos que inicialmente intuem a relevância de educação pré-natal. Deles, Pedro López de Montoya se destaca (Hernández Rodríguez, 1947) que, seguindo os preceitos que a educação abordou Erasmus de Roterdam ou Luis Vives (15 e XVI), publicado em 1595, o "Livro de boa educação e ensino de os nobres em que avisos muito importantes são dados aos pais para levantar e ensinar seus filhos "(Hurtado Fernández, Cuadrado Nicoli e HERRÁN GASCÓN, 2015). [294]

Nessa referência, o autor apresenta um elenco de teóricos que tiveram essa preocupação com o ensino das crianças, alguns dos quais, pontualmente com a educação pré-natal. Herrán Gascón continua oferecendo elementos históricos ao tema:

> 4. Na primeira metade do século XVII, Comenius (1984) - apoiou-se na primeira reforma educacional da história, de natureza metodológica, realizada pelo pedagogo alemão Ratke – contribui para a Pedagogia e a humanidade – como ele dizia –, muitos avanços didáticos. Foi de fato um importante antecedente de muito do que está sendo feito atualmente em como organizar a escola Talvez a sua inovação educacional

[293] Tradução nossa.
[294] Tradução nossa.

> radical mais notável foi propor e demonstrar que era possível ensinar a criança com menos de seis anos, os rudimentos de todas as ciências e todas as artes conhecidas. Ele apoiou sua didática indutiva em outra novidade, um "excitador dos sentidos ", o" Orbis Pictus Sensuarium ", primeiro livro ilustrado e bilíngue usado nas escolas da Europa Central por mais de cem anos Além disso, ele publicou a "Maternal School Information", primeiro folheto para a formação pedagógica dos pais. [295] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 16).

Avançando no tempo, o autor apresenta outras referências, dentre os quais o próprio Comenius, o qual ainda exerce forte influência no campo pedagógico, em especial. Na sequência, pontua mais um referencial do seu histórico elaborado:

> 5. No século XVIII, a reviravolta copernicana e irreversível ocorreu com Rousseau (1987) que, contando com Comenio (1984) e outros renovadores, opõe-se frontalmente e expressamente em "Emilio ou da educação" às ideias malucas sobre a percepção, cuidado e educação de infância, também endossada por alguns médicos. Suas observações apoiarão outras inovações pedagógicas, como as desenvolvidas por Basedow, Pestalozzi ou Fröebel. [296] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 16).

Esse foi o movimento da histórica reviravolta copernicana, instantes de intensa movimentação dentro da Pedagogia, numa busca para posições de vanguarda, de então, quando posições fortes e revolucionárias se pronunciavam. Assim, Herrán Gascón (2015, p. 16) traz sua última referência:

> 6. No final do século XIX, surgiram inúmeras contribuições que fortaleceriam os pilares da educação ativa, que acabou tomando forma como movimento de renovação pedagógica internacional. Sua denominação geral foi a nova educação. Nos EUA na América do Norte, desde Dewey, se assimilou as escolas progressistas, e um pouco mais tarde, na Europa e desde Claparede, para novas escolas. [297]

Finalmente, o movimento de renovação na Pedagogia de caráter internacional, foi mais um marco para a história da Educação, relatados pelo educador/autor. “No entanto, nem Sócrates, nem Quintiliano, nem Ratke, nem Comenius, nem Rousseau, nem Pestalozzi, nem Fröebel, nem Dewey, nem Kilpatrick, nem Montessori, nem Ferrer e Guardia, nem Freinet, nem Freire, etc.” observa Herrán Gascón (2015, p. 16) “repararam no campo da educação pré-natal ou em outros desafios ou temas radicais como a Pedagogia para a morte”.

Tratando sobre os fundamentos multidisciplinares do ensino pré-natal observa que a educação pré-natal é nutrida pela pesquisa multidisciplinar que é desenvolvida em três níveis de aplicação, os quais ele especifica:

---

[295] Tradução nossa.
[296] Tradução nossa.
[297] Tradução nossa.

> a) Observar regularidades aproximadas, biológicas e psíquicas, do período pré-natal da criança.
> b) Esclarecimento de causa e efeito ou fenômenos correlacionais. Por exemplo, que as emoções da mãe são transmitidas através dos hormônios por impregnação isomórfica. De acordo com o que está sendo pesquisado atualmente, parece que o estresse da mãe pode condicionar o funcionamento e desenvolvimento do cérebro do bebê e estressá-lo. Estando em tensão, o organismo da mãe produz cortisol e catecolaminas - ambos chamados 'hormônios de stress'-, cuja concentração no âmnio aumenta através da penetração causando esses efeitos no feto. E vice-versa, amor, ternura, prazer, bem-estar, etc. gerar oxitocina e endorfinas – chamadas de 'hormônios de felicidade, bem-estar e amor ", que também inundam ou impregnam a criança com felicidade e bem-estar.
> c) Definir e avaliar as ações externas (geralmente da mãe, do pai ou ambiental) como causas de estimulação, aprendendo ou desenvolvimento sensorial ou psicomotor (por exemplo, colocar música que agrade a mãe por um tempo limitado para estimulá-la) ou respostas das ações da criança (por exemplo, acariciá-lo quando a atividade é maior e está localizada). [298] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 16-18).

Constata-se ações práticas para sem colocadas em ação no decorrer da gravidez, as quais, proporcionarão um desenvolvimento orientado à criança, ainda na condição de feto, e que pode afetá-lo fisicamente e cognitivamente. Por certo, em um futuro não muito distante, ter-se-á condições de se aplicar algum tipo de mensuração dos seus resultados.

Algumas regularidades biológicas e psíquicas apoiadas por evidências científicas solventes que a comunidade científica compartilha e que podem apoiar essa perspectiva de educação pré-natal, no pensamento de Herrán Gascón (2015, p. 17-18), são:

> a) Na quinta semana, o telencéfalo difere do restante do tubo neural. Ambos estão cheios de células estaminais diferenciáveis em qualquer tipo de neurônio.
> b) Há seis semanas, o feto começa a desenvolver funções mentais: É um erro acreditar que o cérebro de um feto não tem funções mentais. A atividade cerebral começa às seis semanas após a concepção. Os testes em ondas cerebrais mostram que o córtex cerebral do feto funciona às vinte e oito semanas. As ondas do cérebro também mostram que o córtex recebe impulsos da visão, toque e audição, e que pode conscientemente responder a essas experiências sensoriais às vinte e oito semanas (Wirth, 2001) (em Hurtado Fernández, Cuadrado Nicoli e HERRÁN GASCÓN, 2015).
> c) Às oito semanas a criança reage a ruídos repentinos, música, vozes conhecidas, agressões, acidentes, discussões, episódios de raiva, etc. (David Chamberlain).
> d) Às oito ou dez semanas, o feto se estende e se movimenta de forma autônoma (Wirth, 2001).
> e) Às vinte e oito semanas, o córtex cerebral funciona, emite ondas e começa a receber estímulos de visão, audição e tato (Wirth, 2001).
> f) A partir de cinco meses a mãe pode estimular a comunicação educacional do ouvido da criança através de rotinas que incluem saudações, conversar, cantar, contar histórias, ouvir música, etc.
> g) As habilidades de aprendizado podem ser observadas a partir do terceiro trimestre, reconhecimento e memória de curto prazo. A mãe pode educar o filho através da estimulação do sentido do paladar através de sua dieta. A mãe e o pai podem se comunicar com seus filhos através do toque e talvez do jogo, através de carícias nas áreas onde você está ou pensa que se encontra, e o bebê responde com movimentos àqueles e outros estímulos.

[298] Tradução nossa.

> h) Aos sete meses a criança sente sabores através do seu paladar da comida que a mãe ingere.
> i) A partir do sétimo mês, a mãe pode adicionar a estimulação dos órgãos visuais da criança, cobrindo ou deixando a luz através de seu intestino, porque o bebê distingue entre a escuridão e a claridade no útero da mãe. [299]

A Pedagogia pré-natal pode tomar toda a pesquisa – incluindo as investigações pedagógicas – como referência multidisciplinar, aponta o autor. Porém, terá que colocá-la em função da educação pré-natal natural, pedagogicamente regulada e axiologicamente orientada, que tem como temas não só bebês pré-natais, mas também e antes deles para seus pais, para centros educacionais, para todos níveis de educação, para a mídia, para políticas educacionais e a sociedade como um todo, explica Herrán Gascón (2018).

Dentro dos fundamentos da prática da educação pré-natal, Herrán Gascón (2018) destaca cinco aspectos. O primeiro deles é a educação natural como fundamento da prática da educação pré-natal.

> A educação pré-natal vincula-se bem à educação natural. Atualmente, administra o constructo "educação pré-natal natural" (Bertin, 2006) como sinônimo de educação pré-natal. O apelativo 'natural' aparece como uma redundância, então a educação pré-natal é intrinsecamente natural ou não poderia se considerar educação. Nós nos damos boas-vindas a uma ampla aceitação da “educação natural" como o que é baseado no respeito pela vida natural (Rousseau, 1987) e adota a harmonia com a natureza como referência e esta, como professor (Comenio, 1984). [300] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 18)

Desde a Pedagogia de Rousseau (1987), que foi recentemente celebrado seu tricentenário e sobre a qual a educação internacional ativa é apoiada, afirma que nem as crianças nem a sua educação são condicionais em nome da Educação. Herrán Gascón (2015, p. 19) se refere a isso:

> Crianças ou estudantes de qualquer idade não são nenhum tipo de posse ou extensão. Coincide com a tese básica de Gibran (2014) em "O profeta". É por isso que ele diz: "Viver é o trabalho que quero ensinar a você. Ao sair das minhas mãos não será, admito, nem magistrado nem soldado nem sacerdote: em primeiro lugar, ele será homem" (Rousseau, 1987, p. 41). Portanto, visa ao fim da educação e didática: tornar-se homem. Mesmo assim, Rousseau sabe que naquela sociedade francesa que antecipou as revoluções este "homem natural" é uma utopia. Mas ele transfere seu foco para a educação e é por isso que ele desenvolve sua "educação natural". De suas instalações, não é educado de predeterminações ou concreções segmentares. [301]

No mesmo sentido crítico, Freinet (1971) afirma:

---

[299] Tradução nossa.
[300] Tradução nossa.
[301] Tradução nossa.

> Para a maioria dos pais, o que importa não é formar, o profundo enriquecimento da personalidade de seus filhos, mas a formação suficiente para enfrentar os exames, ocupar os lugares cobiçados, entrar em tal escola ou colocar o pé em alguma casa de negócios ou na administração do estado. (Freinet, 1971, p. 28) [302] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 19).

Como alternativa, Rousseau afirma: “Adaptar a educação do homem ao homem e não ao que não é: você não vê que tentar formar exclusivamente para um estado você se torna inútil para todos os outros?" (ROUSSEAU, 1987, p. 47, apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 19), com o intuito de que este desenvolvimento venha a delinear um princípio de autodeterminação da criança: Não é sobre deixar a criança ao seu livre arbítrio; A consciência autônoma requer adaptar-se à realidade. Rousseau (1987) diz, ainda, que "A arte do pedagogo consistirá em atuar em um tal que sua vontade nunca suplantará a criança” (ROUSSEAU, 1987, p. 47, apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 19). A dualidade entre descoberta e transmissão do conhecimento resolve: "Será necessário organizar a transmissão do conhecimento para que a própria criança é responsável por esta tarefa, com base no senso de conhecimento em relação ao interesse da criança em recebê-lo”, (ROUSSEAU, 1987, p. 51, apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 19) ou seja , para Rousseau "O objetivo é que Emilio se dê uma lei, e essa lei não pode cair do céu, muito menos emergir de seu próprio interesse: deve ser forjada em interação com o outro." (ROUSSEAU, 1987, p. 54, apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 19). Educação natural opõe-se à educação condicionada, pré-determinada, egocêntrica, apoiada em preconceitos sociais, pois a educação ordinária, em geral, sofre de naturalidade nesse sentido, atenta Herrán Gascón (2015).

O segundo aspecto apresentado por Herrán Gascón (2015) dá conta dos problemas pedagógicos fundamentais da prática da educação pré-natal, em que o problema fundamental, a partir dessa perspectiva, não é um, mas três inter-relacionados, que também ocorrem em outros níveis de educação (infantil, primário, secundário e universitário), talvez motivados pelo atraso pedagógico endêmico da sociedade. Sobre eles, relata:

> • Primeiro, o que é feito (incluindo o que é ensinado, comunicado, etc.) é chamado de 'educação'. Isso tem a ver com o baixo nível de conhecimento pedagógico técnico-reflexivo que a educação tem e que é dificilmente reconhecido, e, como resultado, que parece ser uma área de que alguém sabe, porque equivale ao conhecimento pedagógico que é pensado ou criado do sujeito. Esta situação de pseudoconhecimento ignorado é o que também ajuda a falar muito sobre educação, e mesmo que quanto menos você souber sobre educação, mais você fala dela. Portanto, visto o contrário, se nos voltarmos para Lao Tse (2006) quando ele escreveu: "Aquele que fala não sabe. Quem sabe, não fala ", segue-se que da educação, porque há muita conversa, pouco se sabe.

[302] Tradução nossa.

> • O segundo é que a educação é equiparada a cuidado ou custódia quando a criança é muito pequena) (até 3 anos) e para formação, condicionamento e / ou doutrinação em todos os níveis. A relevância instrutivista (aprender inglês, linguagem, TIC, alfabetização, habilidades específicas, etc.) em todas as etapas, muitas vezes a partir de 3 anos, vem fomentada pela cultura de avaliação nomotética centrada nos poucos indicadores de habilidades instrutivas, cuja relevância e falsa representatividade da educação é estimulada pelo interesse tradicional de sociedades "práticas" e superficiais e pais de Rousseau (1987).
> • O terceiro é que absolutamente ignoramos o que é a formação, a educação, e que esse fato também é ignorado (Herrán, 2014). [303] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 20-21).

Esse relato sobre o atraso pedagógico endêmico, somado ao discurso em que invariavelmente a educação é apontada como solução para os principais problemas da humanidade, forma um paradoxo irracional e que retrata o comportamento do ser humano. Diante de uma educação pré-natal, os três pontos trazidos por Herrán Gascón (2018) são alguns elementos que se somam ao cenário e dificultam avanços na Educação.

Por outro lado, a formação é um processo essencialmente pessoal de descoberta e de realização que começa com a concepção. Herrán Gascón (2015, p. 22) atenta que isso pode ser favorecido por muitos professores, não apenas externo, também pelo "professor interior" (DÜRCKHEIM, 1982). Também pode ser confundido, alterado, interferido, condicionado, hipertrofiado, lastreado em nome da Educação, diz o autor. Sua grande professora é a natureza e ela o melhor ensino é o seu ser e sua metodologia. Sobre isso, Herrán Gascón (2015, p. 22) é taxativo: “Vamos nos afastar dela e de sua didática se violarmos, se acelerarmos, se excedermos, se trairmos ou se mentimos, se chamamos ‘natural’ o que não é”.[304].

Herrán Gascón (2015) observa, ainda, que a Pedagogia pré-natal promove interação pré-natal saudável e a estimulação pré-natal desde a comunicação educativa que favoreça a educação ou a formação. Mas não aquele que gera efeitos, aprendizados, capacidades ou desenvolvimentos que eles não precisam adquirir. Na Pedagogia, o 'porquê' é fundamental, e isso é educação. Este não é o caso em outras ciências de fronteira, que estudam processos e produtos educacionalmente desnorteados. Portanto, o debate, o aprofundar e compreender a natureza da Educação é fundamental para quem pretende desenvolver ou estudar educação pré-natal a partir da perspectiva da Pedagogia Pré-Natal.

O corolário é simples, diz Herrán Gascón: “há muito alcançado do ponto de vista neurocientífico, psicobiológico, médico, obstétrico ... E o que se sabe pode ser uma boa base iniludível para a Pedagogia Pré-Natal” (2015, p. 22). [305] O autor salienta, entretanto, que é

[303] Tradução nossa.
[304] Tradução nossa.
[305] Tradução nossa.

necessário se aprofundar mais na complexidade e compreensão do fenômeno e que a compreensão está se aprofundando, aliás sem profundidade, não há perspectiva, conclui. O fato é que somente pelo aprofundamento se adquire uma perspectiva e é possível avançar na educação. “Sem entendimento não há horizonte e, sem um horizonte mais consciente saturando a ação educativa sua concretização e sua utopia, não serão encontradas em nenhum aqui e agora, o único tempo real”[306] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 22), define e conduz para a citação “meu tempo, meu templo", tema do filme de longa-metragem "A Última Estação", composta e interpretada por Patrick de Jongh especialmente para a trilha sonora original do filme.

Os princípios didáticos fazem referência às características da tarefa profissional e critérios para seu planejamento, desenvolvimento e avaliação. São qualidades que baseiam a prática. Seu significado é poder tornar-se referência de ação e avaliação formativa para equipes ou instituições de ensino. A chave funcional é esclarecer o que será entendido por cada um deles e como eles pensam e compartilham isso que pode ser colocado em prática, tanto na educação como na formação e avaliação. Herrán Gascón aponta que alguns que poderiam propor para a educação pré-natal poderiam ser:

> a) A interdisciplinaridade e a fundamentação científica: pediatria, Pedagogia, neurociências
> b) Naturalidade e respeito didático.
> c) Prazer e amor.
> d) Trabalho metodológico inter-etapas.
> e) A melhoria de processos de mudança e melhoria articulados em projetos de ensinar inovação.[307] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 23).

Quanto às metodologias de ensino e aprendizagem pré-natal, descreve que a criança pré-natal aprende e se desenvolve por meio de diferentes métodos ou maneiras:

> a) impregnação ou saturação biológica: sensorial, psíquico, sistema nervoso, sistema circulatório, sistema hormonal, sistema digestivo, sistema de energia ... Consegue saúde, hábitos nocivos, dor, etc.; os sentimentos: raiva, culpa, obsessões, tristeza, amor, felicidade, serenidade, paz, etc.; os hábitos: serenidade, angústia, leitura, hábitos de leitura, etc.; o conhecimento (significados): sentimentos, atitudes, pensamentos, imagens, ilusões, projetos, preconceitos e outros conhecimentos tendenciosos, etc.; as percepções: sons, cheiros, gostos, luzes, jogos, toque, etc.
> b) Modelagem ou imitação: a criança interage e aprende ritmos interiorizadores, modos de vida, hobbies, linguagem.
> c) Experimentação ou investigação da própria criança: através de ações de crescente complexidade, a criança entra em contato consigo mesma e com seu ambiente e investiga-os.
> d) Intervenção educativa respeitosa e com o objetivo de educar. Pode ser direto: sobre a criança, indireto: sobre a mãe e o pai, ou mediata: sobre outros educadores de fato

[306] Tradução nossa.
[307] Tradução nossa.

> (professores universitários educação infantil, mídia, outros parentes, etc.). [308] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 23).

Além dessa prescrição do autor, ele também lembra sobre a prática do yoga durante a gravidez como sendo uma prática validada. A gestante, segundo Herrán Gascón (2015), aporta benefícios de vários tipos e inter-relacionados que oferecem melhor desempenho físico e psíquico para o desenvolvimento de uma educação pré-natal. Aponta, especificamente, alguns dos mais notáveis que são: físicos, psicossomáticos e psíquicos.

Herrán Gascón (2015, p. 25) aborda a redefinição da ideia da infância, educação infantil, sistema educativo e inclusão educacional da educação pré-natal, entendendo que:

> (...) poderia haver correspondência entre educação infantil e educação pré-natal, se e somente se dois parâmetros não interpretativos ajustados ao fenômeno: a) O início da vida do ser humano começa com a formação do ovo. b) é possível educar no útero, a partir de -0,75 anos (arredondamentos, -1 ano). Por tanto, podemos falar de uma educação infantil (ou pré-escola, de acordo com o educacional) não expandida, mas ajustado à realidade, de -1 a 6 anos. Esta tese aqui não se encaixa na estrutura dos sistemas educacionais. Mas um sistema de educação que não inclui o período pré-natal é simplesmente um sistema incompleto, errado, ignorante ou que, no momento, não incluiu esta complexidade como um desafio. [309]

Além disso, em Hurtado Fernández et al. (2015 apud HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 28) é apresentada outra opinião sobre o tema:

> Entendemos que a educação pré-natal deve ser desenvolvida a partir das escolas, faculdades e institutos, transmitindo para meninas e meninos, para adolescentes, enfim, para futuras mães e futuros pais, toda essa riqueza. É essencial que os futuros pais sejam informados através de uma preparação para a maternidade / paternidade para que eles possam garantir a melhores condições para seus filhos. Portanto, é essencial que esses novos conhecimentos sejam integrados à formação de profissionais da educação e sejam incorporados em programas escolares, apoiados por uma emergente Pedagogia pré-natal que pesquisasse e ensinasse bem e sistematicamente. [310] (FERNÁNDEZ et al., 2015 apud HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 28).

Herrán Gascón (2008) observa que uma educação pré-natal culturalmente estabelecida, conhecida, pesquisada, disseminada e em crescente popularidade pode ser reforçada por políticas educacionais ou programas sociais destinados tanto à prevenção de males, como à otimização de processos e pessoas, que essencialmente podem ser condensadas na educação para a paz. E, ainda, afirma que: “Investir em educação e Pedagogia pré-natal é

[308] Tradução nossa.
[309] Tradução nossa.
[310] Tradução nossa.

investir em um futuro melhor da sociedade, da humanidade e além disso, esse investimento é muito econômico" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 32).

Concluindo e apontando para o aspecto justificativo para a situação de inclusão ou de uma educação inclusiva, o educador relaciona em diversos tópicos:

> • Inclusão da abordagem da educação pré-natal na educação pré-natal desenvolvido a partir das Ciências da Saúde e Ciências da Educação, especialmente da Pedagogia. • Inclusão da Pedagogia e didática do pré-natal na Pedagogia. • Inclusão da educação da criança na gestação (diretamente, através de dos seus pais e outros agentes educativos mediadores) na educação do ser humano, sem solução de continuidade. • Inclusão de educação pré-natal em sistemas educacionais nacionais e supranacionais. • Inclusão da educação pré-natal na educação infantil. • Inclusão da prática profissional da educação pré-natal nos centros de 0-3. • Inclusão da criança na gestação ou pré-natal no conceito de infância. • Inclusão da criança na gravidez ou pré-natal no conceito de criança. • Inclusão da educação pré-natal na cultura geral e pedagógica da sociedade, dos educadores em geral e dos educadores profissionais em particular. • Inclusão da educação pré-natal como fenômeno / conteúdo real nos níveis atuais de educação, desde o início do jogo simbólico. [311] (HERRÁN GASCÓN, 2015, p. 35-36).

Em suma, faz muito sentido desenvolver e pesquisar mais a educação pré-natal, no entanto carecerá de sensatez se os avanços da ciência não transcorrem paralelos e convergentes à formação de cientistas, pais, mães ou responsáveis e da sociedade em geral, tanto das Ciências da Saúde quanto da Pedagogia, é o que pensa o autor.

Por parte desta pesquisa, ficou muito clara a proposta radical de Herrán Gascón (2015) quanto à validade e utilidade do ensino na fase pré-natal, quando o autor apresenta, de modo muito lúcido, elementos convincentes, já com uma conFiguração previamente estabelecida para sua aplicabilidade de modo sistemático dentro de processos educativos. Aliás, essa é mais uma das diversas características da proposta da Pedagogia Radical e Inclusiva, em todos os seus constructos.

Esta pesquisa trouxe, para análise, somente três desses temas, apenas como demonstração, mas, ao mesmo tempo, é testemunha que, em todas as radicalidades apontadas, suas fundamentações e propostas estão elaboradas com o mesmo cuidado, desde a identificação do tema e sua investigação, análise e construção da proposição. Ou seja, a contribuição que Herrán Gascón busca oferecer para o desenvolvimento do ser humano e para o aprimoramento dos processos educativos é de um valor inestimável, dada sua grandiosidade. Uma perfeita pérola para a Educação, em todo o seu conjunto.

[311] Tradução nossa.

2.8 CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS SOBRE A MEDITAÇÃO: APROFUNDANDO O TEMA

> *"Não há concentração sem sabedoria, não há sabedoria sem concentração. Aquele que tem ambos, concentração e sabedoria, está mais próximo da paz e da liberação."*
>
> **Dhammapada**

Nesta investigação, corrobora-se ser a meditação o principal encaminhamento para o autoconhecimento, além de ser um dos elementos de um estado mais consciente, o qual será visto no próximo capítulo. Todavia, faz-se oportuno trazer mais algumas considerações complementares a respeito do tema, para que de forma adicional ao que já foi visto, dentro do capítulo de um estado mais consciente, esta pesquisa acrescente, aqui, à luz da Pedagogia Radical e Inclusiva, alguns novos elementos para análises, considerações e conclusões. Obviamente não se trata de uma pretensão de esgotar o assunto, mas buscar uma certa profundidade, de modo que esta pesquisa possa oferecer possíveis horizontes para uma compreensão mais apurada, além do que será tratado. Como poderá ser visto, na sequência, este instrumento que Herrán Gascón destaca de maneira subliminar e explícita – a meditação –, praticamente em boa parte de sua Teoria, constitui-se de fatores e elementos que fascinam o espírito do investigador, diante de sua pureza de propósitos e frente aos resultados científicos que apresenta.

Para elucidar de forma mais composta o entendimento sobre o que significa exatamente o termo "meditação", esta pesquisa se socorreu do Dicionário Budista Nyanatiloka (1970, não paginado)[312] em que, sobre sua definição, ele orienta para ver os termos *"bhavana", "jhana"* e "*samadhi*". A investigação foi ao encalço de cada um deles e os identificou dessa forma:

> BHAVANA: 'Desenvolvimento Mental' (lit. 'chamado para a existência, produzindo') é o que em inglês é chamado, mas um tanto vagamente, de 'meditação'. É necessário distinguir 2 tipos: Desenvolvimento da Tranquilidade (samatha-bhavana), i.e., concentração (samadhi) e Desenvolvimento do Insight (vipassana-bhavana), i.e., sabedoria (paññа).
> JHANA: 'Absorção' (transe, meditação) refere-se principalmente às 4 Absorções Meditativas da Esfera da Matéria-Sutil (rupa-jjhana ou rupavacarajjhana; v. avacara). São obtidas através do atingimento da Plena (ou Atingimento, ou Estática) Concentração (appana, v. samadhi) durante a qual há uma completa, embora temporária, suspensão das 5 atividades sensoriais e dos 5 Obstáculos (v. nivarana). O estado de consciência, portanto, é de pleno alerta e lucidez. Esse alto nível de

[312] NYANATILOKA, 1970.

concentração é geralmente desenvolvido pela prática de um dos 40 objetos de Meditação da Tranqüilidade (samatha-kammatthana; v. bhavana). - Frequentemente também as 4 Esferas Imateriais (arupayatana) são chamadas de Absorções da Esfera Imaterial (arupa-jjhana ou arupavacarajjhana). O texto padrão, frequentemente encontrado nos Suttas, é o seguinte: (1) "Desapegado dos objetos sensoriais, Oh monges, desapegado dos estados mentais não-saudáveis, o monge entra na primeira absorção, a qual é acompanhada pelo Pensamento Conceitual (vitakka) e Pensamento Discursivo (vicara), e gerado pelo Desapego (= Concentração: samadhi) e preenchida de Êxtase (piti) e Alegria (sukha). (2) "Após o abandono do pensamento conceitual e o pensamento discursivo, e obtendo a tranquilidade interior e unicidade da mente, ele entra no estado livre do pensamento conceitual e o pensamento discursivo, a segunda absorção a qual nasce da Concentração (samadhi) e preenchida de Êxtase (piti) e Alegria (sukha). (3) "Após ter desaparecido o êxtase, ele permanece na equanimidade, plena atenção, claramente consciente; e experiência em sua pessoa aquela sensação sobre a qual os Nobres dizem: "Feliz vive o homem com equanimidade e mente atenta"; assim ele entra na terceira absorção. (4) "Após ter abandonado o prazer e dor, e através do desaparecimento da alegria e pesar prévios, ele entra no estado para além do prazer e dor, entra na quarta absorção, a qual é purificada pela Equanimidade (upekkha) e plena atenção. (5) "Através da superação total das percepções da matéria, e através do desaparecimento das reações sensoriais e da não atenção à variedade das percepções, com a ideia de "Sem Limite é o espaço" ele atinge a Esfera do Espaço Sem Limite (akasanañcayatana) e permanece ali. "Por 'percepção da matéria' (rupa-sañña) entende-se as absorções da esfera da matéria sutil, bem como aqueles próprios objetos ..." (Vis. X, 1). "Por 'percepção das reações sensoriais' (patigha-sañña) entende-se aquelas percepções que surgiram devido ao impacto dos órgãos do sentido (olho, etc.) e os objetos sensoriais (objetos visíveis, etc.). Eles são um nome para a percepção dos objetos visíveis etc., como é dito no (Jhana-Vibh.): "Quais são as percepções das reações sensoriais? Elas são as percepções dos objetos visíveis, sons, etc.". – Com certeza, elas não existem mais para quem entrou na primeira absorção etc., pois que nesse momento a consciência dos 5 sentidos não mais funciona. Entretanto, isso é para ser compreendido como sendo dito em benefício da absorção imaterial, a fim de incitar o atingimento a ela". (Vis. X, 16). "Percepções de variedade (nanatta-sañña) são as percepções que surgem em vários campos, ou as várias percepções que surgem em vários campos, ou várias percepções" (ib). Aqui, de acordo com o Vis. X, 20, elas significam as percepções multiformes fora das absorções. (6) "Através da superação total da esfera do Espaço Sem limites, e com a ideia "Sem Limites é a consciência", ele atinge a Esfera da Consciência Sem Limite (viññanañcayatana) e permanece ali. (7) "Através da total superação da Esfera da consciência Sem Limites e com a ideia: 'Nada está ali', ele atinge a Esfera do Nada (akiñcañññayatana) e permanece ali. (8) "Através da total superação da esfera do Nada ele atinge a Esfera da Não-percepção-nem-Não-Percepção (nevasañña-n'asañññayatana) e permanece ali". "Assim, a primeira absorção está livre das 5 coisas (i.e., os Impedimentos, nivarana, q.v.) e 5 coisas estão presentes (i.e., os Fatores da Absorção), (jhan'anga). Sempre que o monge entra na primeira absorção, ali há o desaparecimento: Desejo Sensorial, Má-vontade, Torpor e Preguiça, Inquietude, Dúvidas; e ali estão presentes: Pensamento Conceitual (vitakka), Pensamento Discursivo (vicara), Êxtase (piti), Alegria (sukha), e Concentração (samadhi). Na segunda Absorção estão presentes: Êxtase, Alegria e Concentração; na terceira: Alegria e Concentração; e na quarta: Equanimidade (upekkha) e Concentração". (Vis. IV). As 4 Absorções da Esfera Imaterial (v. acima 5-8) ainda pertencem, falando corretamente, à quarta Absorção, na medida em que possuem os dois mesmos constituintes. A quarta absorção da matéria-sutil é também a base ou ponto de partida (padaka-jhana q.v.) para o atingimento dos Poderes Espirituais mais elevados (abhiñña, q.v.). No Abhidhamma, é usada geralmente 5 em vez das 4 divisões das absorções da matéria sutil: a segunda absorção ainda tem a constituinte do 'Pensamento Discursivo' (mas sem o Pensamento-Conceitual), enquanto que a terceira, quarta e a quinta correspondem à segunda, terceira e a quarta respectivamente, na divisão de quatro (v. Tab. I, 9-13). Essa divisão de cinco está baseada em textos do Sutta como A. VIII, 63. Para as 8 absorções como objetos para o desenvolvimento do insight (vipassana), ver samatha-vipassana – Mais detalhes no

> Vis. VIII-X. Jhana num senso mais amplo (por ex. como uma das 24 condições; v. paccaya 17), denota qualquer absorção da mente, mesmo momentânea ou fraca, quando direcionada num único objeto.

Para o termo "SAMADHI", o dicionário orienta procurar pelas palavras "parikamma" e "upacara", sobre as quais encontram-se as seguintes explicações: sobre "Parikamma: 'Momento-Preparatório'"; sobre "Upacara: 'Momento de Acesso'".

Verifica-se, nesse apanhado, que, além de oferecer aspectos para o entendimento do tema, existe um conjunto pormenorizado de múltiplas situações que devem ser observadas para sua prática. O que se percebe é que, quanto mais se investiga dentro da cultura oriental, parece que uma boa parte de todo seu conjunto, se dedica, de alguma forma, a orientar sobre essas condutas e comportamentos, as quais conduzem para uma melhor meditação. Obviamente que esta pesquisa não irá buscar essa clarividência apontada, porque, se assim fosse feito, estar-se-ia alargando-se o tema de um modo não recomendável para uma tese de doutoramento. Porém, aponta-se para essa direção como uma indicação saudável para futuras investigações, mas sobretudo para demonstrar a seriedade e profundidade com o qual ele é tratado naquela parte do mundo. Isso é significativo para esta pesquisa por vários motivos, mas especialmente porque, como já foi visto, a prática da meditação cada vez mais faz parte do cotidiano dos ocidentais. Ainda quanto à pesquisa, como será visto, é importante salientar que a meditação é um dos dez elementos de um estado mais consciente e é o caminho para se chegar ao autoconhecimento e ao vazio, apontados por Herrán Gascón.

Ñanarama[313] apresenta como um breviário introdutório e orientador ao tema, no capítulo I do seu livro que: *Os Sete Estágios da Purificação e os Conhecimentos do Insight* como qualquer outra árvore, a grande árvore da vida meditativa exige raízes. As raízes da vida meditativa são a Purificação da Virtude e a Purificação da Mente. Se essas duas raízes não forem bem nutridas, não haverá progresso na meditação." (NAMARA, 1981, p. 13).

O autor diz, ainda, que "a primeira e mais importante das raízes é a Purificação da Virtude. A Purificação da Virtude consiste em compreender e manter quatro tipos de contenção." Na sequência Ñanarama apresenta os quatro tipos de contenção:

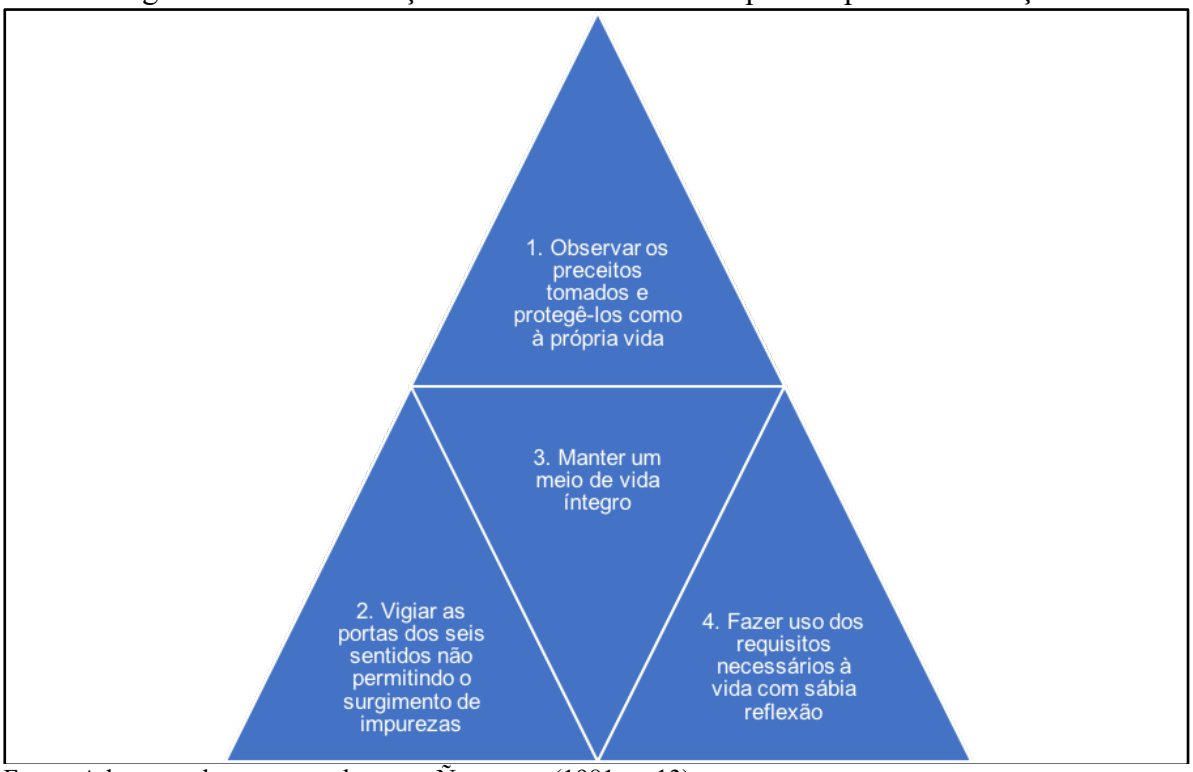
---

[313] Venerável Mahathera Matara Sri Ñanarama, autor do livro *Os Sete Estágios da Purificação e os Conhecimentos do Insight* – um guia aos estágios progressivos da meditação Budista", baseado no importante trabalho do Visuddhi Magga – "O Caminho da Purificação" -, do Ven. Buddhaghosa. ÑANARAMA, 1981. Esta obra do Ven. Buddhaghosa, o *Visuddhimagga* ou *Visuddhi Magga* é um texto do século V que significa "O Caminho da Purificação", em páli (língua do cânone budista mais primitivo). Goleman e Davidson (2017, p. 32) contam que: "Embora com séculos de idade, o Visuddhimagga permanecia o guia de meditação definitivo em lugares como Birmânia e Tailândia para os praticantes na tradição teravada, e mediante interpretações modernas continua a oferecer um modelo fundamental para a meditação de *insight*, raiz do que é popularmente conhecido como *mindfulness*".

> (1) Observar os preceitos tomados e protegê-los como à própria vida; (2) Vigiar as portas dos seis sentidos não permitindo o surgimento de impurezas; (3) Manter um meio de vida íntegro; e (4) Fazer uso dos requisitos necessários à vida com sábia reflexão. (NAMARA, 1981, p. 13).

Trata-se, efetivamente, de elementos pertencentes à família da purificação, bem como da virtude, os quais representam uma ferramenta de preparo e aprimoramento do caráter, polindo-o constantemente, sob a égide da contenção. Isso está exibido na Figura 19:

Figura 19 – A Purificação da Virtude através de quatro tipos de contenção.



Fonte*:* Adapato pelo autor com base em Ñanarama (1981, p. 13).

Ñanarama aponta, ainda, sobre os quatro tipos de contenção para a purificação da virtude que:

> O monge meditador que vive de acordo com essas quatro formas de contenção não encontrará nada a que se agarrar ou com que se ressentir. O meditador então é aquele que conta com um meio de vida "simples", tendo a leveza no corpo e no contentamento no coração – livre do fardo da posse de tudo que existe entre a terra e o céu. Embora esses quatro princípios tenham sido originalmente prescritos para monges e monjas, os meditadores leigos devem adaptá-los à sua própria situação. (NAMARA, 1981, p. 13).

Em Ñanarama (1981), há uma conceituação toda própria sobre a virtude, sobre a qual se recomenda estudar a Descrição da Virtude no Visuddhimagga (Capítulo 1), para ter uma melhor compreensão da sua significância. Diz, ainda, que via de regra se protege a própria

virtude motivado pela consciência e vergonha (*hiri, ottappa*), as quais são suas causas próximas. Porém, observa, o homem sábio, vê a virtude puramente com foco na realização de *Nibbana*[314]. O autor atenta para o fato de que a virtude deve ser definida como contenção verbal e corporal (a abstenção da conduta corporal e verbal incorreta) que ocorre como resultado de se ter ouvido e compreendido o *Dhamma*[315].

Na mesma obra, encontram-se vários níveis de virtude, classificados em ordem ascendente de excelência, conforme apresentado em Ñanarama:

> 1. A virtude da pessoa mundana comum (isto é, de alguém que não pratica para atingir o caminho supramundano); 2. A virtude do nobre mundano (isto é, um mundano que pratica o curso de treinamento para atingir o caminho); 3. A virtude do praticante (isto é, a virtude associada aos quatro caminhos e às três primeiras fruições); 4. A virtude do não-praticante (isto é, a virtude que consiste na tranquilizada purificação ou virtude associada à fruição do estado de *Arahant*[316]). (NAMARA, 1981, p. 14-15).

Na Figura 20, estão os níveis de virtude, classificados em ordem ascendente de excelência, sob uma perspectiva piramidal voltada para o esforço dimensional do ser humano, como tal. Ñanarama (1981) salienta que a quarta e última destas (relatadas acima) é a virtude que ocorre ao natural entre os Budas.

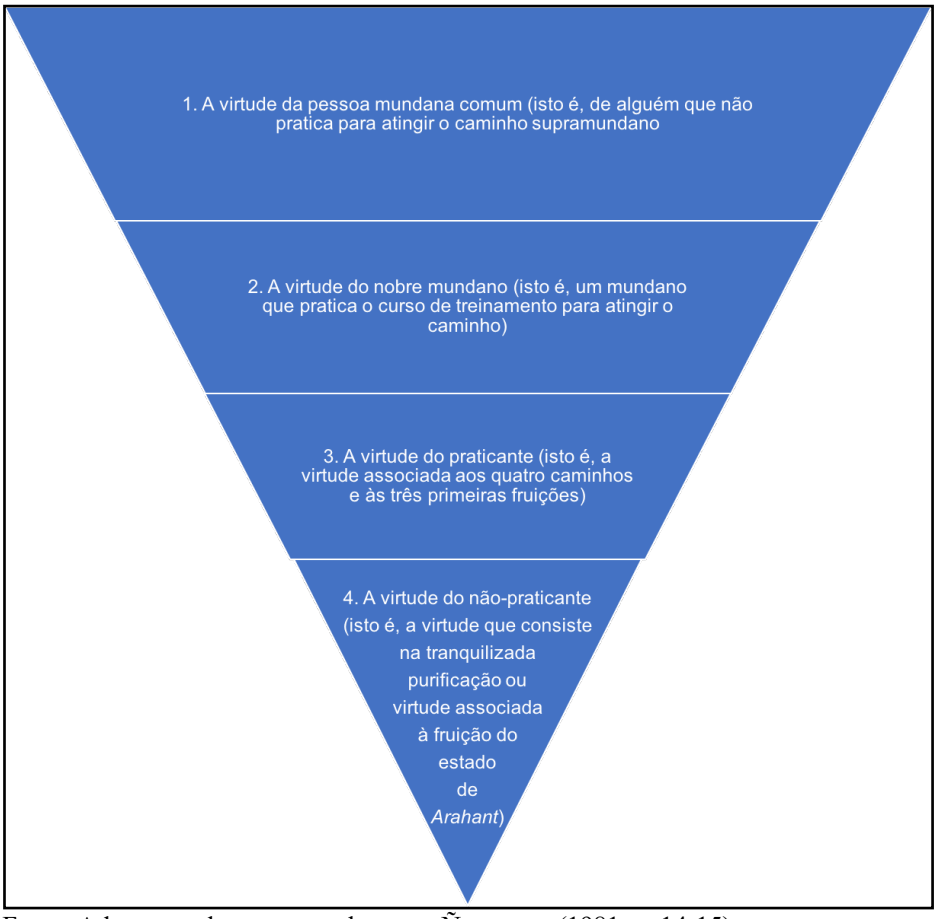
---

[314] Conforme o Dicionário Budista Nyanatiloka (p. 117): *NIBBANA*, Skr. nirvana: lit. 'Extinção' (nir + va, cessar o sopro, se tornar extinto); de acordo com os comentários: 'Livre do Desejo' (nir + vana). *Nibbana* constitui o mais elevado e último objetivo de todas as aspirações budistas, isto é, absoluta extinção daquela vontade de vida afirmativa manifestada como Cobiça, Ódio e Desilusão, e convulsivamente apegada à existência; e assim também a última e absoluta libertação de todo futuro renascimento, velhice, doença e morte, de todo sofrimento e miséria/infelicidade/desventura. Cf. *parinibbana.* "Extinção da cobiça, extinção do ódio, extinção da delusão': isso é chamado de *Nibbana*". (S. XXXVIII, 1). Os 2 aspectos de *Nibban*a são: - (1) A Completa Extinção das Impurezas (kilesa-parinibbana), também chamada *saupadi-sesa-nibbana* (v. It. 41), i.e., '*nibbana* com os grupos de existência ainda remanescentes' (v. upadi). Isso tem lugar no atingimento do Arahato, ou perfeita santidade (v. *ariya-puggala*). (2) A Completa Extinção dos Grupos de Existência (*khandha-parinibbana*), também chamada de *an-upadi-sesa-nibbana* (v. It. 41, A. IV, 118), i.e., '*nibbana* sem a remanescência dos grupos', em outras palavras, o 'vir a descansar', ou também a 'não mais continuidade', desse processo físico-mental da existência. Isso acontece no momento da morte do *Arahat*. (App.: *Nibbana*) (NYANATILOKA, 1970).

[315] Conforme o Dicionário Budista Nyanatiloka (p. 58): *DHAMMA*: lit. 'O que Sustenta', Constituição (ou Natureza das coisas), Norma, Lei (jus), Doutrina; Justiça, Retidão; Qualidade; Coisa, Objeto da Mente (v. *ayatana*); Fenômeno. A palavra *dhamma* é encontrada nos textos com todos esses sentidos. O Comentário do D. aponta 4 aplicações para esse termo: *guna* (qualidade, virtude), *desana* (instrução), *pariyatti* (texto), *nijjivata* (ausência de uma alma, por ex. "todos os dhamma, fenômenos, são impessoais, etc."). No Comentário ao Dhs. encontramos *hetu* (condição) em vez de *desana*. Assim, o Conhecimento Analítico da Lei (v. *patisambhida*) está explicado no Vis. XIV e Dhs. como *hetumhi-ñana*, conhecimento das condições. (NYANATILOKA, 1970).

[316] Santo. Nota nossa.

Figura 20 – Níveis de virtude, classificados em ordem ascendente de excelência



Fonte: Adaptato pelo autor com base em Ñanarama (1981, p. 14-15).

Um dos fatores mais interessantes nessa descrição sobre as virtudes, encontrada nessa obra, dentre muitas, é que se deve compreender a virtude da quádrupla contenção descrita acima, protegendo "a própria virtude mesmo à custa da própria vida, guiando-se pela consciência e vergonha assim como pelo ideal de *Nibbana*" (1981, P. 16).

O autor apresenta, ainda, dez impedimentos para monges meditadores, os quais pela profundidade e pelo direcionamento exclusivo aos monges, não se trará aqui para a pesquisa. Porém traz, também, seis obstáculos, que devem ser observados, no caso dos monges, além dos dez impedimentos.

> 1. A mente desejosa do passado, dominada pela distração; 2. A mente aspirando pelo futuro, dominada por esperanças e anseios; 3. A mente inerte, dominada pela letargia; 4. A mente super-ansiosa, dominada pela inquietação; 5. A mente super-inclinada, dominada pelo desejo sensual; 6. A mente contrariada, dominada pela má-vontade. (ÑANARAMA, 1981, p. 17-18).

O autor orienta que, compreendendo que essas seis condições são prejudiciais à concentração, é necessário proteger a mente firmemente de cair sob seu alcance, já que por

meio do descuido, é possível se deteriorar toda e qualquer concentração já expandida. Elas também estão demonstradas pela Figura 21.

Figura 21 – Seis obstáculos, que devem ser observados



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Ñanarama (1981, p. 17-18).

Os seis obstáculos trazidos pelo autor são orientação muito interessante, na medida em que seriam os principais bloqueios ou entraves para o desenvolvimento da meditação, destarte serem aspectos muito presentes na vida de cada um. Entretanto, a análise e reflexão sobre cada um deles, apresentados, assim, de modo sistemático, auxiliará na construção de posturas cada vez mais apropriadas para a meditação, uma vez que houver uma dedicação orientada para essa condição.

Gunaratana[317], referindo-se sobre sua obra "Os Quatro Fundamentos da Plena Atenção – Maha – Satipatthana Sutta", diz se tratar de "um importante sutta para a prática de meditação do insight, Vipassana" (2012, p. 10) onde Buda apresenta "o caminho para a purificação dos seres, para a superação da tristeza e da lamentação, para o desaparecimento da dor e do pesar, para alcançar o Nobre Caminho, para a realização de Nibbana, isto é, os Quatro Fundamentos da Plena Atenção". Os quatro fundamentos referenciados por Buda e apresentados por Gunaratana são os seguintes:

[317] Bhante Henepola Gunaratana, é também conhecido como Bhante G. É o responsável pela obra "Os Quatro Fundamentos da Plena Atenção – Maha – Satipatthana Sutta". Ele foi um monge budista Theravada do Sri Lanka e, atualmente, é o abade do Bhavana Society nos Estados Unidos. Nasceu no dia 7 de dezembro de 1927.

> O Primeiro Fundamento, Contemplação do Corpo no Corpo (Kayanupassana), abrange a Plena Atenção à respiração, às posturas do corpo, a plena atenção com clara compreensão, a reflexão sobre as impurezas do corpo, a reflexão sobre os elementos materiais e as nove contemplações do cemitério. O Segundo Fundamento diz respeito à Contemplação das Sensações (Vedananupassana). O Terceiro Fundamento diz respeito à Contemplação da Consciência (Cittanupassana). O Quarto Fundamento diz respeito à Contemplação dos Dhammas (Dhammanupassana), aqui o termo "dhamma" traduzido por alguns autores como "atividades mentais", ou "objetos mentais", e dizem respeito aos Cinco Obstáculos, aos Cinco Agregados do Apego, às Seis Bases Sensoriais internas e externas, aos Sete Fatores da Iluminação, às Quatro Nobres Verdades, finalizando com a Garantia da Realização. (GUNARATANA, 2012, p. 10).

A obra, como um todo, pode ser considerada um legítimo compêndio para a plena atenção, o que fornece ao leitor, em decorrência, uma perspectiva muito aguçada sobre todo o processo de atenção, consequentemente à meditação. Desse modo, sua leitura se torna praticamente uma atividade obrigatória para todos aqueles que desejam se aprofundar nessa arte milenar e transformadora que é a meditação.

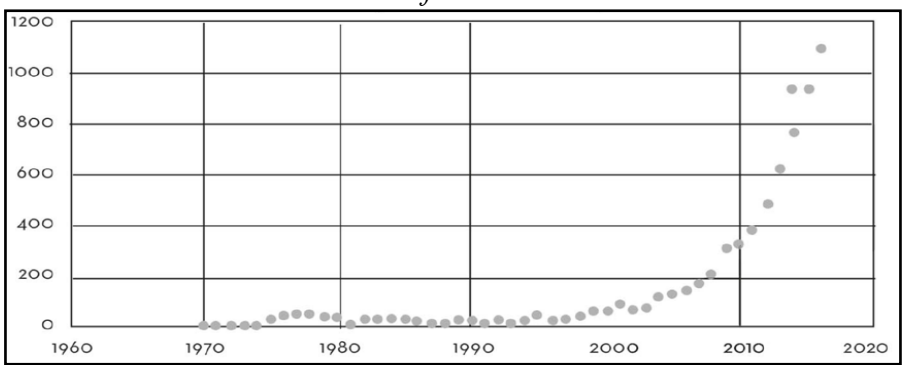
Álvares[318] (2017) conta que, a partir de 1970, pesquisas sobre os efeitos da meditação no organismo começaram a mostrar os múltiplos benefícios na saúde e bem-estar dos praticantes. Ela diz que, nas últimas décadas, novas ferramentas como a ressonância magnética funcional (FMRI) – um modo de imagem que fornece informações detalhadas sobre a conectividade estrutural do cérebro – o encefalograma (EEG) – que mede os níveis de eletricidade cerebral – e scanner de tomografia por emissão de pósitrons (PET), contribuíram para um conhecimento extraordinário Em resumo, sintetiza Álvares, eles confirmaram que, durante a meditação, ocorrem mudanças fluxo sanguíneo regional e metabolismo de vários áreas do cérebro. Assim, alguns se tornam mais ativos um ponto de vista metabólico, como o córtex pré-frontal esquerdo (associado à felicidade e pensamentos positivos) e o sistema límbico (que gera respostas emocionais). Em suas próprias palavras, ela relata:

> O cérebro estabelece muitas conexões através do sistema nervoso com o coração e vasos sanguíneos, então que não é de surpreender que a meditação tenha a capacidade de reduzir a frequência cardíaca, pressão arterial e outros parâmetros potencialmente cardio-saudáveis (Benson, Rosner & Marzetta, 1973). Além disso, produz melhor desempenho do sistema imunológico (Ospina et al., 2007). Assim, em um estudo recente sobre a função imune (Infante et al., 2014), a prática da meditação esteve associada a número de células NK (do inglês, *natural killer*), que são glóbulos brancos, responsáveis pela detecção e luta contra as infecções.[319] (ÁLVARES, 2017, p. 21).

[318] Tania Muñoz Álvarez é pesquisadora em educação e professora de yoga na Universidade Autônoma de Madri.
[319] Tradução nossa.

As explicações científicas dos efeitos da meditação no corpo humano denotam reações orgânicas, todas direcionadas ao bem-estar e à condução para estados especiais da cognição, cada um deles diferentes e especiais aos que são produzidos cotidianamente sem a aplicação da sua prática. A dedução de que isso possa levar ao autoconhecimento parece ser bastante coerente, pois, mesmo não se atingindo esse patamar, o encaminhamento em sua direção já é um fato positivo. Percebe-se, pelo relato da autora, que as pesquisas nesse campo estão florescendo e, pelos resultados apontados, a tendência é de que eles sigam crescendo, já que saberes estão sendo despertados. Na Figura 22, pode-se ter uma noção desse crescimento apontado:

Figura 22 – Contagem da publicação dos estudos científicos sobre meditação ou *mindfulness*[320]



Fonte: Goleman e Davidson (2017, p. 15).

Goleman e Davidson (2017, p. 11) explicam que "meditação é uma palavra abrangente para uma miríade de variedades da prática contemplativa, assim como esporte se refere a uma ampla gama de atividades atléticas". Portanto, aos não iniciados nessa arte, talvez essa seja uma primeira e básica noção do que se está tratando.

Herrán Gascón (2018) não considera *mindfulness* uma prática legítima de meditação "porque a *mindfulness* é praticada para algo (ganhar, alcançar resultados...) e a meditação não é praticada para algo ... é praticada por algo ou não-algo, é sem metas e sem conteúdo". (comunicação pessoal).

[320] O têrmo Sati, um dos oito e muito importantes fatores ou habilidades do Nobre Óctuplo Caminho a ser desenvolvido, é de difícil tradução. Tem sido traduzido para a língua inglesa como *Mindfulness,* e é esse o termo que Bhante Gunaratana sempre usa; para a língua portuguesa, encontra-se muitas vezes traduzido como "Plena Atenção". Mas os monges budistas que conhecem os três termos - Sati, Mindfulness e Plena Atenção -, alertaram que essa tradução como "Plena Atenção" não faz jus ao sentido mais complexo e amplo de Sati, pois para "atenção", há o outro têrmo na língua Páli, "manasikara". Considerando esses aspectos e cuidados, nos parece mais prudente e útil usarmos ou a forma original "Sati", ou, uma tradução, ainda provisória, "Consciência Atenta". CASA de Dharma: Publicações. Publicações. Disponível em: http://casadedharmaorg.org/publicacoes/. Acesso em: 8 maio 2018.

Já Osho considera uma contradição proferir alguma definição sobre meditação. E explica:

> Meditação é algo que você pode ter, que você pode ser, mas por sua própria natureza não é possível dizer o que ela é. Ainda assim, diversos esforços foram feitos para falar sobre meditação. Se apenas um conhecimento fragmentado e parcial for possível a partir dessas tentativas, já é muito. Ainda que parcial, essa compreensão pode se tornar uma semente. Isto depende muito de como você ouvir: se apenas escutar as palavras, sem prestar atenção, então nem mesmo um fragmento chegará até você. Mas se você ouvir atentamente, compreenderá. (OSHO, 2015, p. 7).

Pontualmente, na função do escutar, Osho (2015) centra o início do seu livro "Aprendendo a silenciar a mente" para instruir sobre o entendimento sobre a meditação. O autor atenta para o fato de que escutar é algo que se faz mecanicamente, mas ressalta que a ação conjunta de ouvir e compreender significa que a atenção está dirigida para o ato em si. O autor quer se fazer entender, quanto a esta diferenciação, explicando que com a atenção aplicada, o que for dito chegará efetivamente à pessoa. Osho (2015, p. 7) diz que: "Sua mente não deve interferir: ouça sem interpretar, sem preconceitos, sem interferência de outras coisas que estejam, nesse momento, passando dentro de você, pois tudo isso é distorção".

"Concentração é um estado da mente, e significa que a mente está focada em um único ponto", explica Osho (2015, p. 8). O autor explica que, de um modo geral, a mente está constantemente se movendo, e nessa situação é difícil pensar unicamente em um assunto. Ele dá como exemplo de que a concentração é imperativa para se realizar ciência, por exemplo. Outro dado interessante que o autor apresenta em sua obra é o fato dele acreditar que a ciência não tem se desenvolvido no Oriente, pois lá a concentração nunca foi valorizada, por não ser necessária para a religião.

Essa questão, pontualmente sobre a concentração, e referenciando-a como um elemento importante para os mais diversos aspectos que envolvem a vida, faz muito sentido para esta pesquisa, até porque é uma das maiores e melhores estratégias nos mais diversos setores da atividade humana. Por exemplo, no campo da administração ela pode ser conceituada como "foco", e que corresponde a uma das estratégias mais vitoriosas que se conhece. Com a concentração é possível ir além do próprio ponto focalizado, procedendo-se exatamente como a ciência faz, sempre desvendando novos horizontes. É o próprio Osho (2015, p. 8) que diz que "a consciência tem essa mesma qualidade: concentre-a e você poderá penetrar cada vez mais fundo nos mistérios dos objetos".

Todas essas considerações dirigidas por Osho (2015) são um modo muito claro e simples de explicar os profundos significados que envolvem a meditação. "A concentração é

sempre a restrição de sua consciência. Quanto mais restrita ela se torna, mais poderosa ela será", é o que orienta Osho (2015, p. 8), o qual ainda salienta que meditação não se trata de religião, tampouco de contemplação. Contemplação é em um sentido mais amplo que a concentração e é utilizada pela Filosofia, enquanto a concentração é utilizada pela ciência. Em alguns momentos pontuais, a Filosofia até pode se utilizar da concentração como ferramenta casual.

Uma outra forma de explicar a meditação é descrita por Osho quando ele diz:

> Meditação é sentar-se sem fazer nada – não usar seu corpo nem sua mente. Se você começar a fazer alguma coisa, ou você entrará em estado contemplativo ou estará concentrado ou executará uma ação – de toda forma, estará movendo-se para fora de seu centro. Quando você não estiver fazendo absolutamente nada, seja física ou mentalmente ou em qualquer outro nível, quando toda atividade houver cessado e você estiver apenas sendo, isto é meditação. Não é possível fazê-la, não é possível praticá-la. É preciso apenas compreendê-la. (OSHO, 2015, p. 12).

Interessante essa abordagem do autor pois ele, ao menos nesse momento da sua obra, indica para se sentar e não fazer nada para praticar a meditação. Claro, há vários estágios evolutivos da prática e o que o autor está abordando se refere aos conceitos básicos e iniciais do tema.

O teórico enfoca, ainda, outros elementos para clarificação do assunto, quando ele discorre:

> Tudo que a mente pode fazer não é meditação, pois a meditação está além da mente e não pode ser penetrada por ela. Onde a mente acaba, a meditação começa. Lembre-se disso, pois, em nossas vidas, tudo que fazemos é feito pela mente. Portanto, quando nos voltamos para dentro, começamos novamente a pensar em termos de técnicas, de métodos e realizações, porque nossa experiência de vida nos mostra que tudo pode ser feito pela mente. Tudo, exceto a meditação. A meditação não pode ser feita pela mente porque não é algo que se conquiste. A meditação já está lá, é sua natureza. Não precisa ser conquistada, basta que seja lembrada. Está lá, esperando por você. Basta voltar-se para dentro, e ela está disponível. Sempre esteve dentro de você. A meditação é sua natureza intrínseca, não tem nada a ver com suas atividades. Você não pode tê-la, assim como não pode não a ter. Ela não pode ser possuída, não é uma coisa. É você. É o seu ser. (OSHO, 2015, p. 17).

O indicativo que parece ser o mais claro para o entendimento preciso do tema, talvez seja, quando o autor explicita que tudo o que a mente pode fazer não se trata de meditação e que a meditação começa quando a mente acaba. Isso dá uma ideia muito precisa de que é necessário abandonar a mente para exercitar essa prática, a qual se apresenta sob a forma das mais diversas técnicas, de acordo com os mais diversos autores. Osho (2015), particularmente, desenvolveu diversas técnicas ativas, todas elas já direcionadas para a contemporaneidade, onde se apresenta muita atividade física e catarse e, na sequência, já em uma outra etapa, segue um

período de uma observação silenciosa e de celebração. Essas técnicas de Osho sempre estão acompanhadas da música como forma de auxiliar e dar um direcionamento ao meditador em seus mais diversos estágios.

De uma forma geral, Osho (2015) orienta que o ato de "parar de pensar" significa unicamente não fazer nada. Sentar e deixar as coisas se acomodarem até que a mente pare por si mesma. Seria como estar dormindo acordado, relaxado, mas alerta interiormente, enquanto o corpo cai em sono. Osho orienta do seguinte modo: "Sente-se e, um dia, a meditação acontecerá. Você não a trará, ela virá a você. E quando vier, você irá reconhecê-la imediatamente. Ela sempre esteve lá, mas você não estava olhando na direção adequada" (OSHO, 2015, p. 18). Aliás, nesse mesmo ponto de sua obra, depara-se com uma das mais impressionantes descrições sobre a meditação que Osho oferece para seu leitor, ao dizer que:

> Quando a energia entra – o que Buda chamou de *parabvrutti*, o retorno de sua energia à fonte –, subitamente a clareza é atingida. Nesse momento você poderá ver nuvens a milhares de quilômetros, poderá ouvir a música antiga das árvores. Nesse momento tudo estará a seu alcance. (OSHO, 2015, p. 18).

Em suma, é possível entender que é uma situação, um momento todo especial que é proporcionado no instante em que a meditação realmente acontece, como em um desabrochar das flores, com toda sua magia de beleza, encanto e perfume, porém com o acréscimo de se tratar de ápice da essência do ser humano, em sua forma mais elementar – a energia.

Explicando que a mente significa palavras e o ser significa silêncio Osho, literalmente, de forma poética, dizer:

> As palavras são as Figuras, o silêncio é o fundo. Palavras vão e voltam, o silêncio permanece. Quando você nasceu, nasceu como silêncio – apenas intervalos e intervalos, espaços e espaços. Veio ao mundo com um vazio infinito, um vazio sem limites que trouxe você à vida. E então você começou a colecionar palavras. O vazio é seu ser. (OSHO, 2015, p. 21).

Essa é mais uma das maneiras que o autor encontrou para diferenciar o papel da mente, diante do papel meditativo, pois, enquanto o primeiro fala o segundo cala. A mente seria algo ligado ao papel biológico do ser, enquanto a essência está além do pensamento e das palavras. Desse modo, parece que é preciso ultrapassar essa barreira inicial para se alcançar essa condição que a meditação oferece.

A meditação deve ser considerada como o caminho para a autoconsciência como Herrán Gascón apresentou em diversos momentos desta pesquisa. Aliás, este educador diz que é o único caminho para se atingir essa condição, além do fato de ser muito difícil e que raras

pessoas conseguiram essa façanha. Mas, também, a partir de um estágio em que sua prática seja mais aceita – o que parece estar em franca expansão – sua utilidade para a Filosofia e mais notadamente para a ciência é uma flagrante possibilidade a ser incorporada nas rotinas diárias das pessoas.

Osho, explicando o sentido dos mantras, ajuda a compreensão do processo que leva à meditação:

> Cada palavra é um precipício: a partir delas é possível mergulhar no vale do silêncio. Este é o sentido dos mantras: mergulhar no silêncio a partir das palavras. Um mantra significa repetir e repetir e repetir uma única palavra inúmeras vezes. Em algum momento você se cansa dessa palavra, pois não há nada de novo nela. Esse cansaço ajuda você a se livrar da palavra, de forma que possa mergulhar no silêncio mais facilmente. O silêncio está sempre lá, escondido no canto. Se ficar repetindo Ram, Ram, Ram… por quanto tempo você consegue repetir isso? Logo estará cansado. Usar um mantra para criar esse cansaço, para que você queira se livrar da palavra, é ótimo, pois não haverá outra saída senão mergulhar no silêncio. (OSHO, 2015, p. 21-22).

Essa é outra revelação interessante, não só do significado e objetivo dos mantras, mas do caminho para o estado meditativo que ele promove e da forma como isso se processa. Além disso, é preciso trazer para o âmbito dessas análises sobre a meditação, a advertência que o autor promove ao comentar sobre o fato de que a paralisia não é meditação, e não é saudável. Ele explica que é possível paralisar a mente, já que há milhares de truques para fazê-lo e exemplifica contando que há pessoas que se deitam sobre uma cama de pregos e que isso acontece pelo exercício contínuo de se repetir esse processo, o que promove no corpo uma insensibilidade. Desse modo, demonstra que não há milagre algum nisso, pois se está simplesmente removendo a sensibilidade do corpo.

Ainda sob essa ótica do que não é meditação, Osho (2015, p. 24) oferece outro exemplo para ajudar na compreensão:

> Há maneiras similares de paralisar a mente, como jejuar, por exemplo. A mente avisa que o corpo está com fome, mas você não presta atenção e não providencia comida, não ouve a mente. Aos poucos ela vai se esvaziando. O corpo continua a sentir fome, mas a mente não relata mais nada. Qual seria o propósito, já que não há ninguém para ouvi-la reclamar? Não há ninguém para responder. Então uma certa paralisia toma conta da mente. Muitas pessoas que passam longos períodos em jejum acreditam ter atingido a meditação. Não é meditação, é apenas baixa energia, paralisia, insensibilidade. Movem-se como zumbis, não estão vivos. Lembre-se, a meditação irá trazer para você cada vez mais inteligência, uma inteligência radiante. A meditação o tornará mais vivo e mais sensível, sua vida se tornará mais rica.

Esses ensinamentos revelam que há muita confusão sobre o assunto e que uma preocupação com seus princípios adequados e fiéis, deve ser um imperativo, de modo a não se

iludir com falsos conceitos e práticas. Aliás, o surpreendente nos ensinamentos de Osho é que eles são muito claros e notadamente atuais aos tempos dessa contemporaneidade, o que passa a ser umas das fontes de pesquisa mais atraentes.

Em Osho (2015, p. 25), encontrou-se a seguinte declaração:

> A mente o engana 24 horas por dia e ainda assim você coopera com ela. Então, no final de tudo, você está na miséria e acaba indo parar no inferno. A cada momento, busque a motivação real por trás de suas ações. Se você puder encontrá-las, a mente se tornará cada vez menos capaz de enganá-lo. E quanto mais longe você estiver desse engano, quanto mais for capaz de ultrapassar a mente, mais próximo estará de se tornar um mestre.

Essa citação do autor é um incentivo convincente para se explorar a meditação, rompendo o cerco que a vida e todo seu contexto que envolve e amarra dentro de uma realidade, calcada, em boa parte das vezes, em um mundo de ilusões, criadas pelo próprio ser humano. É um convite primoroso para o não saber e para o autoconhecimento, tão realçados por Herrán Gascón.

Osho (2015) ainda se refere a mente como um biocomputador e que não tem inteligência. Quem tem inteligência é o interior do ser humano, explica o autor. Todos os pensamentos que lá se sucedem nada mais são que repetições, não tendo nada de originalidade. Desse modo, Osho (2015) diz que sempre que a mente disser algo ela estará tentando conduzir de volta para a rotina. Observa, ainda, que as pessoas criativas têm mais facilidades para a meditação, exatamente por já exercitarem uma fuga da rotina. Além disso, o autor é incisivo na observação de que "ao comer, coma. Ao andar, ande. Não permita que a mente fique vagando pelo mundo. Novamente, isso não se tornará meditação, mas ajudará em seu caminho (OSHO, 2015, p. 28)."

Um outro ponto levantado pelo teórico diz respeito ao interesse atual do ocidente na meditação, enquanto no oriente parece que se perdeu a disposição para ela. Osho explica que:

> Pense neste paradoxo: é apenas quando você se torna materialmente rico que você percebe, por contraste, sua pobreza interna. Quando você é pobre no plano material, você jamais percebe a pobreza interna, pois não há contraste. Pelo mesmo motivo escrevemos com giz branco em quadros-negros, e não em quadros brancos, pois do contrário não seria possível ver nada. O contraste é essencial. (OSHO, 2015, p. 31).

O autor se refere a esse paradoxo, porque ele acredita que o ocidente foi atrás das riquezas materiais, conseguiu, mas agora se encontra cansado, o que explicaria a busca por novos caminhos, como o da meditação. Dentro dessa perspectiva, Osho diz que a humanidade

tem direito tanto à riqueza espiritual como a material, e que qualquer tipo de pobreza não merece nenhuma apologia devendo ser completamente censurada.

Aprofundando-se Osho (2015, p. 41) é taxativo contra a esperteza, afirmando não se tratar de uma verdadeira inteligência:

> A meditação é um salto: da mente para o coração e, em última instância, do coração para o ser. Você irá cada vez mais fundo, lá onde os cálculos terão que ser deixados para trás, onde toda a lógica se tornará irrelevante. Não será possível levar sua esperteza para lá. Na verdade, a esperteza não é a verdadeira inteligência. A esperteza é um substituto pobre para a inteligência. As pessoas que não são inteligentes aprendem a ser espertas. Pessoas inteligentes de fato não precisam ser espertas: são inocentes, não precisam ser astuciosas. Funcionam a partir de um estado de não-saber.

Pois, nesse ponto, o do não-saber, também insistentemente reiterado por Herrán Gascón, é de que se o mundo contemporâneo se debate, pois aí há, indiscutivelmente, uma quebra de paradigmas muito significativa, em todos os setores da vida, especialmente no da Educação, que como se viu, precisa incorporar os temas radicais e inclusivos levantados pelo próprio Herrán Gascón.

Outro ponto que merece destaque na obra de Osho (2015, p. 49) é quando ele se refere ao contentamento como objetivo da vida e a meditação como meio para consegui-lo:

> Sem a meditação, ninguém nunca saberia verdadeiramente o que é contentamento. Não é prazer. Prazer é fisiológico, químico. Não possui profundidade e é muito momentâneo. Por exemplo, um orgasmo sexual é prazer. Durante alguns instantes você está no topo do mundo, mas apenas naquele curto período de tempo. Logo em seguida vem uma profunda tristeza e uma depressão se instala. É por isso que, após fazer amor, as pessoas dormem. É uma forma de evitar a tristeza.

Portanto, a meditação, sob o aspecto enfocado por Osho (2015, p. 49), tem um papel preponderante para o próprio sentimento de felicidade, o que é mais um bom motivo para sua consideração. Além disso, sobre a questão do sexo, explica que "para garantir a reprodução das espécies, a natureza encontra maneiras espertas de fazer com que certas coisas aconteçam. Se não fosse pelo prazer, a atividade sexual pareceria tola".

Em sua origem, a meditação não foi pensada para tratar problemas psicológicos, porém, nos tempos desta contemporaneidade, mostrou-se promissora no tratamento de alguns, particularmente depressão e transtornos de ansiedade. Goleman e Davidson contam mais sobre isso:

> Em uma meta-análise de 47 estudos sobre a aplicação de métodos de meditação para tratar pacientes com problemas de saúde mental, os resultados mostram que a meditação pode levar à diminuição da depressão (particularmente depressão severa),

> ansiedade e dor — quase tanto quanto medicamentos, mas sem efeitos colaterais. A meditação também pode, em menor grau, reduzir o sofrimento do estresse psicológico. A meditação da bondade amorosa pode ser particularmente útil para pacientes sofrendo de trauma, sobretudo TEPT[321]. A fusão da *mindfulness* com a terapia cognitiva, a MBCT, tornou-se o tratamento psicológico baseado na meditação mais empiricamente validado. Essa integração continua a ter amplo impacto no mundo clínico, com a atual realização de testes empíricos para aplicações entre uma gama cada vez maior de transtornos psicológicos. Embora haja relatos ocasionais de efeitos negativos da meditação, os resultados até o momento enfatizam a potencial promessa das estratégias baseadas em meditação, e o enorme crescimento da pesquisa científica nessas áreas é um bom augúrio para o futuro. (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 162-163).

Como se observa, os avanços seguem ocorrendo, quer seja pela meditação, quer seja pela *mindfulness*, destarte alguns autores discordarem da sua similaridade, a qual esta pesquisa se incorpora, visto que pelas próprias palavras de Osho (2015, p. 8),

> Em sânscrito, temos uma palavra especial para meditação: *dhyana.* Essa palavra não tem paralelo em nenhum outro idioma, não pode ser traduzida. Há dois mil anos é dito que ela não pode ser traduzida pela simples razão que em nenhum outro idioma as pessoas experimentam o estado que ela denota. Por isso estes idiomas não possuem essa palavra.

E complementa: "Dhyana significa 'eu estou em meditação', não é nem mesmo 'estou Meditando'. Se formos traduzir ao pé da letra, o sentido de *dhyana* seria 'eu sou meditação'" (OSHO, 2015, p. 11).

Retornando um pouco para o contexto, traz-se novamente Herrán Gascón, quando ele aborda o tema de que sem meditação não há educação, começando por uma análise da Educação dentro desse cenário:

> uma lei educacional não admitida pelo Pedagogia – e sim para os professores do bem comum, como Lao Tse, Kung Tse, Siddhartha Gautama ou Sócrates –, é que quase todos somos seres predominantemente ignorantes, embora normalmente também ignoremos isso. O que estamos construindo e deixando fazer, não tem nada a ver com a sociedade do conhecimento, e muito menos com a sociedade da educação. Da nossa escassa consciência ordinária e sua sonolência associada, estamos muito mais perto do egocentrismo, da imaturidade e da barbárie, a do despertar. Mesmo do mal chamado 'educação', seus sistemas (locais, nacionais e supranacional) e seus currículos (planejados, ocultos e insolentes), enquanto formando, doutrinando (nacional, ideológica, religioso, cultural, científico ...), capacitando, em excesso e acelerado, o surgimento de cidadãos superficiais, parciais e tendenciosos. [322] (HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 24-25).

É a partir dessas considerações que Herrán Gascón começa sua abordagem, dando conta, por sua ótica, de um hiato e de diversas outras variáveis contraproducentes dentro dos

[321] TEPT - transtorno do estresse pós-traumático. Nota nossa.
[322] Tradução nossa.

processos educativos. Claro, toda sua abordagem faz parte da sua Pedagogia Radical e Inclusiva e, desse modo, sua crítica contundente e categórica segue essa linha crítica, apontando possíveis lacunas existentes nos processos educacionais.

Herrán Gascón (2017) segue sua abordagem, buscando elucidar o quadro que ele apresenta como de grandes falhas na Educação, dizendo que:

> É por isso que as construções da nossa pseudo-educação têm entrelaçadas vigas e dormentes. Existem vários tipos, dos quais destacamos dois:
> a) Identificações entre crenças e conhecimento, presas por e para os ismos.
> b) processos autocentrados ou 'de si mesmo para si mesmo', desenvolvidos por quase todos os sistemas humanos. Ismos e sistemas, longe de serem "abertos" (Bertalanffy, 1979), são 'centralistas', portanto, individualistas. Quase todo o ser humano participa dessas formas de compreender e de existir que, sendo tão estendidos, passam despercebidos. A educação e seus sistemas são parte deles. Por isso a educação ainda não é interpretada como desidentificação ou descondicionamento e transcendência. [323] (HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 24).

Com isso, o autor quer dizer que, em geral, o que fazemos não é educar, pois uma educação mais plena não pode ser alcançada sem abordar, expressa e prioritariamente, duas chaves pedagógicas. Aponta Herrán Gascón "a) Desafios radicais comuns, como a própria ignorância, egocentrismo e imaturidade, consciência, autoconhecimento, a universalidade, etc.; b) A metodologia formativa que, validada por milênios, leva a eles: a meditação" [324](HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 24-25).

Sobre alguns erros abrangentes e frequentes sobre meditação no contexto descrito acima o educador diz que suporta vários absurdos, intimamente relacionados, entre os quais ele destaca dois, em especial. O primeiro é o seguinte:

> Conceituar a partir das crenças: Acreditar não é saber, nem entender. O conhecimento leva à dúvida e abertura, que são moléculas comuns da ciência e do ensino. O entendimento requer observação, experimentação e aprofundamento. Isso se traduz em claridade e consciência aplicadas. Eles podem ser boas qualidades para ensinar (você mesmo). Acreditar é responder epidérmica – quase sempre a partir de conhecimentos emprestados ou programas mentais – e isso geralmente significa parar de se perguntar. Portanto, a crença pode inibir a razão. Se existencialmente "Somos a nossa razão" (González Jiménez, 2008), a crença pode nos restringir e, com ela, romper o que, a partir da grande Grécia, sabemos que devemos educar. Portanto, entender a meditação exige que você a tenha provado. Esse construto ocorre em relação à criatividade, a um café ou a um ensino: não faz sentido comentar, analisar, investigar, etc., se eles não foram testados. Por exemplo, faz sentido ensinar a lei da gravitação universal, se você não leu o "Principia Matemático", ou se ignora que essa lei não foi inventada por Newton, que a matematizou? Nestas situações, "quem fala, não sabe" (Lao Tse, 1996). Segue-se do exposto que, desses referentes, não é possível entender a natureza e o significado da meditação. Além disso, as crenças estão

[323] Tradução nossa.
[324] Tradução nossa.

> frequentemente a serviço dos ismos e sistemas egocêntricos, na época, "sistemas de crenças". Portanto, uma ruptura adicionada à inconsistência experimental das crenças é adiada por seu viés definidor. [325] (HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 25).

De fato, não existe um grau de precisão mais aproximado do que já ter passado pela experimentação e, no caso da meditação, parece ser um elemento fundamental para se ter elementos para a elaboração de uma conceituação mais próxima possível da sua realidade. Quanto ao segundo absurdo destacado, Herrán Gascón (2017, p. 25) diz o seguinte:

> Conceituá-la de acordo com seus efeitos: quando a meditação é considerada com uma atitude favorável e apenas como técnica, imediatamente se pensa em seus efeitos. Isto é, na medida em que sua prática "é notada", em que "isso me serve" e, se possível, "no que já serve". Esse entendimento vetorial e egocêntrico responde ao duplo esquema: 'Se A, então B, sendo B algo de mim e para mim'. É um hábito da razão própria da sociedade de consumo. Mas a meditação não tem nada a ver com o consumo. O cardeal Newman disse em um de seus "Discursos sobre a Fé" que, embora nem tudo seja útil, o bem sempre foi útil. A meditação é positiva e, portanto, útil. Mas, ordinariamente, é concebida ao contrário, isto é, de acordo com seus resultados (orgânico, psíquico, pedagógico, social ...). Frequentemente, essa interpretação é feita por aqueles que a antecipam, bem como por aqueles que a praticam e conhecem superficialmente. Em um de seus livros mais sábios, o Tao Te Ching, Lao Tsé (1996) conclui: "No Ser das coisas há interesse, mas no não-ser há utilidade".[326]

Percebe-se a ênfase em uma definição desta categoria livre de qualquer interesse, com relação a meditação, sendo repudiada veementemente pelo autor. Com essa postura, Herrán Gascón diz ainda que “a meditação é contemplada a partir de seu ser (interesse), não de seu não-ser (utilidade). Ao fazer isso, quase tudo o que é sentido e deduzido dele é errado” [327](HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 25). Portanto, quem medita “para que algo aconteça”, não entende nada e nada vai acontecer com ele, relata o autor. “Pela mesma razão, a atenção plena, que é definido pelo seu âmbito-apesar de ser ‘uma prática antiga no Zen Budismo’ (HAN, 2007), tornou-se popular. Sem eles, nada seria conhecido sobre ele. Agora, como é conhecido por suas derivações, realmente não é compreendido” [328], conclui (HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 25).

Pontuando como algumas chaves desta concepção, Herrán Gascón (2017) oferece um detalhamento muito interessante, especialmente para quem deseja se aprofundar no tema e, que, para esta pesquisa, passa a ser um elemento útil, a partir do sentido investigativo.

---

[325] Tradução nossa.
[326] Tradução nossa.
[327] Tradução nossa.
[328] Tradução nossa.

> Meditar requer formação com um professor de meditação; ter uma boa orientação interna e ter uma adequada realização técnica e perseverança. Mas o que está meditando? Meditar é praticar meditação. Existem muitos tipos de meditação, mas é sempre feito em um triângulo com vários vértices:
> a) O que não é: não é analisar, refletir, inquirir, pensar e não é apenas uma questão de técnica.
> b) Sua ação: Em qualquer de suas variantes é uma observação consciente de si mesmo, sem se envolver, sem cometer, além do ego ou da mente. É um modo de consciência, de criação de distância entre o ser e o ego, de crescimento no Estado Consciente, de despertar, de limpeza e esvaziamento.
> c) Sua utilidade: é experimentar a resposta para a pergunta "quem sou eu?" A única maneira de fazê-lo é torná-lo "uma questão de vida ou morte" (Osho, 2014), no centro da existência, do ser. Somente desde o centro é possível se esvaziar perder o ego, morrer neste sentido. É a *mors mystica*[329] seguida pelo êxtase das tradições religiosas. Em parte, por causa disso, a meditação Zen é um treinamento para a morte (Deshimaru, 1980). A meditação torna possível viver cada momento em um Estado Consciente. [330] (HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 26).

Depois dessas orientações, apresentadas nesses três vértices elaborados pelo autor, ele passa a abordar o significado pedagógico radical da meditação, fazendo algumas considerações pertinentes.

> É objetivamente estranho que o conjunto "meditação-auto-conhecimento" não faça parte da educação. Mas há uma explicação genética. Por um lado, a Pedagogia do Ocidente nasceu Siamesa da Filosofia com Sócrates. O professor de Atenas enfatizou a relevância do autoconhecimento, mas não explicou como alcançá-lo. Quem o fez foi Siddhartha Gautama, o primeiro Buda. O Ocidente seguiu Sócrates e Kant - e na Espanha, também, Ortega y Gasset - e suas religiões não favoreceram internalização Por outro lado, a educação ocidental – que tem girado na globalização pedagógica – , que está saturada com ideologias, política social, ciência, Filosofia, Pedagogia da aquisição e na Espanha, uma psicologia metida a Pedagogia sem dissimulação, contenção ou humildade epistemológica, que não ajudou a evolução da educação. [331] (HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 26).

A partir desse quadro, o autor conclui que, enquanto isso, as pessoas morrem confundindo o existencial com o essencial, isto é, sem a consciência ou a experiência de sua verdadeira identidade.

Enfim, Herrán Gascón (2017) entende que a alternativa não pode ser parcial ou dupla, mas dialética, porque o centro da circunferência e seu traço externo são necessários. Esta consciência, conjunto e harmonização interna entre o existencial e o essencial, sempre foi a tarefa mais importante da Educação, independentemente dos diferentes processos educativos, ou é reconhecido nos círculos acadêmicos. Por tudo isso, requer uma noção de educação ampliada, centrada na perspectiva de formação humana voltada ao estado mais consciente. Este

[329] Do latim: morte mística. Nota nossa.
[330] Tradução nossa.
[331] Tradução nossa.

projeto pode ser considerado ao mesmo tempo radical e periférico; necessário, embora não seja exigido; comum a todos os contextos; entendida como evolução pessoal e social do egocentrismo para a consciência; focado no despertar da razão e da consciência, etc., diz Herrán Gascón.

Há uma citação muito interessante, a qual se repete em múltiplos *sites* na internet, todos atribuindo sua autoria para Osho (2018, não paginado), aqui retirada do *site Osho Meditation* São Paulo, que diz:[332]

> A meditação não é a solução para nenhum problema em particular; ela não resolve nada. Ela simplesmente lhe ajuda a sair da mente, a criadora dos problemas. Simplesmente lhe ajuda a deslizar para fora da mente, como uma cobra desliza para fora de sua velha pele. Uma vez que você descobre que você não é a mente, a grande transcendência aconteceu. De repente todos os problemas tornam-se insignificantes, lentamente eles evaporam. Você é deixado com uma profunda paz; um grande silêncio prevalece. Esse silêncio é a solução. Essa paz é a resposta. A resposta de todas as respostas.

Pelas palavras de Osho, obtém-se uma síntese conclusiva de todo esse aprofundamento que se elaborou sobre a meditação. Porém, crê-se que ficou muito evidente a extensão que o assunto necessita para se obter uma formação mínima sobre tudo que a envolve.

2.9 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA

A Pedagogia Radical e Inclusiva, que tem como expoente o investigador espanhol Herrán Gascón, leva a estabelecer as seguintes considerações: é um conjunto teórico constituído de uma visão inovadora, impactante e com uma profundidade suficiente para encaminhar o sujeito na direção do estado de autoconhecimento, além de possibilitar uma formação atual e completa, por meio de inúmeros temas radicais e inclusivos elencados. Apesar de como adverte o próprio autor, é impossível o alcance absoluto do autoconhecimento, mas o direcionamento do sujeito nessa direção parece ser a melhor escolha. Ele dá um exemplo dessa impossibilidade, apresentando o questionamento: "Quem sou eu?" Porém, o encaminhamento do ser humano para um processo formativo em que esteja inserido o autoconhecimento e, não somente o conhecimento, oferece uma perspectiva educativa mais ampla, rompendo os paradigmas do conhecimento, que atuam como bloqueadores da busca, utópica no atual estágio evolucionário, da elucidação da vida e de todos os seus constituintes.

---

[332] OSHO, 2018.

Por uma questão de lógica, a ignorância é o maior problema da humanidade, e ficou transparente para esta pesquisa a ênfase categórica da Teoria enquanto campo investigativo de Herrán Gascón em combatê-la. Não há pesquisas semelhantes nos mais diversos campos de estudo, com relação a isso, que é um conjunto de elementos pedagógicos ausente em grande parte dos processos de discussões acerca da Educação.

Em maio de 2019, o autor desta pesquisa participou presencialmente na Universad Autónoma de Madrid de dois eventos. Um deles foi o das Jornadas Acadêmicas, em que os doutorandos apresentaram seus projetos de tese. O outro foi o VI Simposio Internacional de Educación RIDECTEI. Nesta oportunidade, na presença de Herrán Gascón, foi possível se aprofundar em algumas questões, algumas das quais foram publicadas da Revista Redipe. Herrán Gascón (2019) destaca que:

> A educação depende de tudo, incluindo cada um de nós e nossa sociedade. Como Kant disse, o ser humano é o que a educação faz dele. Portanto, é a educação que nos torna completamente humanos, "o que nos constrói", como diria Julio Arboleda. É desenvolvido através da educação. Você pode reconhecer seu senso de complexidade e consciência. Involução não existe, é aparente, só evolui. (HERRÁN GASCÓN, 2019, p. 51).

O objetivo de apresentar essa citação de Herrán Gascón é para demonstrar o significado da Educação para quem elaborou e vem trabalhando com a Pedagogia Radical e Inclusiva há tanto tempo.

Como pode ser constatado, trouxe-se, aqui, inúmeros problemas e muitos caminhos para sua solução, todos apontados pelo pedagogo Herrán Gascón. Em uma síntese da sua visão sobre o contexto atual da Educação, ele fulmina:

> Com o potencial da educação, o que foi alcançado? Socialmente, positividade e negatividade distribuídas com um desequilíbrio objetivo: grandes avanços científicos, tecnológicos e sociais, mas apenas para o desfrute de uma parte da humanidade; pobreza e vergonhosas Figuras de injustiça; a destruição de 70% da biodiversidade, etc. (HERRÁN GASCÓN, 2019, p. 51).

Ele procura demonstrar que os caminhos que a humanidade vem seguindo, acompanhada e apoiada pela própria Educação, têm priorizado meios de sobrevivência e de entretenimento. O pedagogo destaca alguns dos aspectos a serem melhor observados, como, por exemplo, o fato de os seres humanos viverem condicionados pelo seu ego, quase nada é consciente que a maior parte das pessoas ainda não despertaram por estarem em uma situação idêntica ao sono, muitos adultos imaturos, predomínio da estupidez e borreguismo e, como é seu costume, condena a falta de autoconhecimento.

Herrán Gascón (2019, p. 53) explica esse estado de coisas e justifica, de certa forma, clarificando que

> (...) nossa tradição educacional, baseada no conhecimento, está ligada em Sócrates. Outra tradição baseada no não-conhecimento e consciência foi excluída (Lao zi, Siddhartha Gautama). Um tem o que o outro não tem. A síntese é a opção mais completa, a priori.

É notável a quantidade de ideias simples, mas com profundo embasamento teórico-científico, sobre questões que a Educação não abarca. Uma dessas ideias é o enfoque sobre o não-conhecimento, além de tudo que se produziu no Oriente, também normalmente desprezado pela Educação no Ocidente, prendendo-se à linha desenvolvida por Sócrates.

De um modo geral, parece para esta investigação, que a voz de Herrán Gascón poderá, a qualquer momento, despertar à Educação caminhos, pelos seus temas radicais, para uma formação adequada ao que se constituí o ser humano. Um ser que dentro do contexto da Pedagogia Radical e Inclusiva, identificou-se como um dos grandes problemas do sujeito, a existência do condicionamento, o qual, por sua vez, é provocado por todo um direcionamento dos mais diversos interesses, em especial os coletivos, fontes as quais poderiam ser classificadas como sociais, econômicas, governamentais. Porém, é fundamental esclarecer que esta pesquisa aponta para todo o contexto predominante nas sociedades, como responsável por esse estado de coisas, atuando como formadora de condicionamentos e de manipulações de modo consciente e inconsciente.

É nesse ponto que esta pesquisa deseja se aprofundar e investigar as possíveis alternativas para que aconteça movimentos pessoais e sociais na direção da libertação do sujeito, de modo que a emancipação seja encaminhada e abra espaço para a formação de indivíduos virtuosos, mas, sobretudo, cidadãos plenos.

3 A BUSCA DOS ELEMENTOS DE UM ESTADO MAIS CONSCIENTE NA FORMAÇÃO HUMANA PARA O DESCONDICIONAMENTO

"Compreender que não podemos mais educar sobre estruturas estáveis do ser e reconhecer que não ternos o pretendido controle sobre o destino da educação, não significa negar a possibilidade de outros espaços de legitimação."

Hermann

Abrir espaços para o surgimento de cidadãos plenos parece ser um dos maiores desafios para a humanidade contemporânea, concebendo-se um amplo contexto de condicionamento e de manipulações sobre o qual esta pesquisa vem trabalhando.

Na tentativa de se adquirir essa que hoje ainda possa ser considerada uma utopia – a autonomia –, buscam-se, aqui, alguns pressupostos básicos formadores dessa condição que de fato possa levar o ser humano a um patamar de desenvolvimento cognitivo suficiente para alcançar a dignidade e a condição de uma cidadania plena. Portanto, o que será visto a seguir, em outros termos, é a essência da investigação desta pesquisa, a qual se fundamenta em grandes pensadores, para que se elucide a constituição de uma condição mínima e mágica para se modificar o que hoje seria visto de um ponto futuro, como um estado primitivo do ser humano, em plena submissão e manipulação. Em suma, é uma pesquisa que busca identificar quais os elementos potencializadores e virtuosos necessários para se atingir um nível emancipatório cidadão e de dignidade, em que o sujeito possa promover sua própria autolibertação.

Portanto, o estado mais consciente, além das suas significações diversas indicadas pelos mais diversos autores, para esta pesquisa, representa uma condição de potencialidade virtuosa, a qual fornece os constitutivos necessários para uma condição cidadã suficiente para o enfrentamento da vida, com a diminuição das desigualdades, afastando-se as facilidades de manipulações.

O fato de que alguns poucos conseguem um amplo domínio das principais questões que envolvem a vida, fruto de suas capacitações[333], é claro, em detrimento da maioria, não necessita de maiores detalhamentos ou fundamentações. A prova disso são os números que demonstram os resultados de *performance* nos mais diversos campos da atividade humana, em todo o planeta. Aliás, nesta pesquisa, estão sendo apresentadas estatísticas, evidenciando e testemunhando esse particular dramático que a humanidade convive.

[333] Independentemente do seu caráter moral ou legal.

Entretanto, e esta é a chave mestre da questão a que se está referindo, é o ponto em destaque e crucial que envolve o problema desta pesquisa e que diz respeito à capacidade de cada um em conviver nas atuais condições, com muito menos disparidades como se verifica na atualidade.

Assim, esta pesquisa se aprofundou nesse estudo, sob essa estrita condição a ser desenvolvida e incorporada no ser humano, embora se reconheça que o tema é complexo e nitidamente merecerá críticas e aperfeiçoamentos, numa espiral sem fim, rumo ao que seria um estágio de potencialidade virtuoso. Ousadamente, porém firme, avançou-se nessa direção e na sequência, descrever-se-á cada um desses elementos que esta pesquisa identificou, cada qual com seu conceito e sua fundamentação de forma que apresente o seu significado, importância e condicionalidade para a constituição, no seu conjunto, da construção de um estado mais consciente.

Atente-se que a busca de um estado mais consciente é no sentido de que as pessoas sejam capazes de viver em um estado interior mais consciente (que é uma leitura individual) ou/e de um estado social consciente (que se trata de uma leitura social). Essa é uma das conceituações possíveis sobre o significado de um estado mais consciente, embora, como será visto a seguir, ele contenha outros componentes.

Comece-se esta investigação, sustentando-se pelos mais diversos autores, como será visto na sequência, a partir do elemento “imaginação”.

3.1 IMAGINAÇÃO

"A realidade é para aqueles que não podem suportar o sonho."

Lacan

Dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber é uma regra científica. Porém, não se pode ignorar, por outro lado, o fato de que parece que a imaginação é mais importante que o conhecimento para o conhecimento, porque enquanto o conhecimento reduz, pois delimita, a imaginação transcende no tempo e no espaço. Não se conhece outra saída do tempo que não seja a morte. Ter isso presente distancia o homem no tempo. Enquanto se está preso a este espaço, o ser humano é um ser errante, visto que anda pelo acaso, vagueia pela vida, articula palavras, esboça movimentos e ações e navega em pensamentos.

A faculdade de racionalizar, bem como a de se emocionar, é uma atividade humana, e quando se invade essa manifestação, ocorre o que se pode chamar de *pensamento*. A imaginação, por sua vez, é a capacidade de pensar além dos paradigmas que tradicionalmente acorrentam o sujeito à sua realidade, "construída a duras penas", sob o ponto de vista deste pesquisador.

Todavia, a partir das conceituações sobre a imaginação que será visto, agora, e, analisando as diversas fundamentações sobre a matéria, é preciso objetivar construir e estabelecer uma ideia própria, claro que fundamentada no todo ou em parte pelos autores que aqui se fazem presentes, para discutir sobre o significado da imaginação.

Na visão aristotélica, a imaginação trata-se de uma capacidade do pensamento, tal como o julgamento. Aristóteles define:

> Na eventualidade de a imaginação consistir (para além de qualquer conotação metafórica do termo) naquele processo pelo qual podemos afirmar ser uma dada imagem assim nos apresentada, será este, então, uma daquelas faculdades ou estados mentais, por intermédio dos quais nos é possível julgar, sendo obviamente aquelas certas ou erradas. (ARISTÓTELES, 2015, p. 428).

Na mesma obra, Aristóteles complementa e aprofunda um pouco mais sobre o tema ao afirmar

> A imaginação é, portanto, diferente da afirmação ou da negação, porquanto ser precisamente uma síntese de conceitos que residem a verdade ou o erro. Mas, como poderão os conceitos primeiros das imagens se distinguir? Certamente, nem esses conceitos primeiros, nem tão pouco qualquer outro, poderão ser imagens e, não obstante, sem eles tais imagens mentais nunca poderão ocorrer. (ARISTÓTELES, 2015, p. 433).

A partir desse posicionamento do autor, a considerar pelos dois enunciados apresentados, é possível concluir que os conceitos, mesmo não existindo sem as imagens, não são redutíveis a elas. O próprio Aristóteles diz ainda que "o seguinte facto apresenta-se de modo bem evidente: existem dois princípios relativos ao movimento local – o desejo e o intelecto – na condição de se considerar a imaginação uma espécie de inteleção" (ARISTÓTELES, 2015, p. 433). Pode parecer um pouco complicado se obter uma interpretação perfeita sobre o que o autor realmente quis dizer, até porque várias vezes Aristóteles utiliza o termo "deliberar", "julgar" como um ato da imaginação, só para se ter um exemplo da complexidade para se extrair uma elucidação próxima ao sentido que o autor realmente desejou expressar. Entretanto, esta pesquisa se deparou com a seguinte afirmativa de Hume (1988), já com uma linguagem

diferente, assumindo outra concepção, que casualmente pode ajudar a entender Aristóteles, a partir deste enunciado:

> Visto que a imaginação pode separar todas as ideias simples e uni-las novamente da forma que lhe aprouver, nada seria mais inexplicável que as operações dessa faculdade, se ela não fosse orientada por alguns princípios universais que a tornassem em certa medida uniforme em todos os tempos e lugares. (HUME, 1988, p. 39).

Como pode ser visto, Hume apela para a existência de princípios universais, para dar à faculdade da imaginação uma certa medida. Pela ideia de Hume, os princípios que moderam e padronizam a imaginação são: o princípio da semelhança; o princípio de contiguidade; e o princípio da causalidade. Dessa forma, a imaginação junta e decompõe as ideias de acordo com esses princípios, basicamente por uma questão de hábito.

Hume (2013, seção III) observa: "Que estes princípios servem para ligar idéias, não será, creio eu, muito duvidoso", porém, não deixa de explicar, mesmo que sucintamente que o princípio da *semelhança* seria, como, por exemplo, "um quadro conduz naturalmente nossos pensamentos para o original"; quanto ao princípio da *contiguidade* teria seu protótipo descrito como "quando se menciona um apartamento de um edifício, naturalmente se introduz uma investigação ou uma conversa acerca dos outros"; e, finalmente, o princípio da causalidade poderia ser exemplificado pela afirmativa que "e, se pensamos acerca de um ferimento, quase não podemos furtar-nos a refletir sobre a dor que o acompanha."

Kant apresenta a imaginação dentro de uma conjuntura diferente do que já foi visto aqui. Ele diz que, sem esta referência, é inédita à experiência plausível na qual aportam todos os objetos do conhecimento, não se entenderia a sua analogia com qualquer objeto:

> Há, porém, três fontes primitivas (capacidades ou faculdades da alma), que encerram as condições de possibilidade de toda a experiência e que, por sua vez, não podem ser derivadas de qualquer outra faculdade do espírito; são os *sentidos*, a *imaginação* e a *apercepção*. Sobre elas se fundam 1) a *sinopse* do diverso *a priori* pelos sentidos; 2) a *síntese* do diverso pela imaginação; finalmente, 3) a *unidade* dessa síntese pela apercepção originária. Todas estas faculdades, têm, além de um uso empírico, um uso transcendental, que apenas se refere à forma e unicamente é possível *a priori.* (KANT, 2001, p. 151).

Como é possível se observar, Kant enquadra a *imaginação* ao lado dos *sentidos* e da *apercepção* como capacidades ou faculdade da alma, sendo três fontes primitivas, as quais não se derivam de qualquer outra faculdade. Kant as defende como de uso transcendental, além do empírico, o que traz para o fato em si, outro elemento importante, já que se o uso empírico parece bastante razoável e compreensível, visto que se baseia na experiência como foco para

seu desenvolvimento ou criação, o transcendental até surpreende, na medida em que sua definição – transcendente – não pode ser muito diferente de que se trata de tudo aquilo que está além dos limites do próprio universo. Seja como for, aceitando-se ou não esse aspecto da transcendentalidade, a validade de se trazê-lo para a pesquisa, como sempre o é, fica por conta do registro e do pensamento de Kant.

O fato é que o aspecto transcendental pode ser ligado ao inconsciente coletivo de Jung[334] ou a composição da *psyké* que governa o corpo do *kósmos*, de Platão[335], dentre outros. Porém, esses dois, em especial, dadas suas profundidades e reconhecimentos nos mais diversos campos da sociedade, e em especial dos educadores, destarte, é claro, não haver unanimidade, como praticamente em nada nessa vida, parecem ser os mais significativos. A ligação do transcendental com essas duas teorias faz todo sentido, pois se coadunam a partir de uma linha de raciocínio similar, sob vários aspectos, mas de forma mais contundente com o fato de ultrapassarem os limites de uma racionalidade materialista, aquela que despreza os elementos do metafísico, destarte se estar em uma época além disso, mas que não significa o desprezo absoluto a tudo que diga respeito a essa metafísica.

É compreensível o menosprezo que de uma forma geral as pessoas dedicam a tudo que foge do visível, do palpável e do que esteja fora do cotidiano. O transcendental parece ter seu espaço reservado dentro da religião e do misticismo de uma forma geral e toda vez em que ele é citado ou utilizado fora desse contexto, como, por exemplo, dentro da filosofia, gera um desconforto. Entretanto, como ignorar que a vida em sua essência é composta por energia em seu cerne e que tudo mais é mera consequência? A filosofia e a ciência devem se aprofundar em toda e qualquer questão, sem ter qualquer preocupação com enfrentamentos, fato elementar, ou seja, óbvio, mas que merece ser destacado neste momento.

---

[334] (...) parece se constituir de motivos mitológicos ou imagens primordiais, razão pela qual os mitos de todas as nações são seus reais representantes. De fato, a mitologia como um todo poderia ser tomada como uma espécie de projeção do inconsciente coletivo (...). Portanto, podemos estudar o inconsciente coletivo de duas maneiras: ou na mitologia ou na análise pessoal (JUNG, 1924/1986, §325) (SERBENA, 2010).

[335] Na narrativa cosmológica do *Timeu*, o texto platônico não afirma a existência de "dois mundos" e sim de três espécies de "modo de ser" (*ousía*)[7] em inter-relação. Segundo 28a-35b, são eles: o que devém (o sensível), o que é sempre (as Idéias, o modelo), e uma terceira espécie de *ousía*, a *psykhé* cósmica, mistura entre uma terceira espécie de ser, uma terceira espécie de mesmo e uma terceira espécie de outro, intermediárias entre o divisível e o indivisível. Vejamos a passagem que narra a composição da *psykhé* que governa o corpo do *kósmos*: *A partir da essência indivisível e do que sempre se mantém conforme as mesmas coisas e a partir da divisível que, ao contrário, vem a ser nos corpos, a partir de ambas, no meio, ele [o Demiurgo] misturou uma terceira espécie de Essência, tanto a partir da (essência) do Mesmo, no que diz respeito então à Natureza, quanto a partir da (essência) do Outro (tês te tautoû phýseos {aû péri} kaì tês toû hetérou) e inseriu-os, do mesmo modo, no meio, tanto do que é indivisível dentre elas, quanto do divisível conforme os corpos. E tomando esses três entes, ele misturou numa única idéa todas as coisas, a natureza do Outro, que é difícil de mesclar-se com o Mesmo, harmonizando pela força. E tendo mesclado com a Essência, também tendo feito, a partir dos três, um, de novo este todo ele dividiu em quantas partes convinha, cada parte a partir do Mesmo e do Outro e da Essência mesclada (Timeu 35a-b)* (REIS, 2007).

Kant, referindo-se à síntese da reprodução da imaginação, traz outra citação adequada ao tema, fazendo uso de uma linha argumentativa importante e que merece reflexão:

> É, na verdade, uma lei simplesmente empírica, aquela, segundo a qual, representações que frequentemente se têm sucedido ou acompanhado, acabam, finalmente, por se associar entre si, estabelecendo assim uma ligação tal que, mesmo sem a presença do objeto, uma dessas representações faz passar o espírito à outra representação, segundo uma regra constante. Esta lei da reprodução pressupõe, contudo, que os próprios fenômenos estejam realmente submetidos a uma tal regra e que no diverso das suas representações tenha lugar acompanhamento ou sucessão, segundo certas regras; a não ser assim, a nossa imaginação empírica não teria nunca nada a fazer que fosse conforme à sua faculdade, permanecendo oculta no íntimo do espírito como uma faculdade morta e desconhecida para nós próprios. Se o cinábrio fosse ora vermelho, ora preto, ora leve, ora pesado, se o homem se transformasse ora nesta ora naquela forma animal, se num muito longo dia a terra estivesse coberta ora de frutos, ora de gelo e neve, a minha imaginação empírica nunca teria ocasião de receber no pensamento, com a representação da cor vermelha, o cinábrio pesado; ou se uma certa palavra fosse atribuída ora a esta, ora àquela coisa, ou se precisamente a mesma coisa fosse designada ora de uma maneira, ora de outra, sem que nisso houvesse uma certa regra, a que os fenômenos estivessem por si mesmos submetidos, não podia ter lugar nenhuma síntese empírica da reprodução. (KANT, 2001, p. 163).

O que se pode concluir, a partir dessa citação, é que a imaginação é também empírica, e não somente empírica, além dos seus aspectos transcendentais, já referenciados aqui, já que admiti-la somente como de caráter empírico parece ser de um extravagante reducionismo e não condiz com as múltiplas possibilidades e defesas de diferentes concepções teóricas.

Dentro de um olhar sob a ótica de “categorias da imaginação”, referindo-se sobre os arquétipos, Jung julga fundamental correlacioná-los com o próprio conceito de inconsciente coletivo e faz a sua descrição se valendo do auxílio de outros pensadores:

> O conceito de arquétipo, que constitui um correlato indispensável da ideia do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar. A pesquisa mitológica denomina-as "motivos" ou "temas"; na psicologia dos primitivos elas correspondem ao conceito das *représentations collectives* de LEVY-BRÜHL e no campo das religiões comparadas foram definidas como "categorias da imaginação" por HUBERT e MAUSS. ADOLF BASTIAN designou-as bem antes como "pensamentos elementares" ou "primordiais". A partir dessas referências torna-se claro que a minha representação do arquétipo − literalmente uma forma preexistente, não é exclusivamente um conceito meu, mas também é reconhecido em outros campos da ciência. (JUNG, 2000b, p. 53-54).

Segundo o autor, há junção de uma diversidade de possibilidades, com o apoio dos demais autores, embora seja lógico que ele assim o elaborasse para que todas se direcionassem de alguma forma com o conceito de arquétipo e consequentemente para com o seu conhecido inconsciente coletivo. Todavia, Jung viria a abraçar mais concretamente a imaginação quando, em 1916, ele cria uma técnica que substituiria – ou complementaria – o procedimento de Freud

da associação livre[336]. A sua nova técnica, a partir de então, é chamada de Imaginação Ativa. Jung descreve a Imaginação Ativa que possibilita um aprofundamento maior sobre seu processo:

> (...) representa por assim dizer um método usado espontaneamente pela própria natureza ou ensinado ao paciente pela instrução do médico. Por via de regra surge ela e é indicada, quando o processo de "dissolução" (análise!) tiver constelado os opostos em tal medida que a união ou composição (síntese!) da personalidade se tornar necessidade imperiosa. (...) escolhe-se adequadamente um sonho ou qualquer outra imagem da fantasia e a pessoa se concentra nisso, simplesmente retendo-o e contemplando-o (…). Por via de regra ela (a imagem) se modifica, adquirindo vida pelo simples fato da observação. (JUNG, 2012 II, p. 253).

Enfim, possivelmente, Jung foi um dos que mais se utilizou da imaginação em suas técnicas profissionais para a cura de pacientes e o fato marcante na Imaginação Ativa é que o autor já partiu de uma teoria pronta – Freud e sua associação livre –, aperfeiçoou-a e a colocou em prática. Isso significa que aconteceu uma boa base de desenvolvimento teórico, a partir desses estágios. Sobre a citação, em si, destaca-se a afirmativa de que "a imagem se modifica adquirindo vida pelo simples fato da observação", já que transmite e proporciona uma noção da sua força dentro dos processos mentais.

Sartre destaca a importância da imagem para a imaginação, quando ele conclui:

> Toda teoria da imaginação deve satisfazer duas exigências: justificar a discriminação espontânea que o espírito opera entre suas imagens e suas percepções e explicar o papel que a imagem desempenha nas operações do pensamento. Qualquer que seja a forma que tenha tomado, a concepção clássica da imagem não pôde cumprir essas duas tarefas essenciais: dar à imagem um conteúdo sensível é fazer dela uma coisa que obedece às leis das coisas e não às da consciência: retira-se assim do espírito qualquer possibilidade de distingui-la das outras coisas do mundo. Torna-se impossível, ao mesmo tempo, conceber a relação dessa coisa com o pensamento. De fato, se subtraímos a imagem à consciência, tiramos desta última toda a sua liberdade. Se a fazemos entrar na consciência, todo o universo entra com ela e a consciência prontamente se solidifica, como uma solução supersaturada. (SARTRE, 2015, p. 127-128).

Da forma como o autor apresenta sua concepção, a imagem tem um papel fundamental ao ato de explicar e de justificar e, ao retirá-la da consciência, subtrai-se a liberdade, fato que parece ser elementar para o processo de imaginação. Aliás, livre de aspectos ideológicos, pode-se afirmar que a liberdade é mais um dos inigualáveis patrimônios que existem na vida, do

[336] A associação livre é o método terapêutico por excelência da psicanálise. Freud o inventou em substituição ao hipnotismo no tratamento das neuroses. Começou a utilizá-la no tratamento de Elizabeth Von R., que solicitou que Freud a deixasse associar livremente, sem pressionar a busca de uma lembrança específica (MOURA, 2009).

modo como ela se constitui nesse plano, nessa dimensão e nessa "realidade" que se organizou na existência do ser humano, decorrida dos processos civilizatórios e do próprio desenvolvimento da consciência, embora seja uma condição nem sempre presente em sua plenitude. Seja como for, sem liberdade não há a menor possibilidade da presença da imaginação, já que ela só acontece quando o pensamento ultrapassa os limites, especialmente dos paradigmas e cria novas imagens que poderão ser novas possibilidades. Aliás, a possibilidade de romper com os padrões estabelecidos é uma condição imperativa para o surgimento e a existência da própria imaginação, já que a faculdade de criar a partir da combinação de ideias é que caracteriza a própria criatividade, decorrente dessa mesma imaginação. É como se fosse um círculo criativo de ouro do pensamento no desenvolvimento humano.

Desse modo, a imaginação pode ser definida como a grande propulsora da transformação da vida, já que a partir dela a vida se converte e se renova. Portanto, cultivar uma mente fértil significa potencializar a imaginação e desenvolver o poder de criação que existe em cada ser humano. A forma desse cultivo passa, necessariamente, por um hábito, preferencialmente fruto de um desejo prazeroso pelo desconhecido, pelo novo, por novas possibilidades e, melhor ainda, se for fruto de um amor puro pelo navegar para além das fronteiras que o cotidiano costuma estabelecer. Nutrir esse amor, portanto, é o elemento alavancador dessa virtude, a qual produzirá resultados no campo da inovação e transformação. Quanto maior o poder de atravessar os padrões estabelecidos, adiante dos conhecimentos, quer seja o empírico, científico, filosófico, quer seja teológico, maior serão as probabilidades de melhores resultados, tanto pela quantidade como pela qualidade. Em outras palavras, reveste-se de padrões energéticos que impulsionam o ser humano para essa direção, como é o caso para todas as demais virtudes. Se o nível dessa energia estiver acima da média, o indivíduo passa, então, a se constituir em um elemento com características de liderança e sobrevém a posturas para comandar legiões de abnegados pelo novo, pelo conhecimento e, muito especialmente, pelo saber.

É importante trazer ao diálogo, nesta pesquisa, as reflexões de Sartre (1996) quando ele esclarece questões que envolvem a consciência e a reflexão. Diz o autor que, na medida em que a consciência estiver invariável "eu poderei muito bem dar uma descrição do objeto tal qual ele aparece como imagem para mim, mas não da imagem como tal" (SARTRE, 1996, p. 15). E esclarece que "para determinar os traços próprios da imagem enquanto imagem, é preciso recorrer a um novo ato de consciência: é preciso refletir" (ibdem, idem). Dessa forma, o autor entende que a imagem como imagem só se torna possível de caracterizar "por um ato de

segundo grau", quando o olhar muda o foco do objeto para se encaminhar para o modo como esse objeto se apresenta.

O teórico traz a seguinte abordagem sobre questões que envolvem a consciência e reflexão se socorrendo de Descartes para explicar:

> É necessário repetir aqui o que se sabe sobre Descartes: uma consciência reflexiva nos entrega dados absolutamente certos; o homem que, num ato de reflexão, toma consciência de "ter uma imagem" não poderia se enganar. Sem dúvida, encontram-se psicólogos que afirmam que não saberíamos, no limite, distinguir uma imagem intensa de uma percepção fraca. (SARTRE, 1996, p. 15).

O destaque para essa citação fica por conta de que é a consciência reflexiva que tem o poder de oferecer informações perfeitamente corretas, o que se caracteriza como um claro e determinante fundamento do poder que ela pode exercer a favor de quem se utiliza do pensamento reflexivo. O autor aprofunda a análise ao expor que se cometia um duplo erro ao homem não se dar conta de que se pensava que a imagem estaria na consciência e de que o objeto da imagem estava na própria imagem. Segundo o autor, essa ilusão se deve ao hábito de pensar no espaço em termos de espaço o que ele denomina de "ilusão da imanência". Em sua visão, a imagem é uma consciência e a palavra imagem é a relação da consciência com o objeto ou, ainda, "um certo modo que a consciência tem de se dar um objeto" (SARTRE, 1996, p. 19). Ele ainda faz menção ao fato de que "a consciência imaginante do objeto envolve uma consciência não-tética[337] de si mesmo", que é uma consciência que ele denomina de transversal e não tem objeto, de forma que não coloca nada, não ensina nada e não é um conhecimento.

O fato é de que quanto mais se aprofunda no tema mais ainda se identifica o quanto é forte e importante a questão da imaginação para o aprofundamento de um estado de lucidez, ou de consciência. Por outro lado, quanto mais elementos distintos forem agregados, maior e mais complexa a possibilidade de uma imaginação mais acurada e promovedora de novos estados de cognição, como explica Sartre

> Não procuraremos saber se todo pensamento irrefletido assume a forma de imagem. Basta ter constatado que a imagem é como uma encarnação do pensamento irrefletido. A consciência imaginante representa um certo tipo de pensamento: um pensamento que se constitui em e por seu objeto. Todo pensamento novo concernente a esse objeto apresentar-se-á, na consciência dominante, como uma nova determinação apreendida sobre o objeto. Mas, naturalmente, trata-se apenas de uma quase-apreensão. De fato, o pensamento não se constata sobre o objeto, e sim *aparece objeto*. (SARTRE, 1996, p. 150).

---

[337] Adjetivo [Filosofia] na terminologia fenomenológica, diz-se do que supõe a existência da consciência ou do que se afirma como ela (SIGNIFICADO, 2018).

Dessa forma, o autor detalha a dinâmica do processo, apontando para o que ele denomina “consciência imaginante” como um certo tipo de pensamento. Já para Emerson (2016, p. 18) “o mundo existe por pensamento; ele é feito para fazer aparecer coisas que se escondem”. Ele exemplifica citando as montanhas, cristais, plantas, animais os quais “são vistos; que o que os faz não vistos: estes são cópias aparentes de natureza inaparentes”. Diz ainda:

> Embora o senso comum olhe para as coisas ou a Natureza visível como reais e fatos, poesia ou a imaginação que os dita, é uma segunda visão, olhando através destes, e os usando como modelos ou palavras para pensamentos que significam. (EMERSON, 2016, p. 18).

O que Emerson traz para esta pesquisa é um forte testemunho do poder que a imaginação exerce na própria natureza e transcende a aparente simplicidade dos fatos como se pode constatar:

> Um símbolo sempre estimula o intelecto; portanto a poesia é sempre a melhor leitura. O próprio projeto da imaginação é nos domesticar em outra, em uma natureza celestial. Este poder está na imagem porque este poder está na Natureza. Ele assim afeta, porque é assim. Tudo que é maravilhoso em Swedenborg não é sua invenção, mas sua extraordinária percepção – que ele tinha necessidade de ver. O mundo percebe a mente. Melhor do que imagem é visto através dele. A seleção da imagem não é mais arbitrária do que o poder e significado da imagem. (EMERSON, 2016, p. 19).

E o poder e significado da imagem a que Emerson se refere tem uma interconexão, talvez até transcendental, com a meditação, sobre a qual logo mais adiante entrará neste diálogo e buscará compreender melhor esse processo simbiótico de dois elementos – imaginação e meditação – como entes com certo grau de algo similar a uma vida própria, atuando e interagindo em um ser maior, no caso o ser humano. Esses dois elementos se juntam ao pensamento e formam uma tríade da consciência em seus dois sentidos: como manifestação fenomenológica e como estado de lucidez.

Skemp também se reporta a essas características:

> Nos anos 1880, Galton afirmou que as pessoas se diferenciavam por sua imaginação mental. Algumas, como ele mesmo, possuíam uma forte imaginação visual; outras, nada em absoluto, pensavam principalmente com palavras. Isto hoje é tão certo como fora então. Há também pessoas que dispõem das duas modalidades, porquanto, talvez, com uma preferência mais para uma do que para outra. (SKEMP, 1993, p. 100).

Esse ponto a que Skemp se refere, no sentido de que as pessoas se diferenciam de acordo com sua imaginação mental, é um dos mais cruciais e motivadores de trazê-la como um

dos elementos fundamentais da capacitação humana. Esta referência quanto a diferenciação não significa, sob nenhum aspecto, o incentivo para que algumas pessoas se tornem mais ou menos diferenciados em relação aos demais. A questão é de capacitação e, na medida que essa qualificação se expanda a qualidade de vida, os sentimentos de bem-estar e tudo que se relacione nessa linha, aumentam na mesma proporção.

Voltando ao ponto básico, ou seja, à imaginação, nessa linha de pensamento, de acordo com Skemp é possível se verificar as diferenças pessoais da imaginação registradas por Galton, traçando-se um paralelo entre o visual e o auditivo:

> Se é correto que pensemos que imaginação visual é a mais favorável à integração de ideias; e se não é acidental que quando nos tornamos conscientes de como as ideias se relacionam umas a outras, nos referimos à experiência como i*nsight*, não como um ouvir interior; então podemos racionalmente estabelecer a hipótese de que as pessoas que têm sobressaído por sua contribuição matemática e científica usaram mais da imaginação visual do que a auditiva. (SKEMP, 1993, p. 118).

Skemp (1993) aprofunda a análise sob esse ângulo da geometria, ao afiançar que o caso de a Geometria Euclidiana se centraliza na diligência das Figuras geométricas e no prosseguimento sistemático dessas Figuras, começando pelos axiomas, torna sua relevância maior, por 20 séculos, dando à sistematização de propriedades mais valor do que acertadamente às perspectivas geométricos. E faz a seguinte observação:

> Atualmente, é interessante observar que esta atitude tem se invertido entre os matemáticos e, enquanto as Figuras geométricas são utilizadas como ajuda para a imaginação, a decisão final nas questões de dedução lógica e inclusive em termos geométricos tem sido a álgebra. (SKEMP, 1993, p. 285).

O que o autor destaca é que, seja de uma forma ou de outra, o papel da imaginação tem sido fundamental na geometria, fazendo parte integrante daquilo que, em última instância, resultará nas questões de dedução lógica, as quais também fazem parte do segundo constructo de um estado mais consciente, que ora se está apresentando.

Tudo faz parte de um processo de construção de um ser mais aprimorado, dentro de um contexto, sobre o qual se salienta repetidamente, de estar situado em um estado primitivo do ser humano, diante de todas suas potencialidades, latentes ou ainda nem despertas, mas plenamente exequível de se desenvolver e alcançar. Toda essa linha argumentativa que aqui se expõe, alicerçada pelas fundamentações dos mais diversos autores, avaliza, além dos aspectos específicos a que são convidados a dialogar, também para essa afirmativa quanto ao estágio

desenvolvimentista atual e quanto à potencialidade possível de se alcançar, destarte sua impossibilidade de mensuração absoluta.

Pela crença de que a imaginação terá um papel primoroso nesse processo a que se está referindo, é o motivo, obviamente, de aqui se estar tratando disso. Descartes fez uma afirmativa, também nessa linha da geometria, como se pode constatar:

> Imaginação será essencialmente útil na resolução de um problema por diversas deduções, cujos resultados têm de ser coordenados após uma enumeração completa. Memória é necessária para manter dados do problema, se não os usar todos desde o começo. Podemos ignorá-los, se a imagem dos objetos em consideração não estiver constantemente presente em nossa mente e não ofereceram para nós, em cada instante. (DESCARTES, 1996, apud HADAMARD, 1945, p. 149).

Além desse aspecto de essencialidade a que o autor se refere, talvez sua afirmativa mais merecedora de atenção seja a que ele se refere de um modo bastante original, mas que, talvez por isso mesmo, seja uma das mais profundas, quando Descartes disse que "imaginar é basicamente contemplar a Figura ou a imagem de uma coisa corporal" (DESCARTES, 1996, p. 22). É nessa sua ótica de caracterizar a imaginação, ao considerar que a imaginação é o ato onde o pensamento se afasta, que ele se distancia de Kant o qual, por sua vez, considera ser definitivo para a consumação da reflexão transcendental. Porém, os dois autores não só divergem, pois ambos entendem que a imaginação é concebida a partir do monocentrismo do sujeito, muito embora para cada um desses filósofos a sua função não é convergente, como se viu.

Trazendo de volta Gumbrecht (2012), ele esclarece que no caso de uma obra escrita, as questões transpassam a perspectiva material do livro ou do texto na direção de alguma coisa que ele proporciona, afora de sua superfície concreta (ou sonora, quando da prosódia), ou seja, a perspectiva de "presentificar" ambientes e climas denotados, faltosos ou desapercebidos desde uma decifração absorta em "descobrir fontes de energia" e "se entregar a elas afetiva e corporalmente", proporcionando ambiente para que elas despontem. A função da imaginação na metodologia de presentificação ofertada, por um prisma, pela tessitura e, pelo distinto através da leitura da trama, é especificado pelo autor apenas *en passant*,[338] por ocasião de um capítulo consagrado à leitura de Morte em Veneza, de Thomas Mann. Esta é sua citação:

> Que fique claro, o que um leitor não profissional pode vir a pensar é uma coisa, e o que faz dessas leituras algo cativante – muitas vezes, até irresistível – é outra. A elaboração literária de atmosferas e climas, cuja estrutura não precisa ser reconhecida pelo leitor, possibilita que este seja transportado, via imaginação, para situações em

[338] *En passant* é um movimento especial de captura do Peão no jogo de xadrez. Nota nossa.

> que sensações físicas e constituição psíquica se tornam inseparáveis. (GUMBRECHT, 2012a, p. 75, apud DINIZ, 2016, p. 193).

Como se observa pela exposição de Gumbrecht a imaginação é aflorada através da erudição escrita, mais ou menos, na medida em que a qualidade para tanto se fizer presente, transportando o leitor para sensações físicas e psíquicas pela própria imaginação.

A partir desse ponto é oportuno entrelaçar o posicionamento de Gumbrecht visto anteriormente com o acercamento entre os três conceitos – matéria, imaginário e metáfora absoluta – justificado por Blumenberg (2010) quando ele assegura que a proeminência do que ele denomina de "metáfora absoluta" "nos forçaria a reconsiderar a relação entre logos e imaginação" de acordo com o que se pode verificar em sua fala:

> O mundo da imaginação não poderia mais ser visto apenas como o substrato para transformações rumo à conceitualidade – sob a suposição de que cada elemento pudesse ser processado e convertido de volta, por assim dizer, até que o estoque de imagens fosse exaurido –, mas como uma esfera catalítica a partir da qual o universo de conceitos continuamente se renova, sem que, com isso, converta ou esgote essa reserva fundadora. (BLUMENBERG, 2010, p. 3–4).

A partir desse exercício de possibilidades e suposições de Blumenberg se conclui, dentre outras coisas, sua inesgotável "reserva fundadora", como ele próprio denomina. Novamente se apresenta a condição de infinitabilidade – reserva fundadora – diante dessa circunstância, repetindo-se numa espiral contínua por todos os quadrantes da vida em seu próprio cotidiano.

Outra ligação oportuna é trazer Dufrenne quando ele expõe aspectos quase similares, dito de outra forma com um prisma distinto, mas que praticamente coincidem em essência.

> A imagem, que é em si mesma um *metaxu,*[339] ou um meio termo, entre a presença bruta em que o objeto é experimentado e o pensamento em que ele se torna ideia, permite ao objeto aparecer, estar presente enquanto representação. A imaginação, de algum modo, cria uma ligação entre a mente e o corpo. (DUFRUNNE, 1973, p. 345).

A imaginação é a capacidade de pensar além dos paradigmas que tradicionalmente acorrentam o sujeito a sua realidade, "construída a duras penas". Pelo olhar complexo de Morin e Andrade é levar em conta todos os elementos, todas as dimensões de um problema. E um pensamento complexo "é um pensamento multidimensional que articule as diferentes

[339] *Metaxy* pode ser descrito como "toda separação é um link ... (por exemplo) dois prisioneiros cujas celas se juntam comunicar uns com os outros, batendo na parede. A parede é a coisa que os separa, mas também é seu meio de comunicação" – Simone Weil (filósofo francês*)* (THE…, 2018).

dimensões de um problema" (MORIN; ANDRADE, 2015, p. 19). Os autores explicam melhor a questão:

> O pensamento complexo é o que procura religar. É preciso não apenas separar, distinguir, mas também religar. Em nosso sistema educacional aprende-se a bem separar, a analisar, quer dizer a dividir. Ensina-se muito mal, entretanto, a religar. Uma reforma educacional deveria centrar-se sobre essa ideia: como aprender a religar... (MORIN; ANDRADE, 2015, p. 19).

Essa abordagem, sob o prisma que Morin e Andrade, oferece a esta pesquisa uma perspectiva de certa forma diferente do pensamento, o qual, por sua vez, é um sinônimo de imaginação. É um chamamento para uma gestão do pensamento, para uma investida com aspectos sistêmicos dos processos que levam as manifestações abstratas da mente a concluir em linhas de raciocínios, formadas por caminhos desconstruídos e reconstruídos, na tentativa de inserir doses de lógica nesse processo da psique humana.

Trazendo essas questões para o lado prático da vida, Morin e Andrade exemplificam:

> Aprende-se a ser competente em problemas especializados e perde-se a competência do global. Isto se foi sempre difícil, hoje, num país como a França, por exemplo, nenhum grande problema pode ser tratado unicamente nos seus limites nacionais. Todos os problemas econômicos são grandiosos; os problemas ecológicos estão sempre ligados a fatores mais amplos. O problema das drogas: alguém acredita que poderão ser tratadas sem se levar em conta as condições, dos países da América Latina, e dos outros países, onde elas são cultivadas? E os circuitos de máfias que chegam até aos bancos suíços? (MORIN; ANDRADE, 2015, p. 18).

Como se constata, os autores procuram enfatizar a complexidade da vida, como um todo, presente em cada atividade ou processo em curso nas sociedades, bem como de um modo particular, ou seja, na individualidade do ser. Morin e Andrade (2015, p. 94) dizem ainda que "o que precisamos é uma estrutura de pensamento que seja capaz de pensar um com o outro, quer dizer, a inclusão mútua, não mais a disjunção, porém a inclusão mútua da animalidade da vida no homem e do homem no mundo".

É dessa forma que se organiza a fundamentação dos significados e importância da imaginação dentro do contexto que articula os pensamentos e ações do ser humano, nesse fenômeno que o conhecemos na forma da própria vida, dentro das suas mais diversas variáveis e estruturas a serem consideradas.

A partir das reflexões se pode conceituar que a imaginação é um processo de libertação da consciência, de caráter transcendental e que a conduz para o universo, para lugares tangíveis ou intangíveis, e se utilizada concomitante com a meditação distende a criatividade e a

criticidade. Uma consequência do desenvolvimento da imaginação é que ela pode levar a uma qualificação cognitiva, observando-se que pode ser direcionada, em seu ponto de partida, pela racionalidade ou não. Em seu ponto de partida, sofrerá mais ou menos influências do caráter da pessoa de acordo com o nível de meditação empregado.

A impressão que fica, depois de todo esse aprofundamento é de que quanto mais se entranhar nos meandros da imaginação, mais se terá essa certeza quanto ao seu aspecto metafísico, mas essencialmente útil nos tempos atuais, ou seja, o pós-metafísico, com toda sua gama maior de aspectos e variáveis a serem considerados no cotidiano da vida.

3.2 FLEXIBILIDADE CRIATIVA

> *Porque criar é ter coragem! É enfrentar os medos e crescer, lançar-se de árvores e sonhar voar, é ir para além do eu, porque criar é pintar o mundo de aguarelas coloridas, é sonhar que tudo é possível, é enfrentar tempestades e acreditar no impossível! É criar mundos de fantasia, ser cinderela por um dia, viver nas nuvens, amar o desconhecido, desejar pelo melhor e lutar! É querer viver sem limites, é tornar-se adulto num mundo de criança, ou ser criança num mundo de adultos? É imaginar a tristeza e tornar a alegria, realidade. É trazer esperança e vivê-la, é ouvir e pintar as notas no mar azul, é olhar o céu, agradecer e pintá-lo de verde nas pedras de esperança de um futuro escondido. É lutar, tentar e vencer! É construir o caminho, lutar pelo sonho, transformá-lo em história, sorrir e aprender a ser feliz!*
>
> **Soraia Garcês**[340]

Primeira é preciso deixar claro que o que irá ser tratado, especificamente, dentro do termo "flexibilidade criativa", diz respeito a capacidade cognitiva de ser flexível e de modo criativo. A flexibilidade, embora largamente discutida na atualidade, em especial em algumas áreas como a Psicologia e a Administração, dentre outras, parece não encontrar um nível de importância em sua conceituação, como um elemento preponderante para a formação de um sujeito livre e descondicionado. Por exemplo, esta pesquisa não localizou a definição do termo flexibilidade em nenhum dicionário de filosofia, encontrando-a apenas em dicionários de

[340] Soraia Fernandes Garcês é autora da tese "A multidimensionalidade da criatividade: a pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo no ensino superior" de 2014.

gramática ou de sinônimos e antônimos. Obviamente a pesquisa não teve o acesso a todos os dicionários de filosofia existentes, mas com certeza entre os principais o termo não é abordado.

Desse modo se tem um indicador importante de que sua consideração não está indicada pelos principais autores de dicionários, fato que corrobora com a informação de que sua importância não está totalmente reconhecida.

Parte-se, então, de sua definição primária, como a do Dicionário Houaiss (2009, p. 905), que diz se tratar da "qualidade do que é flexível, facilidade de movimentos, agilidade, elasticidade, elegância, dócil, maleabilidade, característica de quem é compreensível, brandura, docilidade, aptidão do espírito para se aplicar a diversas ocupações e estudos". Desse modo, entender-se seu significado básico é muito simples, mas analisar sua importância no comportamento do sujeito é mais delicado. Além disso, precisa-se analisar, e muito, a criatividade, para na junção dos dois termos – flexibilidade criativa – na composição de ambos, extrair-se um dos elementos básicos que esta pesquisa pretende evidenciar como elementar para um sujeito emancipado.

Antes de se abordar a criatividade, porém, precisa-se avançar sobre o termo flexibilidade, em si. Nunes (2019)[341] faz referência a flexibilidade, analisando o Parecer CNE/CES n. 492/2001, que fundamenta as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL), e o Parecer CP n. 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), com o objetivo de compreender os sentidos de flexibilidade curricular que emergem dos seus discursos. Diz o autor:

> O primeiro aspecto que chama a atenção no fragmento é a concepção de flexibilidade manifestada, que é vista como meio para a eliminação da "rigidez estrutural do curso" e responsável por lhe imprimir ritmo. Essa perspectiva adotada pelo enunciado evidencia uma preocupação com a rápida formação do licenciando em Letras e sua consequente inserção no mercado de trabalho. Isso leva a entender que os sujeitos envolvidos na reformulação de cursos devem pensar em desenhos curriculares que provoquem percursos formativos diferenciados dos tradicionais, com relações mais sutis entre os seus componentes, além de proporcionar tempos e espaços diversos para a concretização do processo educativo. Nesse sentido, a reforma curricular deve buscar a eficiência, o bom desempenho, e a noção de flexibilidade passa a ser adotada como sinônimo de inovação e, principalmente, de possibilidade.[342] (NUNES, 2019, não paginado).

[341] Jozanes Assução Nunes. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá/MT. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4299-4037. E-mail: jozanes@globo.com.

[342] NUNES, 2019.

Como se percebe, o sentido do termo flexibilidade é conjugado pelo autor como um sinônimo de inovação e de possibilidades. Claro, este é apenas um exemplo da aplicabilidade da flexibilidade, mas que pode servir como um ponto de partida para esta pesquisa.

Pois, não foi surpresa para esta pesquisa, encontrar novamente nos estudos produzidos por HERRÁN GASCÓN (2014b), quando se referindo sobre a importância da criatividade formativa, disse o seguinte, citando J. Gimeno (1976):

> Se admite de forma consensuada que o ensino-aprendizagem por descobrimento incorpora numerosas vantagens. Por exemplo, J. Gimeno (1976) propõe o seguinte: 1) Estimular a flexibilidade tanto de pensamento como de conduta. 2) Fomentar atitude interrogativa diante de tudo, acostumando-se a não ocultar as ignorâncias nem as dúvidas. 3) Mostrar valores de tolerância para outras formas de comportamento e pensamento. 4) Estimular a comunicação em todos os campos. 5) Estimular a curiosidade e observação das coisas. 6) Sempre valorizar argumentos lógicos acima da tradição, usos e explicações mágicas. 7) Tolerância à ambiguidade e desordem dos dados que nos apresenta o mundo. Do nosso ponto de vista, a comunicação didática realizada a partir da aprendizagem pela descoberta de conceitos, procedimentos, atitudes, sentimentos, etc. não é uma garantia de "respeito didático". (HERRÁN GASCÓN, 2014b, p. 24).

O que se percebe é que boa parte de toda citação se refere a flexibilidade, nesse caso fazendo referência a diversos contextos dentro da aprendizagem. Porém, impossível imaginar um contexto onde a flexibilidade não seja importante, salvo em graus distintos de maior ou menor seriedade.

Haveria uma tendência natural para a inflexibilidade na medida em que o nível cultural se eleva e assim, na medida em que o quociente de inteligência aumenta a flexibilidade tende a diminuir? Talvez o nível argumentatório seja tão extenso e rico que dá margens para uma profunda defesa de pontos de vista elaborados, criando-se um paradoxo diante da importância da flexibilidade. O contraponto para essa questão reside em outro quociente, desta vez o emocional, este sim sendo um fato que pode ser facilmente fundamentado por diversos autores.

O assunto Inteligência Emocional já está amplamente explorado e já existe vasta literatura sobre ele. Basicamente três, das principais obras, foram a base do tema desenvolvido, ao menos no Brasil. O primeiro livro publicado no Brasil foi a Inteligência Emocional de Daniel Goleman, Ph.D. (1995); depois surgiu a obra de Claude Steiner, Ph.D. (1997) Educação emocional, e a de Robert Cooper, Ph.D. e Ayman Sawaf (1997) Inteligência Emocional na empresa. Sabbi (2014a) faz referência sobre o assunto:

> Muito mais que uma disputa de importância entre a emoção e a razão, encontra-se o aprofundamento e a importância do quociente emocional, relegado a um plano inferior ao quociente de inteligência, por muito tempo. Descobre-se que é possível aplicar o

> desenvolvimento também no campo das emoções, polindo as atitudes e por conseqüência os resultados e os próprios lucros das empresas. (SABBI, 2014a, p. 64).

Pois, foi assim, com esse tipo de abordagem que no final do século XX o termo Quociente Emocional (QE) passou a frequentar as principais escolas sobre Administração e as demais ciências que cuidam do comportamento, como a Psicologia. Foi quando foi visto que somente com um bom quociente emocional se obtém uma boa flexibilidade, especialmente diante dos principais problemas, onde a emoção tende a dominar a dedução racional e lógica.

Ainda em Sabbi (2014a) é possível se encontrar outra referência importante sobre a inteligência emocional:

> O conceito de Inteligência Emocional baseia-se na capacidade de lidar com as emoções. Em outras palavras, trata-se de uma gestão das múltiplas escolhas de comportamentos possíveis diante de uma mesma situação. A questão traz uma abordagem que nos remete além da razão, onde o pensamento, a criatividade e a lógica podem conduzir o ser humano a situações mais interessantes que a que nos pode transportar uma simples leitura intelectual. (SABBI, 2014a, p. 64-65).

O que é possível deduzir, mesmo a partir do pouco que já foi visto, é que sem um grau considerável de inteligência emocional não se obtém uma flexibilidade para se analisar as múltiplas possibilidades de escolhas, com uma boa dose de discernimento. Em outras palavras, flexibilidade pode muito bem ser entendida como uma boa capacidade de gestão, em especial de administração de questões individuais, pessoais. Assim, tem-se uma competência do campo das decisões, fundamento elementar para a administração cognitiva.

Outro elemento constitutivo para a formação da competência da flexibilidade, é a sensibilidade, para a qual a imaginação é outro elemento fundamental e necessário para o sujeito. A competência de tomada de decisões é altamente valorizada na ciência da administração, mas, antes de tudo, deve ser valorizada como capacidade individual de decidir, mais, inclusive, do que a capacidade de decidir bem ou mal. Porém, é no âmbito desses dois contextos, tanto o da capacidade de decidir e o da sua qualidade, que a flexibilidade criativa toma volume de significado, sendo, portanto, fundamental para o comportamento e para o rumo a seguir.

Adentrando ao tema sobre criatividade, poderá ser visto algumas afirmativas nem sempre totalmente alinhadas. Por isso, é importante dizer sobre o fato de ser significativo trazer pensamentos, mesmo distintos, desde que apresentem significados que conduzam a reflexão, pois esta pesquisa objetiva primar pela isenção, muito embora não deixará de assumir um norte. É preciso se estabelecer um fio condutor para se chegar a algum resultado que apresente

coerência, fundamentos e que possa agregar valor. Isso a que se está referindo já foi exposto e argumentado no item "Desmembramento Metodológico", anteriormente apresentado, mas, em especial nesse momento, julgou-se oportuno repaginar a questão, já que a criatividade apresenta diversos e interessantes pontos de vista distintos.

Sobre a criatividade será Herrán Gascón que predominará nos diálogos a serem trazidos para esta investigação, o qual, a propósito, faz uma crítica contundente sobre a sua utilização por parte dos pesquisadores. Veja-se esta citação do autor:

> Quando se fala sobre educação, tende-se a desenvolver discursos normais. Um discurso normal é aquele que lida com abordagens de conteúdo e recorrentes. A tendência na Pedagogia e em outras ciências que investigam aspectos da educação é dizer as mesmas coisas que a maioria sobre quase todas as disciplinas, incluindo a inovação educacional, porque é feita a partir do conteúdo emprestado em sua maior parte. Deste ponto de vista, a maioria dos pesquisadores são mais ecos e murmúrios do que vozes. O resultado é que a pesquisa pedagógica geralmente sofre de originalidade e criatividade (HERRÁN GASCÓN, 2005a). (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 50).

Essa ótica da questão levantada por Herrán Gascón teria por base as limitações que normalmente são impostas aos doutorandos no sentido de se prenderem eruditamente ao que puderem fundamentar com citações diretas e indiretas? Claro, isso tem variações de acordo com o orientador da tese (*director de tesis* na Espanha) mas, de uma forma geral, essa é uma orientação que predomina na maior parte dos programas de pós-graduação. A outra pergunta pertinente é que diante da questão se deveria descobrir se é efetivamente pela falta de liberdade ou pela própria carência de criatividade em si.

O Dicionário Eletrônico da *Apple* define a criatividade, dentre outras coisas, como sendo "inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, esportivo etc." Entretanto, como será visto na sequência, se trata de algo mais significativo que o enunciado do dicionário especifica. A criatividade, esclarecida por Goswami[343] diz que "é o fenômeno conectado ao ato de criação", e a partir do seu sentido mais elementar ele começa dizendo, aqui nesta pesquisa, de que:

> O dicionário define a criação como o "o ato de fazer o mundo existir a partir de nada". Analogamente, podemos dizer que qualquer criação, seja ela um poema ou uma teoria da ciência, é o ato de trazer ao mundo a partir de nada? Ocorre que muitas pessoas

[343] Amit Goswami O físico indiano, Amit Goswani, estudou na Universidade de Calcutá, estabelecendo-se nos Estados Unidos no final dos anos 90 do século 20, sendo professor na Universidade de Oregon há trinta anos. Goswani é conhecido por suas teorias sobre a física quântica em que ele apresenta temas espirituais extraídos de várias correntes filosóficas, do platonismo a Advaita Vedanta. Após a sua aposentadoria em ensinar em 2003, Goswani foi nomeado como ativista quântico e publicou numerosos livros sobre a conexão entre ciência e espiritualidade, além de ser um orador regular em vários eventos (AMIT, 2018).

> que pensam em criatividade hoje tendem a se esquivar de tal definição. Diz-se que ninguém faz algo a partir de nada. O problema é que tentamos definir coisas em termos que se adequem à nossa visão de mundo. Como disse certa vez o psicólogo Abraham Maslow, "se você tem um martelo na mão, tende a ver o mundo como pregos". (GOSWAMI, 2013, p. 80).

A palavra criatividade origina-se do latim *creare*, que significa criar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 1997), orientam para a necessidade de se desenvolver nos alunos alternativas de solução de problemas por meio do pensamento lógico, da criatividade, da intuição e da análise crítica. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

> A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas [...]. É a capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 30).

Muito embora exista essa que se poderia denominar de uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, na prática, de certa forma, ainda existem lacunas quanto a sua prática educacional adequados a essas premissas.

Uma simples busca de definições sobre o significado da *criatividade* mostrará a amplitude de ideias que cercam o assunto e que de alguma forma acaba refletindo a profundidade do tema e os seus reflexos de entendimento que acabam se tornando bastante variados. Goswami complementa sua ideia ao expor que:

> Por exemplo, o matemático Jacques Hadamard (1939) definiu a criatividade da seguinte forma: "É óbvio que a invenção ou descoberta, seja em matemática ou em qualquer outra área, realiza-se pela combinação de ideias". Esse modo de olhar para a criatividade satisfaz uma visão de mundo que, eu defendo, Hadamard compartilha com a maior parte dos cientistas (materialistas), segundo a qual o mundo é causalmente determinista – causas passadas determinam eventos futuros. Uma ideia nova tem de ser vista como nada além de uma nova combinação de ideias já conhecidas. A limitada visão de mundo de Hadamard produziu sua limitada definição de criatividade. (GOSWAMI, 2013, p. 80).

Este diálogo com o autor serve para demonstrar a infinidade de articulações sobre seu conceito já que, de alguma forma, ele acaba reduzindo ou limitando o entendimento de que a criatividade nada mais é do que um rearranjo de fatos ou coisas, de modo a se construir algo diferente. Mesmo assim, entretanto, há que se considerar de que a criatividade sempre estará ligada com o mistério da vida, da sua própria criação e da sua evolução. Em outras palavras,

criatividade se vincula diretamente ao mítico, ao misticismo, à religião, às mais diversas crenças, para só após chegar até a ciência.

Na busca de uma definição conceitual para o termo criatividade se encontra em Torrance e Torrance que dizem a respeito exatamente o seguinte:

> Como um processo natural nos seres humanos, através do qual uma pessoa se conscientiza de um problema, de uma dificuldade ou mesmo de uma lacuna nas informações, para o qual ainda não aprendeu a solução; procura, então, as soluções possíveis em suas experiências prévias ou nas experiências dos outros. Formula hipóteses sobre todas as soluções possíveis, avalia e testa estas soluções, as modifica, as reexamina e comunica os resultados. (TORANCE; TORANCE, 1974, p. 2).

Assim, os autores procuram se expressar na tentativa de demonstrar que a criatividade é uma busca, uma solução para um problema previamente identificado dentro do que seria um processo natural. Porém, não é uma tarefa simples, pois ela se constitui, por si só, em um composto múltiplo de significados importantes e complexos. Sobre isso Rhodes[344] fez um enunciado que abarca o contexto a que se está referindo:

> A palavra criatividade é um substantivo que nomeia o fenômeno no qual uma pessoa expressa um novo conceito (que é o produto). A atividade mental (ou o processo mental) está implícito na definição, e claro ninguém poderia imaginar uma pessoa vivendo ou operando no vácuo, assim o termo ambiente criativo está também implícito.[345] (RHODES, 1961, p. 305).

Esta citação de Rodhes, retirada do seu artigo "Uma análise da criatividade", após uma dedicada leitura e estudo, se conclui pela sua transdisciplinaridade, dado seu imenso e vasto sentido que possibilita sua aplicabilidade em todas as disciplinas.

Um outro aspecto envolvendo o tópico é o mesmo Rhodes que apresenta, muito característico, particularmente com crianças, quando alguém se destaca com ideias diferentes ou estranhas:

> Quase todo grupo de pessoas, incluindo crianças na escola, pode apontar indivíduos com ideias não convencionais entre eles. Muitas vezes o grupo vai argumentar que certas ideias são loucas. Mas a questão é, quão louca? Louca o bastante para ser útil? Louca a ponto de mudar uma tendência? Louca o suficiente para revolucionar uma indústria ou um modo de vida?[346] (RHODES, 1961, p. 307).

---

[344] James Melvin Rhodes foi o criador dos 4 P's da criatividade. Nasceu em 14 de junho de 1916 em Waldo. Em meados dos anos 1950, Mel Rhodes estava trabalhando em sua tese de doutorado - *A Dinâmica da Criatividade: Uma Interpretação da Literatura sobre Criatividade com um Procedimento Proposto para Pesquisa Objetiva,* na *Arizona State University*. Em 1961 escreveu o artigo: *Uma análise da criatividade*. Tradução nossa (FOX, 2012).

[345] Tradução nossa.

[346] Tradução nossa.

Essa citação do autor faz lembrar a história de uma grande empresária que fazia uma campanha premiada entre seus funcionários, periodicamente, onde os colaboradores deveriam apresentar novas ideias. O interessante é que o prêmio sempre seria destinado à ideia mais louca, independente da sua utilidade prática para a empresa, o que demonstra a inteligência estratégica da campanha, no sentido de fomentar a criatividade através de premiações, as quais motivavam para o pensamento fora dos padrões convencionais. E o que seria uma ideia louca do que algo diferente e sobretudo criativo? Esse é exatamente o ponto da questão. Aliás, a pergunta "o que é a loucura?" ou "o que é uma ideia louca?", suscita debates e embates acalorados já que, em síntese, pode-se afirmar se tratar de algo que não esteja dentro dos padrões, ou seja, daquilo que já é conhecido e o que não o for, quanto mais estranho, mais se encaixará, ao menos no princípio, como algo louco. A partir da aceitação dessa loucura ela passará automaticamente a ser encarada, por todos, como algo absolutamente normal. Dessa forma, eis aí um elemento dificultador para o fomento da criatividade, já que a pessoa para desenvolver essa habilidade, necessitará de outra destreza, que será a coragem do enfrentamento.

O autor aprofundou o estudo desenvolvendo o que ele denominou de "Os 4 P's da criatividade". Rodhes (1961, p. 305-310) onde definiu e determinou a natureza do termo criatividade, o qual foi o primeiro intuito de Rhodes, em sua Análise da Criatividade, de 1960. Múltiplas definições para criativo e criatividade já haviam sido elaboradas, mas, segundo ele, todas usadas de uma forma muito ampla, genérica ou mal-empregada. O termo criatividade implicava em suas primeiras concepções a ideia de liberdade emocional, desinibição ou liberdade de censura, o que Rhodes acreditava servir apenas para determinar parte de um fenômeno e não para nomear o fenômeno complexo e multifacetado que é a criatividade. Ela não pode ser explicada isoladamente, analisando-se apenas os componentes emocionais do processo ou qualquer outro componente individualmente, independentemente de quão importante esse elemento seja. Para o autor, criatividade é o termo que nomeia o fenômeno no qual uma pessoa expressa a sua ideia, seu conceito, criado através de processos mentais desenvolvidos em seu ambiente criador.

Na busca por uma definição mais acurada, Rhodes afirma que os termos criatividade e originalidade andam de mãos dadas, evidenciando o fato de que o intelecto é complexo e pensadores não convencionais e pessoas de temperamento inquieto tem ideias mais originais do que as pessoas de temperamento mais plácido. De acordo com Rhodes, se analisarmos as definições existentes de criatividade através de um prisma, formaremos 4 linhas de identidade única. A primeira linha ou dimensão diz respeito a pessoa, ao ser humano. A segunda ao

processo mental de criação, a terceira é a influência do ambiente na pessoa e nos processos mentais. A última pertence às ideias. Ideias que podem ser expressas através da linguagem ou trabalhos manuais, a qual se chamaria produto. Dessa forma Rhodes cunhou o termo os 4ps da criatividade: pessoa, processo, *press* (ambiente criativo) e produto.

A dimensão "Pessoas" da criatividade abrange as informações pertinentes a personalidade, intelecto, temperamento, psique, características, hábitos, atitudes, sistemas de valores, mecanismos de defesa e comportamento do ser humano. Essa linha busca avaliar a relação entre testes de inteligência e criatividade, bem como se a criatividade é inata, se é um traço do temperamento, assim como a inteligência. Ainda questiona qual a influência do sistema de valores, hábitos e atitudes no desenvolvimento da criatividade. Procura também determinar de que forma todos esses elementos interagem e contribuem para a formação da criatividade.

Rhodes (1961) busca em Eric Fromm a noção de que a pessoa criativa tem a habilidade de se concentrar, de ser curiosa, que possui um grande senso de confiança em si, uma grande capacidade de aceitar conflitos e tensões. A pessoa verdadeiramente criativa é capaz de se reinventar todos os dias. Rhodes acredita que é possível identificar em qualquer grupo uma pessoa que possua ideias não convencionais, sendo consequentemente criativa, mesmo que muitas vezes essas pessoas tenham suas ideias consideradas inconsequentes ou irracionais.

A dimensão "Processo" engloba a motivação, a percepção, a aprendizagem, o pensamento e a comunicação. As questões essenciais aqui são indagações a respeito, por exemplo, da motivação de certos indivíduos estarem satisfeitos com respostas convencionais enquanto uma minoria busca por respostas originais. Quais são os estágios do processo de pensamento? Serão os processos de solução de problemas os mesmos usados no pensamento criativo?

Rhodes afirma que o processo de incubação de uma ideia ocorre tanto na forma consciente quanto inconsciente e que passa por uma fase de análise de partes, posteriormente do todo, caminhando pela racionalização e, muitas vezes, caindo em um período ocioso. Ele acredita que a inspiração chegue principalmente nesse período. Ainda segundo o autor, esse processo de criação pode ser ensinado a outros, havendo evidência científica disso. Argumenta que, na verdade, já está sendo ensinado em escolas e universidades, indústrias e organizações comerciais.

No "Ambiente criativo" (*Press*), há a relação entre seres humanos e seu ambiente, a produção criativa e o resultado de certas forças atuando sobre determinados indivíduos conforme eles crescem e agem; as ideias são formadas em resposta a diversos estímulos, sensações e percepções tanto internas quanto externas. Cada ser percebe o ambiente ao seu

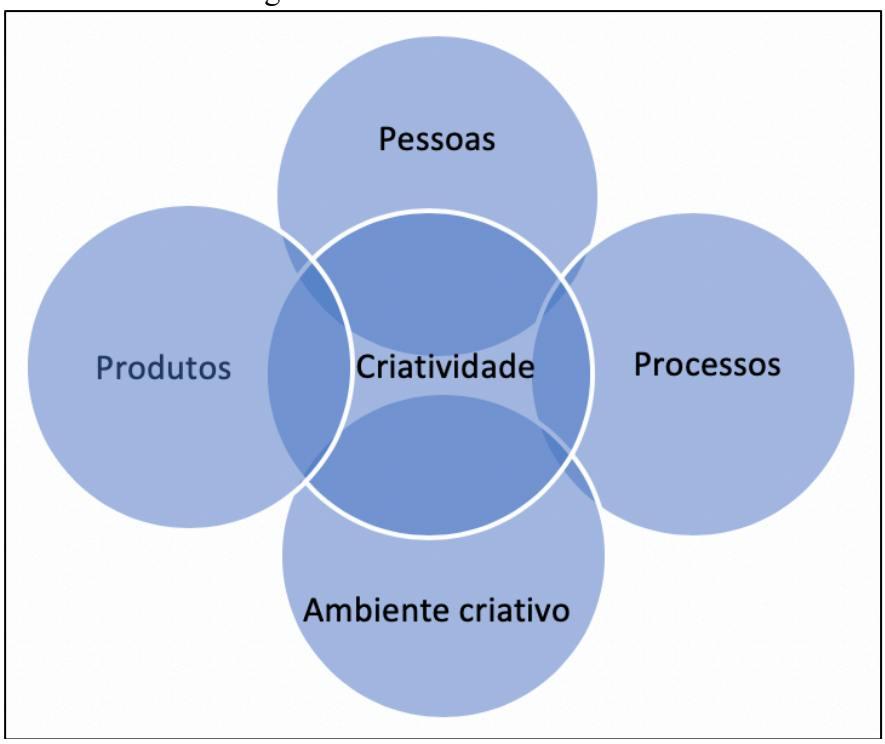
redor de uma forma única. Dessa maneira, as ideias são formadas a partir do equipamento sensório de cada indivíduo, bem como seu conjunto de regras e valores e seu condicionamento as experiências de vida do seu dia-a-dia. O ambiente tem por função moldar as ideias dos indivíduos.

O "Produto", por sua vez, são as ideias. A palavra ideia se refere a um pensamento que foi comunicado a outra pessoa de diversas formas, pode ser através de uma palavra, de argila, de metal, de pedras ou qualquer outro material. Quando se fala de uma ideia original, está-se falando de um certo grau de novidade no conceito. A partir do momento que uma ideia se torna tangível, é que passa a ser chamada de produto. Ele é um artefato do pensamento. Assim, a investigação objetiva do processo criativo acaba seguindo uma direção, do produto até a pessoa, e do processo até o ambiente.

As ideias têm sido descritas de várias formas e com vários propósitos, como, por exemplo, a música pode ser categorizada enquanto uma forma de expressão, já outro sistema pode categorizar a música de acordo com seus ânimos: onde se pode ter o alegro, o andante ou o adagio. Pode, ainda, ser classificada de acordo com a forma: uma sonata ou uma sinfonia. Não há um sistema padrão de classificação quanto a grau de originalidade, sendo assim qualquer artefato produzido é chamado uma criação.

Na Figura 23, é possível se identificar de modo sistemático em que as quatro dimensões que o autor desta pesquisa aponta, interagindo, cada uma delas entre si, ao mesmo tempo em que todas atuam diretamente na criatividade.

Figura 23 – Os 4 P's de Rodhes



Fonte: Adaptado pelo autor com base na elaboração de Rodhes (1961, p. 305-310).

O estudo formal da criatividade se encontra num estágio inicial. Os estudiosos ainda não atentaram para as distinções das dimensões do fenômeno, bem como sua classificação criteriosa. Rhodes salienta que é necessário haver mais precisão na definição e uso do termo criatividade eliminando, assim, seu caráter de pseudomatéria. Educadores devem reconhecer a importância do contínuo interesse e estudo na natureza da criatividade. Terá chegada a hora de todo educador ser mais criativo?

Garcês teceu um comentário sobre esta teorização, traçando um novo contexto de pesquisa a partir da elaboração de Rodhes sobre o tema:

> Com este investigador, passamos, no fundo, a ser detentores de uma nova forma de classificação, onde o que até à data se encontrava disperso passou a ser possível de se enquadrar dentro de um dos 4 Ps. Na verdade este autor não encontrou aquilo que pretendia, isto é, uma definição universalmente aceite de criatividade, mas forneceu uma nova forma de pensar sobre a mesma. Esta nova forma de conceptualizar a criatividade possibilitou-nos um novo olhar sobre o tema de um modo mais esquemático e, em última instância, organizado. Porém é importante realçar que embora o seu estudo possa ter-se tornado mais acessível pela possibilidade de se estudar os 4 Ps, separadamente, e, deste modo, entender e compreender melhor os seus diferentes elementos, não nos podemos enganar em pensar que estas diferentes vertentes são fenómenos separados, porque não o são. Os 4 Ps trabalham conjuntamente. (GARCÊS, 2014, p. 41).

A autora comenta e destaca que, a partir de Rodhes, de forma esquemática e organizada, tornou-se possível elaborar pesquisas de modo mais ordenado relacionado a

criatividade, entendendo e compreendendo melhor os elementos diferentes, destarte não serem fenômenos distintos. O fato é que foi uma importante pesquisa que Rodhes proporcionou, particularmente para a área das humanidades, na medida do seu aprofundamento e ordenamento, especialmente pelo seu vasto conteúdo.

Herrán Gascón insere a criatividade dentro de um contexto onde se localizam os princípios da educação:

> A palavra, as emoções, a dúvida, a pergunta, o pensamento como a experiência, a motivação para aprender, a ação para aprendizagem significativa e relevante, criatividade, razão crítica, educação para a cidadania democrática, etc., são princípios da educação. Com eles, começa o caminho da educação.[347] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 42).

Colocado dessa forma por Herrán Gascón, apresenta-se um outro aspecto e significado da criatividade, sobre a qual procura-se, nesta pesquisa, alargar suas variáveis, de forma a constituir os fundamentos que validem o destaque da sua importância. É o mesmo Herrán Gascón que faz outra observação que envolve a criatividade, a qual é pertinente para a análise que se está promovendo, ou seja:

> Também poderia se concentrar no saber e no mal saber. É por isso que a coerência ou a unidade entre sentimento, pensamento e ação é uma garantia de qualidade; no entanto, se não estiver envolta pela flexibilidade – a molécula da criatividade – e a consciência, ela pode ser caracterizada como rigidez ou fanatismo.[348] (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 49).

Por esse ângulo, trazido agora pelo educador, é possível conceber que a criatividade é um elemento essencial para a vivência e, também, para a convivência, onde na sua ausência tende a trazer desde a intolerância até a loucura, que é um bom sinônimo para o fanatismo. Essa oportuna observação de Herrán Gascón tem uma propriedade fora do comum, pois contém ao mesmo tempo um valor intrínseco e extrínseco ao pontuar uma das causas do fanatismo, um dos maiores males que avassala a humanidade e tão raramente tratado na educação.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a criatividade está diretamente ligada com os processos de mudanças, os quais, por sua natureza, estão inseridos no complexo sistema de recomposição de paradigmas, com toda sua dificuldade de adaptação e aceitabilidade, naturais do ser humano.

---

[347] Tradução nossa.
[348] Tradução nossa.

Também é preciso trazer outra variável importante da criatividade para o debate, que é o fato de que não são somente as condições e ações individuais que podem provocar o seu nascedouro, pois não é possível ignorar a complexidade permanente do contexto onde o ser humano se insere.

Nesse sentido, Alencar[349] (1986, não paginado) observa que "o desenvolvimento e manifestação da criatividade não dependem somente dos esforços do próprio indivíduo. Ela diz ainda que:

> Tantos fatores intrapessoais quanto interpessoais, tantos fatores do próprio indivíduo quanto de natureza social poderão favorecer ou dificultar a emergência do processo criativo. Comentando a respeito de alguns desses fatores sociais que favorecem a criatividade dos indivíduos ou facilitam a aceitação de pessoas criativas.[350]

A observação de Alencar é totalmente pertinente, visto que é preciso se ter a noção exata de tudo quanto influencia essa questão, que leva ao desenvolvimento da criatividade. Além desses aspectos elencados, observa-se que os processos educativos ainda não priorizam, em toda sua extensão, em criar, centrando-se algumas vezes, ainda, em avaliações focadas na capacidade de memorização e na própria presença em aulas. Até mesmo a curiosidade não tem o espaço devido nos processos educativos, muito menos nos mais diversos estratos da sociedade, e mesmo sofre, de uma forma geral, com um processo inibidor, diminuindo a própria tendência natural que se observa nas crianças, desde a mais tenra idade, de ansiar pela descoberta de coisas e fatos novos.

Claro, hoje é mais fácil se falar da importância da criatividade, visto o ambiente de alta competitividade que se vive, o que a torna um elemento fundamental para o sucesso tanto no plano pessoal como o mercadológico. Com esse quadro fica mais fácil a compreensão de sua importância – a da criatividade – mas, acima de tudo, é preciso ter o discernimento do quanto essa potencialidade é elementar para o ser humano poder viver e conviver, quer nesse ambiente de alta competitividade ou mesmo que fosse diferente.

Herrán Gascón (2018) faz uma alusão ao fato de que, destarte a importância e a qualidade da criatividade para a vida das pessoas, nem sempre ela é utilizada de forma proveitosa ou positiva. O educador exemplifica essa situação apontando uma amostra possível: "Seu design é como o de refrigerantes projetados para produzir mais sede, quanto mais você beber, com a única intenção de vender mais" (ALENCAR, 1986, p. 79).[351] Na verdade, é claro,

---

[349] Eunice M. L Soriano de Alencar é Professora do Depto. de Psicologia da Universidade de Brasília.
[350] ALENCAR, 1986.
[351] Tradução nossa.

isso não ocorre apenas com a criatividade e sim com toda e qualquer potencialidade instalada na vida humana. Entretanto, a lembrança do autor é pertinente no sentido de se ampliar os horizontes e perceber que, na medida em que se qualifica as pessoas, inevitavelmente suas potencialidades podem ser utilizadas para qualquer fim, inclusive para ações malignas. É dessa forma que, quanto maior a inteligência instalada, mais complexa a vida se torna. Neste ponto, é salutar relembrar uma outra qualidade, a qual se torna e sempre será mais fundamental, que é a questão das virtudes, como um todo. Na biossíntese, seguramente é possível prescrever que não haverá vida, tampouco planeta, se as virtudes não forem propagadas e instaladas no âmago de cada ser humano. Essa afirmativa se tornará cada vez mais presente na medida em que ocorrer o aumento da capacidade cognitiva, por mais irônico que possa parecer. Sim, porque poderia ser um argumento para não se desenvolver as aptidões humanas para sua própria preservação. Entretanto, quem defenderia essa ideia? Assim, é necessário avançar, mas conscientes da necessidade da responsabilidade consigo, com a humanidade e com o planeta, na medida que a ampliação das virtudes em cada ser seja um imperativo básico e elementar, sem a mínima possibilidade de negociação.

Csikszentmihalyi (1998) destaca sob o prisma da evolução cultural em analogia a genes e cromossomos aspectos da criatividade:

> Na evolução cultural não existem mecanismos equivalentes a genes e cromossomos. Portanto, uma nova ideia ou invenção não é transmitida automaticamente para a próxima geração. Instruções sobre como usar fogo, roda ou energia atômica não são introduzidas no sistema nervoso de crianças nascidas após tais princípios. Cada criança precisa reaprendê-las desde o começo. O que é análogo aos genes na evolução da cultura são os memes, ou unidades de informação que devemos aprender, se quisermos que a cultura continue. Línguas, números, teorias, canções, receitas, leis e valores são, todos eles, memes que transmitiremos aos nossos filhos para que eles se lembrem. Neste, os memes, as pessoas relevantes consideram a mudança uma melhoria, isso se tornará parte da cultura. / Portanto, para entender a criatividade, não basta estudar indivíduos que parecem diretamente responsáveis por uma ideia nova ou uma coisa nova.[352] (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 22 apud CARRILHO[353], 2015, p. 91).

A conclusão de Csikszentmihalyi realça que não é simples o processo para entender a criatividade, não sendo suficiente pesquisar aquelas pessoas que detém um grau de criatividade superior. Aliás, todo o enunciado do autor faz lembrar do processo do conhecimento retido pelas pessoas, que de alguma forma parece se concentrar no próprio DNA, tanto que mudanças culturais parecem necessitar de várias gerações para serem absorvidas, como questões crucias

[352] Tradução nossa.
[353] Carlos Manuel Venâncio Carrilho é doutor formado pela Universidade Autônoma de Madrid, autor da tese *La crueldad creadora de Antonin Artaud y sus implicaciones en la formación de profesorado.*

que fazem parte da vida como o racismo, questões religiosas e outros tantos preconceitos que assolam a humanidade. Entretanto, o que o teórico destaca é exatamente um aspecto que vai além disso o qual, talvez, seja um conhecimento retido no DNA, ou no sistema nervoso das crianças como ele se refere. Trata-se do processo de que é preciso que as novas gerações reaprendam e aprendam para a continuidade da cultura. Assim, retornando à criatividade, o autor dá a entender que é preciso uma continuidade do processo educativo para sua compreensão e aprofundamento que, como tudo, parece não ter fim.

Carrilho diz que "a criatividade não é tudo o que eles dizem que é e é muito do que ainda não é conhecido", (2015, p. 9) [354] uma vez que trata exatamente com o que está por vir. Ele observa que o ser humano, é um ser complexo, composto de inúmeras formas distintas de percepção, de linhas de ação, e sempre busca resolver seus problemas, muitas vezes de modo inédito. Carrilho (2015) oferece uma definição generalista do tema, envolvendo aspectos elementares que circundam esse processo que, pela natureza do desejo humano, arde, transpira, suspira e aspira, tencionando sonhos, utopias, intentos e infinitas ambições, na direção do encontro de novas fórmulas, ideias ou soluções para tornar sua vida mais plena de paz, felicidade e prosperidade.

> Criatividade é o motor vital que o homem desfruta no núcleo de seu ser mais íntimo, portanto, o mais universal, que o leva para a verdadeira vida. O que não é surpreendente que venha com muitos obstáculos, mas que possa se expandir, enriquecer, abrir-se para eles. A criatividade é a linha da necessidade fundamental de um movimento que leva o homem à vida, porque é através dela que se executam as mudanças que habitam a mesma evolução das espécies, o que permite as trocas essenciais que surgem em grande medida como uma raiz de um mal-estar manifesto, de uma imponderabilidade patente que pode ser registrada na possibilidade da troca, rapidamente.[355] (CARRILHO, 2015, p. 9).

O que Carrilho conclui em seu texto é outro dos inúmeros fundamentos colhidos nesta pesquisa e que se somam ao objetivo de elucidar sua profundidade, importância e significado que pode agregar para a formação de uma condição de dotar o ser humano de faculdades para o seu aprimoramento em todos os seus aspectos. O autor destaca que é a criatividade o próprio agente da mudança necessária para se estar alinhado a evolução das espécies, onde notadamente há um espaço que se vislumbra infinito para seu crescimento, em todos os aspectos. Exatamente neste ponto a pesquisa deve apontar que talvez o crescimento mais urgente se dê nas bases de um desenvolvimento das virtudes, onde a criatividade poderá se desdobrar para qualificar as

[354] Tradução nossa.
[355] Tradução nossa.

posturas das pessoas, através de um realinhamento dos valores da vida sob um amplo prisma ecológico universal.

Para justificar esse direcionamento principal, muito embora que não deva ser único, traz-se Damásio, pesquisador que se alinha àqueles que o consideram o maior neurocientista vivo, ou ao menos um dos melhores, o qual no lançamento do seu livro "A estranha ordem das coisas", no dia 31 de outubro de 2017, em Lisboa, Portugal, dentre outras obras suas, afirmou que "se não houver educação massiva, os seres humanos vão matar-se uns aos outros".[356] Ele trata a questão, sob um prisma que esta pesquisa já levantou, no sentido de que os padrões culturais parecem se consolidar no próprio DNA, de tal forma que qualquer alteração demanda um tempo equivalente a várias gerações. O autor disse que "O que eu quero é proteger-me a mim, aos meus e à minha família. E os outros que se tramem. [...] É preciso suplantar uma biologia muito forte". Dessa forma, Damásio passa a ser um dos testemunhos mais importantes nesta pesquisa, da ótica que se está apresentando de um cenário temeroso em um ponto futuro que não deve estar muito distante, decorrente de possíveis cenários de destruição da vida e quiçá do próprio planeta.

A reportagem com Damásio, na página do site *Público* traz um conteúdo que aprofunda melhor os aspectos que estão aqui sendo evidenciados, os quais ajudam a proporcionar uma visão mais ampla da problemática a que os seres humanos estão envolvidos.

> No novo livro o autor desce ao nível da célula para explicar que até os microrganismos mais básicos se organizam para sobreviverem. Perante uma plateia com centenas de alunos, o investigador lembrou que as bactérias não têm sistema nervoso nem mente mas "sabem que uma outra bactéria é prima, irmã ou que não faz parte da família". Perante uma ameaça, como um antibiótico, "as bactérias têm de trabalhar solidariamente", explicou, acrescentando que, se a maioria das bactérias trabalha em prol do mesmo fim, também há bactérias que não trabalham. "Quando as bactérias (trabalhadoras) se apercebem que há bactérias vira-casaca, viram-lhes as costas", concluiu o neurocientista, sublinhando que estas reacções são ao nível de algo que possui "uma só célula, não tem mente e não tem uma intenção", ou seja, "nada disto tem a ver com consciência". E é perante esta evidência que o investigador conclui que "há uma colecção de comportamentos – de conflito ou de cooperação – que é a base fundamental e estrutural de vida". (GAUDÊNCIO, 2017, não paginado).

Sendo uma questão tão preeminente para a própria espécie humana, como o próprio autor traz para esta pesquisa, não há como se omitir perante os fatos e as circunstâncias, motivo mais do que justo para fundamentar a priorização para o desenvolvimento das virtudes, sobre a qual se está convocando a criatividade para fazer parte desse que deverá ser um esforço supremo em defesa da própria sobrevivência do ser humano.

---

[356]GAUDÊNCIO, 2017.

Para encerrar os convites para o diálogo desta pesquisa, traz-se novamente Carrilho que apresenta uma citação dentro dessa linha de raciocínio, entre o contexto e a criatividade em si, ao dizer que

> O exercício vital que toda criatividade supõe, que o mesmo Artaud daria em descrever como cruel pelo simples fato de implicar uma dificuldade extrema, bem como a hipótese que encerra nossa tese em sua abordagem à possibilidade de um método didático para complementar no sistema escolar atual com base em suas propostas, são direcionados para o núcleo do problema do assunto em si. Para o indivíduo único e singular que nos compõe. Tenha em mente que: "Sem desconsiderar as vantagens da sugestão coletiva, acredito que a verdadeira Revolução é uma questão do indivíduo." (Artaud, citado em G. Durozoi, 1975, p. 98). (CARRILHO, 2015, p. 16).

Assim, retorna-se para aquele ponto recorrente onde o cerne de todos os problemas e soluções estão no âmago de cada um. Obviamente que isso não tem nada a ver com ignorar as questões coletivas, já que se trata apenas de apontar o foco para o verdadeiro campo onde as coisas podem e devem serem transformadas e polidas para que se torne possível o surgimento de um ser mais potencializado para uma vida em padrões que o possam levar mais próximo da utópica condição de excelência humana[357].

Dentre algumas conclusões sobre o tema, observa-se que a grande diferença existente dessa capacidade de criação entre as pessoas, é uma das principais responsáveis por boa parte de todas diferenças presentes entre os seres humanos. O desfecho dessa situação é o de se buscar alternativas para se encurtar essas distâncias, sem nunca perder de vista que as desigualdades precisam ser urgentemente diminuídas, mas que o ser humano sempre terá características e potencialidades próprias, portanto, nunca se encontrando uma pessoa que seja exatamente igual a outra.

O outro fecho dessa análise é no sentido de que o processo evolutivo necessita fundamentalmente do desenvolvimento da capacidade de criação do ser humano para avançar em todos os sentidos, já que isso significa mudança e somente pelas vicissitudes se alcançará uma condição diferente e quiçá, melhor nos mais diferentes sentidos.

E que de todas considerações sobre o tema, acredita-se que exista um vínculo muito estreito com a imaginação, de modo que essa última fornece os principais insumos para a criatividade, a qual, sem temor, pode-se categorizar como um elemento balizador do necessário estado mais consciente a que esta pesquisa pretende explorar.

---

[357] O conceito de “excelência humana” no âmbito desta pesquisa, define-se como sendo o estado em que o ser humano se encontra dotado de um padrão mínimo de sabedoria, a ponto de situa-lo em uma perspectiva de emancipação através do “estado mais consciente” e com capacitações para viver e conviver com um grau mínimo em um mundo competitivo com harmonia.

Desse modo, após o aprofundamento aqui realizado, pode-se emitir uma conceituação sobre o tema, dizendo que a criatividade é um fenômeno biológico e transcendental, operado pela consciência e pela imaginação e que pode ser otimizado pela meditação, o qual produz o novo, através da reorganização de ideias do plano consciente e do inconsciente.

Enfim, como foi visto, a flexibilidade criativa é precedida e concebida através do desenvolvimento de um bom nível de inteligência emocional e de uma ampla sensibilidade que liberte a consciência para níveis onde a imaginação possa fluir para níveis cognitivos que levem à própria criatividade.

Exemplos práticos sobre a importância da flexibilidade, podem ser encontrados nos mais diversos espaços da vida moderna. Tanoue e Pereira (2016) produziram um quadro definindo meios para o alcance de resiliência, onde uma das formas é a flexibilidade. Tanoue e Pereira (2016, p. 25-27) trazem algumas definições de flexibilidade produzidas por vários autores, como por exemplo: “A flexibilidade permite aos produtores responder rápida e eficientemente às mudanças de mercado.” (SWAMIDAS; NEWELL, 1987); “Flexibilidade e redundância são importantes para aumentar a resiliência da cadeia de suprimentos.” (RICE; CANIATO, 2003); “Maior ênfase em flexibilidade em detrimento da economia de escala.” (CHRISTOPHER; PECK, 2004); “Processos resilientes são flexíveis, ágeis e capazes de se modificar rapidamente.” (CHRISTOPHER; LEE, 2004); “Obter resiliência a partir de flexibilidade é mais conveniente, pois ela pode ser usada para atender às variações da rotina e criar diferencial competitivo.” (SHEFFI; RICE, 2005); “Flexibilidade da operação para produção sob demanda a partir de informações locais e globais e não a partir de planos fixos mensais e flexibilidade da fábrica para realização de manutenções, mesmo que não planejadas.” (DATTA, 2007); “Diversificação na utilização de equipamentos − Equipamento maior e menos flexível para demanda básica e menor e mais flexível para baixo volume com adição modular de capacidade.” (DATTA, 2007); “A flexibilidade proporciona a capacidade de recuperação para organização e seu retorno a um estado prévio viável.” (EVANS apud BERNARDES; HANNA, 2009).

Tanoue e Pereira (2016, p. 60) trazem, ainda, que:

> Alguns autores fazem distinção entre flexibilidade interna e externa. Flexibilidade interna representa a estratégia operacional e a gama de capacidades que uma organização desenvolve para responder ao ambiente, e flexibilidade externa a capacidade possuída e usada para acomodar variabilidades às quais a organização deve responder e que são percebidas como flexíveis pelo mercado... Flexibilidade pressupõe a criação de habilidades organizacionais a partir de investimentos em infraestrutura e recursos anteriormente à sua real necessidade.

Enfim, por tudo que foi visto sobre a flexibilidade, os mais diversos depoimentos, conceitos, desde a questão da inteligência emocional, a imaginação que alimenta a criatividade, até se chegar a sua utilidade, como competência de gestão, parece ter ficado saliente sua importância. Somente com ela é possível se estabelecer em um nível cognitivo elevado e de modo propositivo para se alcançar resultados melhores.

Herrán Gascón (2019, comunicação pessoal) se reporta a flexibilidade como à capacidade de dar classes de respostas diferentes. Cita como exemplo Picasso como sendo um paradigma de flexibilidade por ter inovado em vários estilos pictóricos e em várias artes. Diz ainda que a flexibilidade é a alma da própria criatividade.

A partir das reflexões, pode-se conceituar que a flexibilidade criativa quando constituída de um processo de libertação da consciência, de domínio (possível ou razoável) das emoções e da soltura da imaginação é um elemento de sustentação de uma condição emancipatória, por se constituir em uma competência de qualificação cognitiva, na medida em que dota o sujeito com condições para visualizar e tomar as melhores decisões.

A impressão que fica, depois de todo esse aprofundamento é de que quanto mais se entranhar nos meandros da flexibilidade criativa, mais se terá essa certeza quanto ao seu aspecto fundamental e o de ser essencialmente útil aos tempos atuais, ou seja, o pós-metafísico, com toda sua gama maior de aspectos e variáveis a serem considerados e decididos no cotidiano da vida.

3.3 EXPERIMENTAÇÃO

> *A experiência é uma lanterna dependurada nas costas que apenas ilumina o caminho já percorrido.*
>
> **Confúcio**

Quanto a experimentação, por sua vez, é preciso aprofundar a análise sobre todo o processo de aprendizado, decorrente das experiências na vivência e convivência do ser humano, de forma a tornar claro seu significado e importância na composição do que aqui se define como um dos constructos da condição primordial para o desenvolvimento, a qual se está denominando como o estado mais consciente. Assim, a referência à experimentação quer se referir a uma das etapas do método científico em algumas investigações que, partindo de uma hipótese, expressa-se na análise e categorização de um fenômeno em circunstâncias monitoradas, mas também, nos frutos que a vivência proporciona no sentido de aprendizado.

Em outros termos, refere-se ao conhecimento tácito, que é adquirido por meio de experiências pessoais, enquanto o conhecimento empírico é construído a partir da observação. A experiência deste pesquisador como um ex-executivo, gestor de pessoas, dá conta de que existe uma enorme tendência de ser desprezado o conhecimento dos outros, sobrevalorizando-se o conhecimento individual, mas apenas sob a ótica pessoal. Com relação ao conhecimento tácito, especificamente, isso se acentua de forma muito enfática. O fato é que a cultura predominante não favorece a valorização e sua consequente consideração do conhecimento existente, dentro do senso comum, limitando-o aos meios científicos, que representam uma parcela ínfima da sociedade.

Na verdade, enquanto os meios profissionais e científicos reconhecem a experimentação como um dos fatores importantes do processo de aprendizado, esses que são denominados tácitos[358] possuem resultados consistentes, diferente do aprendizado chamado explícito[359] que somente possui a teoria. As pessoas de uma forma geral os ignoram, deixando uma lacuna entre as competências existentes nos indivíduos, fator que também provoca diferenças, distanciamentos e desigualdades, como consequências.

A experimentação é bastante discutida nos tempos atuais dentro da bioética e uma apresentação do tema sob essa ótica é relatada por Caponi[360], que argumenta:

> De fato, podemos dizer que a bioética se estrutura como um espaço de saber autônomo e independente a partir do momento em que a sociedade se defronta com a existência de experimentações abusivas com seres humanos e com a necessidade de estabelecer limites claros entre o que pode e o que não pode ser admitido. [361]

Claro, Caponi está se referindo a um tipo específico de experimentação, porém faz parte do conjunto de situações que fazem jus ao tema e merece ser discorrido e analisado. Aliás, essa questão de experimentação em seres humanos pode avançar à medida que possa evoluir o

---

[358] O conhecimento tácito, também conhecido como conhecimento inconsciente, diz respeito ao conhecimento adquirido por meio das experiências e tentativas. A palavra "tácito" vem do latim, e significa "silencioso" ou "não expresso em palavras". Trata-se, portanto, de um conhecimento mais subjetivo e que está relacionado às habilidades da pessoa. O conhecimento tácito é desenvolvido por meio da intuição, da observação e da prática. Por não ser um tipo de conhecimento fácil de ser formalizado e explicado, geralmente é retransmitido pelo convívio cotidiano e pelo contato com o conhecedor, sendo considerado o diferencial da pessoa. Faz parte do conhecimento tácito: a visão de mundo, os *insights*, a intuição, a consciência e os aprendizados associados às experiências de vida. Na maior parte das vezes, este conhecimento é tão interiorizado e enraizado que se torna um padrão de comportamento inconsciente (O QUE..., 2018).

[359] A palavra "explícito" também vem do latim e significa "formal", "explicado" e "declarado". O conhecimento explícito é facilmente comunicado e entendido por meio de palavras, imagens, gráficos e metodologias. Este é um tipo de conhecimento baseado na racionalidade, é regrado, claro, teórico e pode ser aprendido por meio de textos, livros, apostilas e aulas.

[360] Sandra Caponi pertence ao departamento de saúde pública da Universidade Federal de Florianópolis.

[361] CAPONI, 2004.

respeito aos demais seres vivos, dos quais já se admitem a presença do estado de senciência[362] em alguns ou em muitos deles. Essa evolução, portanto, tende a atacar o que se pode atualmente definir como um forte corporativismo do ser humano em relação a qualquer outra forma de vida senciente. Claro, a questão não derivaria jamais para situações como a dos horrores praticados nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. A respeito dessa que pode ser uma tendência, a própria Caponi faz referência a Hans Jonas e sua obra *Reflexiones filosóficas sobre la experimentación con seres humanos*, que trata especificamente do assunto. Estudando essa obra, constatou-se que Jonas (1970) prevê que a experimentação com seres humanos está destinada a ocupar o lugar da experiência natural e que entre todas as formas de experimentação no ser humano. A médica, segundo o autor, seria a mais legítima; a psicológica, por sua vez, seria a mais dúbia; e a biológica, que ainda estaria por surgir, a mais perigosa. Jonas (1970) traz uma definição obtida na Conferência Daedalus, 1967, a qual ficou bem conhecida nos meios científicos, que sentenciou que ninguém tem o direito de escolher mártires em nome da ciência. Porém, Jonas acrescenta que nenhum cientista pode ser inibido de fazer de si mesmo um mártir pela sua ciência, em uma afronta a toda e qualquer proibição ou anulação do livre-arbítrio do cientista, em utilizar-se de seu corpo para experimentações. Ele destaca, ainda, a importância de salvaguardar a espontaneidade e o fato de que a liberdade deve ser a primeira condição a ser observada na experimentação médica.

Orbe, Pagni e Gelamo trazem outra abordagem sobre o que eles denominam Pedagogia da experiência:

> Vários fatores convidam a considerar criticamente os efeitos que diziam ser processo de modernização da educação que tem em todas as tentativas de se conFigurar uma Pedagogia da experiência; entre outros, por exemplo: o enfoque que sistemas educacionais modernos colocaram os propósitos educacionais da natureza ético-social; A intensidade dos debates sociais e acadêmicos em torno do local que em sociedades pluralistas ocupam visões transcendentes da vida humana e a formação do homem; e o lugar cada vez mais central que as legislações jurídicas e políticas se prestam a um conceito de "qualidade de vida humano" nem sempre claro" (Brossat, 2010). Mas o que queremos destacar aqui é outro assunto. Em nossa contemporaneidade educacional se está produzindo uma inversão na hierarquia de gerações que, ao mesmo tempo, destrói a singularidade de suas diferenças, organizando sua confusão total. Os meios específicos de controlar a atenção, tanto psíquica como social, dos jovens, através dos aparelhos da sociedade de telecomunicações, promovem uma minorização do adulto (por sua falta de responsabilidade para com os jovens) e a constituição do jovem como prescritor do adulto de suas próprias unidades, através de uma operação de falsa adultização.[363] (ORBE; PAGNI; GELAMO, 2013, p. 89).

[362] Trata-se da competência que determinado ser vivo possui de sentir sensações e sentimentos de modo lúcido, isto é, consciente. Nota nossa.

[363] Tradução nossa.

Os autores destacam o que de fato se configura numa inversão da hierarquia, promovidos muito particularmente pela tecnologia, liderada, na atualidade, pelos *smartphones*, além dos *Ipad, notebooks* e demais computadores, acarretando o que seria uma falsa adultização. Nesse sentido, parece que se está numa situação em que a Pedagogia da experiência, como os autores denominam, na beira da falência, ou de alguma forma já totalmente sepultada. Não se percebe, tanto nos adultos, como principalmente nos jovens, a preocupação de buscar informações sobre as experiências dos mais adultos. O mais irônico é que dificilmente alguém, quer seja jovem, quer seja adulto, não compreenda e não valorize, teoricamente, é claro, a experiência, embora não se utilize dela. Ou seja, pensa de uma maneira e age de uma forma completamente diferente de suas crenças. Na prática, parece ser mais fácil o jovem depreciar o adulto do que considerá-lo pela sua vivência.

Outro aspecto vincula a experiência com a vida financeira das pessoas, dada sua natural significância, em especial no contexto que se vive, em que sua importância possui um valor muito acima dos padrões que a virtude aceitaria. A propósito, este pesquisador quer deixar explícita sua crítica ao sistema em que se vive, notadamente a essa distorção dos valores, fato que contribui significativamente para experiências desagradáveis e negativas. Reis traz uma citação que pode ser considerada uma pérola sobre esse assunto:

> No transcurso de sua existência, o ser humano só possui uma certeza: a da morte. Por silogismo, é fácil deduzir o desejo inconsciente de morte metaforicamente contido em toda busca de certeza. Quando um rapaz de vinte anos aceita preencher o desconhecido de seu desejo com um plano de carreira que independa dele – ao beirar os sessenta, ele acabará presidente da empresa que o contrata -, eliminando todo acidente de percurso, pode-se estar certo de que, como escolheu *repelir de sua vida tudo que o imprevisto poderia abrir no campo do gozo*, aspira a morrer por medo de viver. Um paradoxal milagre pode salvá-lo de quarenta anos de pura perda: o fracasso. *Pois é onde se fracassa que se é bem-sucedido*. (grifo nosso.) (REIS, 2015, p. 115 apud REY,1989/2006, p. 62).

Embora o tema central do texto que compõe a citação se centre na morte, como pode ser visto, na sequência, ela encaminha o mote para a experiência, mais propriamente para uma crítica também ao sistema, sentenciando que ser bem-sucedido é quando se fracassa, exatamente pela perda do tempo, perfeitamente alinhada com a questão da contemporaneidade de plena distorção dos valores. Poderia haver aspecto mais cruel do que o próprio desperdício da vida, trocando-a por uma experiência que o afasta da essência virtuosa que se compõe essa mesma vida? Infelizmente o mundo está repleto dessas situações em que as pessoas se submetem a uma tortura psicológica, ou também moral, em troca de uma condição financeira que não encontrariam facilmente em outro lugar. Este pesquisador foi um executivo na área

bancária e vivenciou inúmeros casos exatamente com todas essas particularidades. Pessoas extraordinárias, porém, sem o perfil para estar ali, naquele lugar, naqueles momentos e, assim, nessa condição de absoluta extemporaneidade permanecem muitas vezes por uma vida profissional inteira, ou seja, não só desperdiçando a maior parte da própria vida, mas se submetendo a um flagelo desnecessário visto sob uma lucidez acerca do que realmente importa – as virtudes. É quando acontece exatamente o contrário da última frase da última citação, já que se se manteve durante todo o tempo, ou ao menos na maior parte, terá sido bem-sucedido, apesar de tudo, mas é quando terá efetivamente fracassado, construindo uma experiência traumática e desvirtuando tudo quanto poderia ser melhor experenciado.

Orbe, Pagni e Gelamo fazem uma preleção muito pertinente ao tema da experimentação:

> A contemporaneidade, em primeiro lugar, estabelece um relacionamento intempestivo com o presente, isto é, um relacionamento distanciador e de estranhamento com o próprio tempo. E, em segundo lugar, nesta relação se identifica algo não muito correto, alguns elementos conFiguradores deles em comparação a de outro tempo, dos quais se sentem mais orgulhosos. Portanto, ser contemporâneo é aprender a olhar no momento atual para detectar as áreas de sombra do presente e que uma exposição excessiva à luz prejudicaria a sua percepção (Didi-Huberman, 2009). Com isso nos impomos uma tarefa: diagnosticar em nosso presente os elementos ou fatores que nos impedem de fazer uma experiência e de contemporaneidade.[364] (ORBE; PAGNI; GELAMO, 2013, p. 91).

Os autores descrevem a realidade do que se vivencia, em que, até de uma certa forma, muito estranhamente, especialmente os mais jovens, orgulham-se do seu tempo em relação ao tempo dos adultos, mais ainda dos idosos, pelo fato de a contemporaneidade estabelecer um relacionamento intempestivo e distanciador provocador de um inexplicável desenlace, como se o atual tivesse um valor inestimável em relação ao passado. Aliás, isso vai além do próprio tempo em si, já que notadamente os idosos são alvos de preconceitos, como o de gênero, raça, etc., caracterizando-se em uma situação privilegiada de acúmulo de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades como a da tolerância e outras tantas, e muito mais especialmente da experiência.

Ainda mais contundentes Orbe, Pagni e Gelamo (2013, p. 91-92) se fazem ao sentenciar, auxiliados por Benjamin, Adorno e Agamben, dizendo que:

> Walter Benjamin (2000a) foi um dos primeiros filósofos a diagnosticar esse problema e suas consequências para a vida humana. Theodor Adorno (1992) parece ter radicalizado esse diagnóstico sobre o empobrecimento de experiência, embora, de

[364] Tradução nossa.

> acordo com Giorgio Agamben (2001), o projeto Benjamin caracteriza-se de forma mais próxima do que vivemos nos nossos dias. Agamben argumenta que não precisamos testemunhar qualquer catástrofe ou guerra para perceber a destruição da experiência em nossos dias. Finalmente, a vida diária do homem contemporâneo não contém quase nada que possa ser traduzido em termos de experiência: nem trabalho, nem notícias de jornais, nem viagens, nem o consumo, nem podemos adicionar à lista, a vida escolar.[365]

Como se percebe, há um certo consenso em torno do que seria a "morte" da experiência, ao menos na contemporaneidade. Não se trata de uma batalha entre a experiência e o novo, ou com qualquer outra situação. É a experiência sendo, na prática, incrivelmente desprezada, algo sem sentido para qualquer raciocínio que se possa construir e que se apresente alicerçado em algum fundamento dotado de razão ou de lógica. De fato, esse contexto é tão misterioso que mereceria um aprofundamento específico para se tentar descobrir as razões que levam as pessoas, de uma forma mais acentuada nos jovens, gerações pós-gerações, ao menos neste tempo atual, a exercer esse desprezo com a experiência. Talvez, e até mesmo, uma tese de doutorado que pudesse explorar, aprofundar e levantar as causas desse fenômeno comportamental ilógico e irracional.

Entretanto, nesta pesquisa, o objetivo é outro, por isso que aqui o foco com a experiência é dar conta da sua importância e significado, diante do seu evidente empobrecimento. Por outro lado, é importante salientar que essa exaustão da experiência se dá mais significativamente no senso comum, no cotidiano das pessoas, enquanto nos processos educativos ela muitas nem sequer foi ao menos relativamente elucidada. Porém, como já se discorreu, há uma diferença significativa entre conhecimento tácito, adquirido através de experiências pessoais, e o conhecimento explícito, construído por meio da observação, o qual é desenvolvido nos processos educativos. O cerne do problema está exatamente no conhecimento tácito, que, se aprofundado, poderá, de certa forma, identificar pontos negativos, como em qualquer outra questão da vida. Contudo, todos os pontos positivos da experiência, são tantos que não sobra espaço para alguém que queira defender um saldo negativo, desse que pode muito bem ser caracterizado como um dos conhecimentos mais valiosos que o ser humano pode produzir, sempre com um custo muito elevado, já que ele consome o tempo e a própria vida.

Por outro lado, dentro desse ângulo epistemológico do conhecimento tácito e do empírico, existe o aspecto de que a experiência pode entrar nos processos educativos, ou seja, o conhecimento empírico construído pelo conhecimento tácito. Sob essa lógica e indo além do plano epistemológico, partindo para se buscar respostas éticas e políticas ao problema do

---

[365] Tradução nossa.

empobrecimento da experiência Orbe, Pagni e Gelamo (2013, p. 99) fazem a seguinte reflexão, também invocando Audi:

> Uma "resposta ética", na medida em que o problema exige, por parte de os assuntos da ação pedagógica, uma disposição de abertura e uma atitude para enfrentar o que entra na experiência educacional como estranho e paradoxal, tão imprevisto e surpreendente (Audi, 2007); e uma "resposta política" na medida em que supõe uma relação do sujeito da educação com ela própria, com uma linguagem e com uma pragmática que organiza sua ação no mundo e que produz formas de subjetivação concordantes ou em oposição aos modos atuais de controle governamental e educacional. Ambas as respostas implicam um compromisso assunto de educação com um pensamento e fazendo-se ligado às continuidades e rupturas necessárias entre a experiência e suas línguas, vida e escola, o inefável e sua comunicação, inaugurando um olhar que confere certa dignidade para a profissão de ensino e que, antes de limitar-se a mera atividade técnico-profissional, assume uma forma de ser e de se expressar - de uma perspectiva estética, ética e existencial - no tempo presente.[366]

Sem dúvida, a citação dos autores representa o que deveria ser um compromisso da Educação, embora o ponto crucial da questão, do qual esta pesquisa deseja enfatizar, esteja mesmo na forma de cada um se comportar perante a experiência. Outrossim, há que se reconhecer que a amplitude do problema é maior, e a reflexão sobre uma resposta ética e política abordada por Orbe, Pagni e Gelamo se enquadram adequadamente ao todo, a partir do seu contexto atual e histórico.

No entanto, há uma outra forma de morte ou perda da experiência, a qual quem faz referência é Benjamin quando ele se reporta a um dos tantos lados dramáticos que a vida pode reservar para qualquer um.

> Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu numa das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho quanto parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. (BENJAMIN, 1996, p. 115).

O relato do autor dá conta do quanto um drama pode afetar, ao ponto de traumatizar e bloquear a experiência, especialmente particular, como um ato de defesa, anulando seus efeitos positivos. Aliás, parece que a natureza se encarrega de preservar a consciência, invariavelmente a cada tragédia que se sucede, apagando o momento do desastre. E isso é tão comum que

[366] Tradução nossa.

dificilmente alguém não conhece, saiba ou já ouviu relatos dessa perda de memória, associada a uma tragédia pessoal, a qual no futuro às vezes retorna ou não. Mesmo não sendo uma regra imperativa, mas dá a impressão de que quando ocorre os dois fatos simultaneamente – tragédia e perda da memória – a natureza o faz porque a vítima não suportaria a plena consciência. Claro, é só uma especulação, mas que segue uma linha dedutiva lógica dentre de tantas possibilidades.

Este pesquisador teve uma experiência que se tornou traumática, ainda quando tinha cinco anos de idade. Morava em Erechim, no interior do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, e junto com meus pais e meu irmão estava em Porto Alegre, capital do estado, o que era um fato insólito e inédito, pois era pobre e do interior e de repente apareci numa cidade que me parecia gigantesca. Tudo encantava, excitava, mas também assombrava pelo ineditismo e pela grandiosidade da cidade e do que se experimentava em uma verdadeira embriaguez da inaudita, singular e insólita situação.

Um dia, entramos todos em uma farmácia, quando eu me distraí, meus pais e meu irmão também. Eles saíram e eu fiquei. Quando me dei por conta de que eu estava sozinho naquela farmácia, sem a presença da minha família, naquela cidade tão grande, assustadora e distante, foi um desespero sem fim e comecei a chorar copiosamente e de uma forma extremamente dolorida. Confesso que ainda dói um pouco nesse momento que elaboro este relato. Um atendente veio ao meu encontro e, enquanto tentava me acalmar, minha família adentrava a farmácia, retornando para me buscar, instante que tenho uma vaga lembrança da fisionomia do meu pai bastante assustado.

Voltamos para Erechim, o tempo passou, do qual não tenho como precisar quanto tempo se passou. Acontece que, volta e meia, eu sentia um desalento sem fim e começava a chorar desesperadamente, e a sensação era de muita dor, mesmo que não fosse nada físico, mas gemia e lacrimejava muito, até que o próprio cansaço de todo esse exercício me fazia parar. O fato é que me acontecia isso e ninguém se dava ao trabalho de ir mais a fundo e tentar descobrir o motivo que me fazia chorar daquele modo tão exasperado. Pior do que isso, eu também não tinha a menor ideia do porquê que isso estava acontecendo. O tempo passou e como já dissera anteriormente, não sei precisar se foram meses ou anos, entretanto tenho convicção de que foi muito tempo. Ao menos, fiquei com essa impressão até hoje. Porém, em uma dessas ocasiões que despertou aquela angústia, dor e choro, minha mãe me colocou no colo e ficou me consolando e me questionando sobre o motivo daquilo que era um legítimo ataque de pânico. De tanto minha mãe insistir, brotou como uma cachoeira das minhas entranhas palavras que confessaram ter sido aquela fatídica experiência de ter sido abandonado naquela farmácia em plena Porto Alegre, o motivo daquele recorrente escândalo. Pois, foi um santo remédio, já que

nunca mais tive vontade de chorar daquele jeito, sem um motivo que fosse identificado por alguém. Considero que houve dois fatores fundamentais para isso: primeiro do fato da minha mãe ficar insistindo o porquê de tudo aquilo; o segundo de ela ter me colocado no seu colo, pois já era um tempo de pós-colo, e isso era uma coisa que eu adorava fazer, até o dia que ao tentar subir em seu colo, minha mãe me deu um xingão, dizendo que eu era grande demais para a toda hora ir para seu colo, fato que interrompeu para sempre que eu fizesse aquilo que eu sempre adorava.

É um legítimo caso para Freud, obviamente. O remédio é o mesmo para com as experiências de guerra, largamente tratadas por Freud em traumas e neuroses de guerra as quais demonstraram, segundo Freud:

> Tal *necessidade de elaboração* pode ser observada tanto nas modalidades individuais de retorno do sofrimento psíquico individual, quanto na repetição de fatos violentos e traumáticos que marcam as sociedades governadas com base na supressão da experiência histórica. Se a psicanálise freudiana fala em trauma individual, historiadores, cientistas sociais e alguns filósofos mencionam a possibilidade de traumas sociais. (FREUD apud KEHL 2014, p. 109) (Grifo nosso).

A necessidade de elaboração, grifada na citação, refere-se à preparação do trauma que Freud passou a desenvolver e acabou por ter um assombroso sucesso, tanto que a estratégia de procurar de todos os modos fazer com que o traumatizado fale, coloque para fora o motivo do seu drama, é amplamente utilizado pela psicanálise até os dias atuais. É a mesma estratégia da confissão que, por sua vez, teria sido copiada dos gregos da antiguidade.

Carrilho fazendo uma referência aos estudos de resiliência traz outro aspecto sobre aquelas pessoas que detém uma força acima da média e sobre suas experiências estressantes:

> Os estudos de resiliência parecem confirmar que as pessoas resistentes têm um forte senso de compromisso, um forte senso de controle sobre os eventos e que elas estão mais abertas a mudanças na vida, ao mesmo tempo em que tendem a interpretar experiências estressantes e dolorosas como parte da existência. (CARRILHO, 2015, p. 299).

É o caso daquelas pessoas que, detendo um potencial superior, ou ao menos acima da média, acabam sempre tendo vantagens em relação aos demais, não portadoras dessa qualidade, sob várias circunstâncias, onde até mesmo nas experiências estressantes conseguem absorvê-las e dessa forma podendo utilizá-las como elemento agregador, fruto de um dos melhores conhecimentos possíveis de se obter, que é exatamente pelo caminho da experiência. Sendo assim, pode-se concluir que quanto maior a experiência estressante e maior a capacidade de absorvê-la, maior será o aprendizado. São os fortes se tornando cada vez mais fortes, dentro de

um processo que pode ser considerado natural pelas circunstâncias, mas ao mesmo tempo, é exatamente nesse ponto que reside um dos motes chaves a serem tratados de forma de se potencializar-se as pessoas, essas diferenças possam ser amenizadas.

Um outro aspecto é abordado por Carrilho (2015, p. 327) é o da moral atuando como fator anulador do aprendizado trazido pela experiência.

> Víctor Borrego continua explicando as licenças que a psicologia assume, apropriando-se de fatos que considera imediatamente fatalistas, mas para os quais não oferece soluções reais. Ele se volta para as histórias antigas e destaca o fato de que sua moral é geralmente aplicada como um antídoto, impedindo assim qualquer aprendizado da experiência. De onde realmente deveria vir.

Interessante essa abordagem, até porque ela também abraça a racionalidade, consequentemente, mesmo atuando propositivamente, mas que, contudo, consuma o que poderia ter se transformado em um novo aprendizado, decorrente da experiência vivenciada. Isso leva a outra conclusão, na direção de que nem sempre é possível aproveitar as vivências como conhecimento, já que o intrincado processo de cognição passa por processos de consciência e de inconsciência, onde nem sempre os caminhos naturais a que isso leva alcançam os melhores resultados possíveis, sob uma ótica de racionalidade ou imaginada pelo aspecto da idealização. V. Borrego (2011 apud CARRILHO, 2015, p. 327) traz outra observação complementar sobre esse ponto em particular: “A interpretação toma o lugar da experiência, impede sua assimilação natural e tende a encaixar as coisas dentro dos limites do que é tolerável. A psicologia não pode acabar se tornando uma espécie de justificação moral.”

Todos esses aspectos, levantados com a ajuda dos autores, corroboram para uma dedução no sentido de se valorizar ainda mais a experiência quando ela se torna aprendizado, visto que nem sempre é possível absorvê-la como tal. Por outro lado, conduz a questão para uma nova indagação, no sentido de quanto seria possível uma educação para anexar e desenvolver um aprendizado mais amplo sobretudo quanto se vivencia? A pertinência da pergunta se fundamenta pela importância desse movimento, que é um contato epistêmico aberto às fontes cognitivas portadoras de informações. Pelo que se observa, não é difícil identificar que de todas as variáveis que levam à formação do conhecimento e da sabedoria, a experiência é, possivelmente, a mais eficaz. Seja dito de passagem, nos meios profissionais de todo o mercado, especialmente naqueles mais avançados, tudo isso tem uma valoração muito grande e é amplamente utilizada como instrumento ou ferramenta para diagnósticos para posterior tomada de decisões.

Em Sabbi é dito que “o pensamento em essência não anima, apenas surge um poder animador quando houver um fim; o homem está em ação quando há uma união do desejo com a razão”. E complementa com uma sentença imperativa para a situação que se observa quanto ao aproveitamento ou não dos ensinamentos provenientes das vivências, ao dizer que: “A virtude de ambas, deve se direcionar à verdade.” (SABBI, 2014b, p. 30) O autor ainda tece uma explicação no sentido de que “Esses são os arranjos pelos quais a alma detém a verdade: arte, conhecimento científico, sabedoria prática, sabedoria filosófica e a razão intuitiva.” (SABBI, 2014b, p. 31).

Não se pode omitir uma outra perspectiva que é ainda quanto ao aprendizado via atos de experimentos práticos, os quais levam ao conhecimento e também a sabedoria. Gonçalves apresenta um enunciado apropriado para esse contexto:

> Os mecanismos de selecção, optimização e compensação possibilitam-nos, assim, compreender que os idosos exibam níveis elevados de desempenho altamente especializado. Os desempenhos sábios são apontados como exemplo destes mecanismos. Neste paradigma, a sabedoria tem sido apontada precisamente como um ganho da idade avançada, aparecendo como “determinada pelo curso das experiências e vivências, dos acontecimentos vitais que ocorrem à pessoa, as experiências mais significativas que viveu” (Alves, 2009, p. 108). A génese da sabedoria é assim encarada como resultado das experiências de vida e resulta de aprofundados processos de autoconhecimento e de reflexão. (GONÇALVES, 2010, p. 62).

De toda citação, extrai-se duas relevâncias para o tema, ao apontar que os idosos detêm uma parcela maior de sabedoria e de que a sua gênese advém de processos decorrentes de autoconhecimento e da própria reflexão. A mesma Gonçalves traz outra menção sobre a mesma questão:

> Kramer (1990) considera, igualmente, que os mais altos estádios de desenvolvimento do eu são um pré-requisito ao desenvolvimento da sabedoria. Só os sujeitos que alcançam estes estádios são capazes de “reflectir sobre as convenções sociais, aceitar as polaridades internas, e tomar decisões realistas que promovam tanto a individualidade como a responsabilidade social” (p. 306). Para Kramer, a sabedoria envolve a integração de aspectos cognitivos, afectivos e reflexivos, o que só é possível encontrar nos estádios mais elevados do desenvolvimento. (GONÇALVES, 2010, p. 72-73).

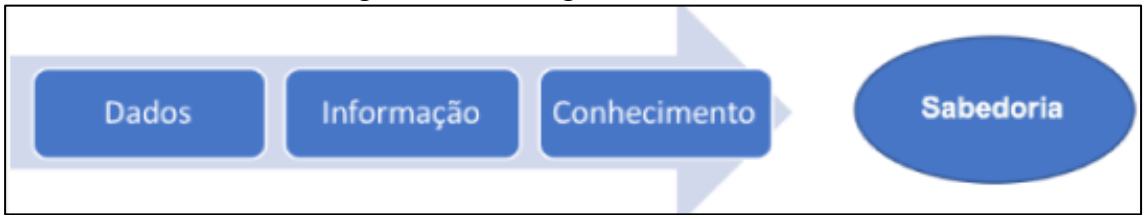
Sem dúvida, Gonçalves apresenta nesta sua última citação um aspecto em que a sabedoria, também vai além da experiência ao se referir a condição dos altos estádios de desenvolvimento como um elemento básico para o seu aperfeiçoamento.

A sabedoria, é válido realçar, possui um estágio progressivo desde os *dados*, (elementos dispersos sem construção) passando pela *informação* (os dados sendo comunicados)

que é refletida e processada, quando se chega ao *conhecimento* (informação processada, absorvida e entendida) no qual quando adquire-se o domínio, especialmente pela prática, será o momento em que se caracterizará como o nível mais avançado, conhecido por *sabedoria* (amplo domínio do conhecimento colocando-o em prática).[367]

Isto está demonstrado pela Figura 24, apresentado de modo ordenado as fases que levam a sabedoria:

Figura 24 – Fluxograma da sabedoria



Fonte: Adaptado pelo autor com base nas informações do Profº Carlos Alberto Valente Andrade (AULA... 2013).

Em outro momento, Gonçalves apresenta o conceito da aprendizagem experiencial de Kolb[368]:

> Segundo Kolb (1984, cit. por Merriam et al., 2007), a aprendizagem experiencial é um processo contínuo, holístico e adaptativo, que é mediado por quatro dimensões: afectiva, perceptiva, simbólica e comportamental. Resulta em: 1) maior amplitude emocional (sentir); 2) maior consciência e capacidade de perspectivar (ver); 3) esquemas de conceptualização mais sofisticados (pensar); e 4) reportório comportamental mais expandido (agir). A sua principal finalidade é obter uma personalidade completamente integrada. Encontramos, assim, um forte paralelismo entre a aprendizagem experiencial e a sabedoria, na medida em que a sabedoria tem sido entendida como o topo do desenvolvimento humano, que confere humanidade à pessoa e que está muito mais ligada a uma dimensão prática e experiencial do que a uma dimensão teórica ou a um saber enciclopédico. (GONÇALVES, 2010, p. 98-99).

A conceituação de Kolb sobre a aprendizagem experiencial pode muito bem ser uma outra caracterização da sabedoria, fato que o próprio autor se refere quando sinaliza um forte paralelismo entre ambos.

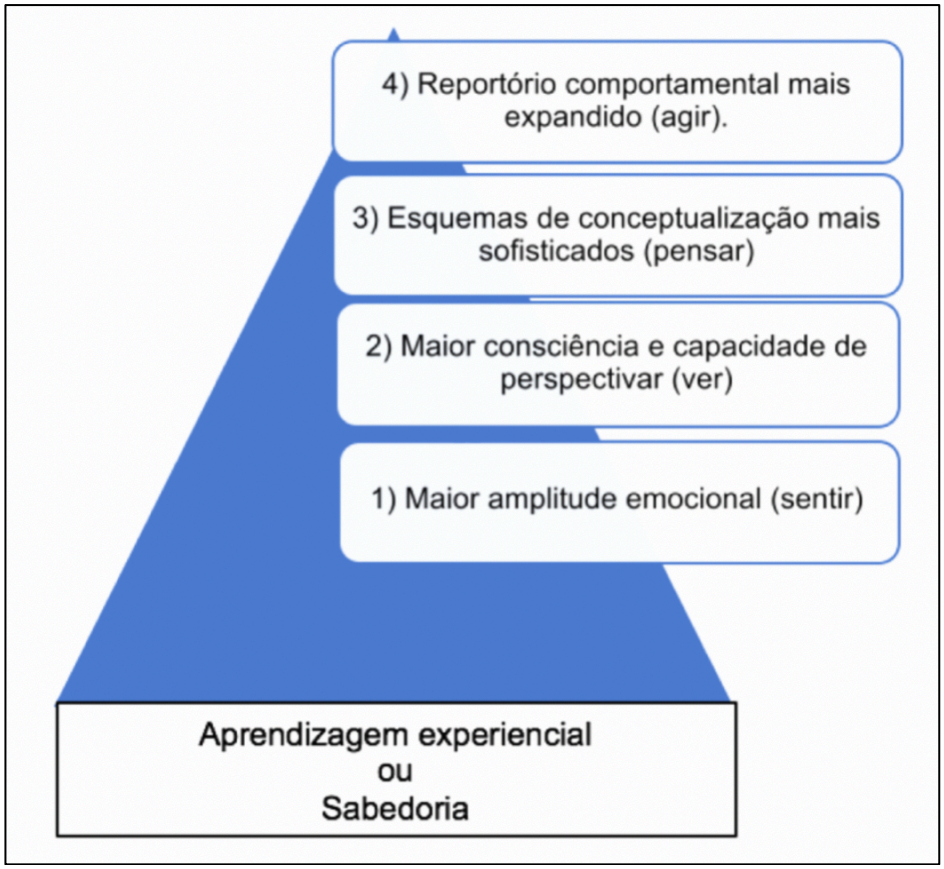
---

[367] AULA 01, 2013.

[368] David A. Kolb (nascido em 1939) é um teórico educacional americano, cujos interesses e publicações se concentram na aprendizagem experimental, na mudança individual e social, no desenvolvimento de carreira e na educação executiva e profissional. Ele é o fundador e presidente da Learning Systems, Inc. (EBL) com experiência, e professor de Comportamento Organizacional na *Weatherhead School of Management*, Universidade *Case Western Reserve, Cleveland, Ohio*. Kolb obteve seu bacharelado pela Universidade de Knox em 1961 e seu mestrado e doutorado pela Universidade de Harvard em 1964 e 1967, respectivamente, em psicologia social. No início dos anos 1970, Kolb e Ron Fry (agora ambos na *Weatherhead School of Management)* desenvolveram o modelo de aprendizagem experiencial (ELM) (DAVID, 2016).

Na Figura 25 é possível ter uma noção visual dessa esquematização de Kolb sobre a aprendizagem experiencial ou sabedoria:

Figura 25 – Aprendizagem experiencial ou sabedoria



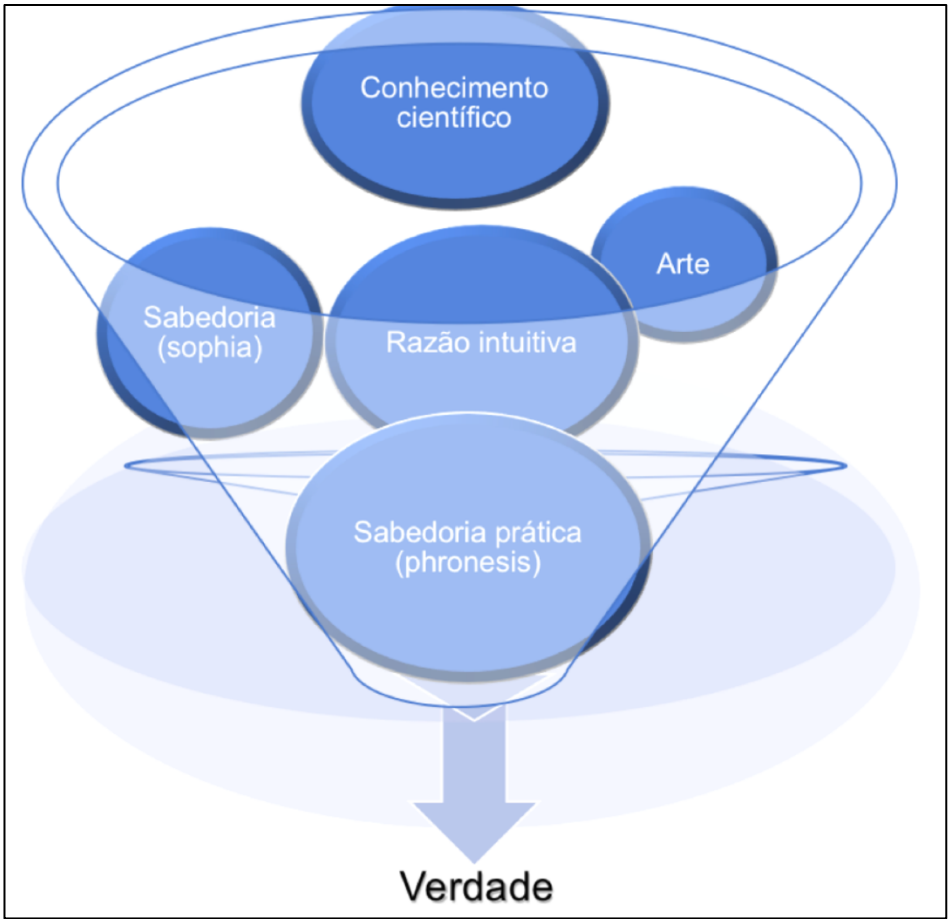
Fonte: Adaptado pelo autor com base em Kolb (1984, cit. por MERRIAM et al., 2007).

Baltes e Smith (2018) trazem uma afirmativa que dá conta da utilidade da sabedoria sob um prisma de uma vida boa: “Na Grécia Antiga a sabedoria era, assim, vista como uma virtude intelectual e como um meio dos indivíduos e das comunidades viverem bem, apesar das incertezas” (apud GONÇALVES, 2010, p. 123). Este é um enfoque muito interessante, além de verdadeiro, visto a possibilidade de a sabedoria de superar as agruras naturais que a vida consagra.

A Figura 26 traz a representação das cinco vias possíveis de se extrair a verdade, de acordo com Aristóteles e, como se percebe, é um processo intrincado e delicado, onde se questiona até que ponto o ser humano é capaz de executar esse processo para obter a verdade. Seria de fato alcançável esse nível de potencialidade a ponto de se arrebatar a verdade? E o que seria a verdade? Existiria somente uma única verdade? E seria possível continuar elaborando infindáveis questionamentos a respeito. É pontualmente nesse contexto de múltiplas dúvidas que o enunciado de Aristóteles se evidencia.

Todavia, parece oportuno neste ponto da pesquisa, ressaltar que por uma questão dedutiva lógica, nenhum nível de sabedoria deve alcançar a verdade, no sentido de que essa verdade seja um todo e absoluto. O mais razoável, dentro dessa pretensa visão ponderada é que a "verdade" irá se aperfeiçoando ou se modificando, na medida do desenvolvimento cognitivo e do aprimoramento, tanto do conhecimento como da sabedoria.

Figura 26 – Fontes da verdade



Fonte*:* Adaptado pelo autor de acordo com Aristóteles (OSBECK; ROBINSON, 2005).

Gonçalves (2010, p. 124) traz da Grécia Antiga uma asserção de Aristóteles conjugada com uma observação de Birren e Svensson, as quais se congraçam de um modo interessante.

> Aristóteles distingue cinco vias através das quais a verdade pode ser obtida: arte, conhecimento científico, sabedoria prática (phronesis), sabedoria (sophia) e razão intuitiva (Osbeck; Robinson, 2005). Contudo, segundo Birren e Svensson (2005), a mais perfeita forma de conhecimento, é a sabedoria.

O mesmo Gonçalves (2010, p. 125) observa que "durante a Idade Média, destaca-se o pensamento de São Tomás de Aquino, que reafirma o "carácter especulativo-contemplativo da sabedoria, Alves (2009, p. 65)", por sua vez, cita de que:

> René Descartes encara a sabedoria, como "o conhecimento perfeito de todas as coisas que o homem podia conhecer". Espinosa defende que a sabedoria consiste "em aceitar o mundo e os afectos que condimentam a vida; passa pela capacidade de criação real, inserida no mundo; implica a aceitação da "necessidade" do real, em detrimento do imaginário" e Leibniz compreende a sabedoria como "perfeito conhecimento dos princípios de todas as coisas e a arte de os aplicar". (GONÇALVES, 2010, p. 125).

A definição de sabedoria de Descartes é equivalente à qualidade de excelência, tal é a ênfase que ele acentua ao conceituá-la como de caráter perfeito; a de Espinosa, dentre outros aspectos, a liga diretamente à criatividade e lhe confere um toque de racionalidade; enquanto isso Leibniz lhe entrega, nada menos do que a perfeição de todas as coisas, além do toque especial, senão necessário, que é o da aplicação, ou seja, a prática.

Heidegger (1987) apresenta uma definição de experiência que sintetiza seu conceito de modo tão adequado, a qual não poderia deixar de aqui ser mencionada, de forma que a reflexão do seu significado, da sua importância, destarte o seu claro empobrecimento, possa agregar e respaldar através de fundamentação essa receptividade, essa abertura que merece ser absorvida, nesse momento em que esta investigação se aprofunda no tema:

> (...) fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

Portanto, sentenciando o poder transformador da experiência, o filósofo proporciona uma visão mais abrangente da questão, apresentando como que em uma imagem da sua conjuntura seus pontos fundamentais, os quais, por si só, constituem-se nos elementos agregadores para o desenvolvimento de uma condição que espelhe o que aqui se está denominando de estado mais consciente. É dessa forma, portanto, que a experimentação é um dos elementos basilares e alicerçador para a autonomia do sujeito.

O conceito que se pode definir, visto seus mais diversos aspectos apresentados e analisados, é de que a experimentação é o mais consistente processo de aprendizado e de ampliação da criticidade, que se dá pela prática e que pode levar à sabedoria dotando a mente de potencialidades, as quais podem, através da imaginação e meditação desembocar em criatividades aprimoradas.

3.4 MEDITAÇÃO

> *"A meditação é um método científico de melhorar a capacidade da mente. Ela corrige a mente em uma de força magnética, melhorando a capacidade de se concentrar. Esta é a chave para a autorrealização."*
>
> **Maharishi Vethathiri**[369]

A meditação não se trata de uma técnica, porém pode-se dizer que alude a um modo de vida. Efetivamente, essa é a base da sua conceituação, quando ela é definida como o ato de cessar o processo de pensamento. Em outros termos, a meditação é um estado de consciência, momento em que a mente está livre de pensamentos desalinhados e com protótipos distintos, ou em termos mais simples e objetivos, um imenso vazio, em que a atividade da mente está circunscrita em si, ou seja, reduzida a um. Dessa forma, toda vez que se direcionar o pensamento – ou a consciência – apenas para uma única coisa, será um ato de meditação. Ficar absolutamente atento à respiração será uma atividade de meditação, como da mesma forma o será para ouvir os pingos da chuva, o cantarolar dos pássaros etc. À medida que a concentração atinge o grau absoluto de atenção para uma única atividade, com efeito, tratar-se-á de uma legítima atividade de meditação.

O seu exercício vem de tempos imemoriais e se faz representar nas maiores religiões do mundo como o cristianismo, budismo, hinduísmo, sufismo, judaísmo, taoísmo etc. Na atualidade, entretanto, é uma prática que vem se intensificando, mesmo que timidamente, nos mais diversos setores da sociedade, desde ambientes de trabalhos aos de educação, entre outros.

Registre-se, mesmo que apenas como uma observação, que a consciência possui basicamente dois sentidos: um que representa o estado de lucidez e outro que a define como um fenômeno, quer seja de caráter energético, quer seja orgânico – penso em dar um passo à frente e o acabo fazendo. Dentro dessa linha fenomenológica, há que se deduzir uma tênue ligação entre a atividade de meditação e a consciência sob esse prisma. Também, impossível não se

---

[369] *Shri Vethathiri Maharishi* escreveu cerca de oitenta livros em que ele compartilha sua Filosofia de vida e ensinamentos. Além disso, ele fundou mais de trezentas escolas de yoga em que se ensina seu método de *"Simplified Yoga"* ou *Kundalini Yoga*. É responsável pela fundação, em 1958, do centro de serviços para a comunidade mundial, com sede em todos os continentes do mundo, que ele visitou repetidamente quando ainda estava vivo. Entre suas obras mais reconhecidas, está "Yoga para a Era Moderna", na qual o Mestre coloca as bases para abordar sua Filosofia de vida dentro dos princípios do *Yoga Kundalini.* Outros títulos em que sua sabedoria e ensinamentos podem ser divulgados são "A ordem mundial da unidade holística", "Exercícios físicos simplificados" e "Filosofia do magnetismo universal", entre muitos outros (BRUTAL, 2018).

inferir uma ligação aí mais concreta com a consciência na forma de cognição lúcida. Portanto, a meditação, indubitavelmente, alcança a consciência sob os seus dois principais aspectos, o que a torna um elemento extraordinário de desenvolvimento do potencial que adormece no âmago dos seres humanos.

Destaca-se uma conceituação sobre o tópico a seguir, que apresenta um conceito e a forma como se deve proceder para exercitar a mente por meio da meditação, de uma forma bastante concisa:

> A meditação tem sido glorificada como a vocação mais sagrada. Apenas os humanos são capazes de o maior esforço, pelo qual eles podem apressar a sua própria evolução. Ao preparar-nos para a meditação, devemos primeiro adquirir a capacidade de olhar para dentro. Você deve aprender a ir sobre sua rotina diária e ininterruptamente observar a mente ... Que seja um observador silencioso do funcionamento da sua vida interior e estimar os motivos, intenções e propósitos que estão por trás de seus pensamentos, palavras e ações.[370]

Chinmayananda[371] foi o autor desta última citação. Essa forma de descrever o que consiste em ser a meditação está intimamente ligada à cultura oriental, destarte o próprio autor ser um indiano, mas tendo se difundido por todas as grandes religiões, como já visto, e estar se espalhando pelos mais diversos setores da sociedade. Nas mais diversas formas de descrevê-la, sua essência não se alterará significativamente, como poderá ser constatado em algumas outras definições que se pesquisará. Um dos pontos em comum nos variados conceitos é a evolução humana, principal alvo da prática meditativa.

Ainda do mesmo escritor, encontra-se uma ampliação da conceituação da meditação, que colabora pontualmente para esta pesquisa, a saber:

> Além dos exercícios físicos simplificados, da respiração, da neutralização da raiva, da canalização do desejo, da auto-realização, da análise do pensamento e da erradicação das preocupações, *Shri Vethathiri Maharishi* estava preocupado em responder às

[370] O QUE..., 2018.

[371] Swami Chinmayananda: é um santo da Índia que trouxe um renascimento espiritual em todo mundo. Inspirado por Mãe Ganga, escolheu descer às planícies e compartilhar o que ganhou. Em 1951, ele havia rolado o que mais tarde se tornaria o Movimento da *Missão Chinmaya*. Dinâmico e criativo, ele é o autor de muitos livros, apesar de sua agenda ocupada em benefício dos buscadores espirituais. Com sua própria marca de inteligência, humor e vocabulário, ele pinta vividamente a sabedoria das eras à frente do leitor. Seu comentário sobre o *Bhagavad-Gita* é considerado um dos melhores de todos. Além disso, seus comentários sobre os *Upanishads* são notáveis por sua clareza e lógica nítida. Além dos seus comentários, ele também escreveu numerosos livros sobre *Vedanta,* Meditação, Cultura Indiana e Simbolismo. Ele é bem conhecido por seus livros, Kindle Life, um texto fundamental do *Vedanta*, bem conhecido por sua simplicidade e exemplos de reflexão e *Art of Man-making,* que transmitem a essência do *Gita* para a geração mais nova, inspirando-os a viver uma vida de maior ideal e propósito. Em seu livro de simbolismo de Arte de Deus, ele quebra os antigos mitos, dando uma nova perspectiva ao simbolismo de Deus. Ele criou mais de oitenta títulos e seus livros foram traduzidos para muitas línguas regionais e estrangeiras influenciando a vida de milhões (SWAMI, 2018).

> questões de " O que é Deus?", "O que é a vida?" E "Por que existe pobreza no mundo?" Todas essas questões e suas respostas estão profundamente ligadas ao autoconhecimento, reflexão, auto-observação e uma admiração infinita e sensível sobre o significado da vida. (BRUTAL, 2018).

Nota-se que o entusiasmo pelo tema, em especial dos grandes pensadores sobre o assunto, leva-os para a busca de respostas do tipo “Quem sou eu? De onde vim? Para aonde vou?” Ou seja, reivindicam se tratar de um poderoso método de autoconhecimento.

Por outro prisma, mais sob a ótica da academia, trata-se de uma metodologia para educar a atenção plena à consciência do momento corrente, a qual tem sido intimamente relacionada a um maior bem-estar físico, mental e emocional. A prática de meditação de modo sentado e silencioso tem surgido nos próprios contextos educacionais, nos mais diversos lugares do planeta, visando produzir efeitos assintomáticos. Essa forma pode ser denominada de passiva, enquanto a ativa seria a que pode ser praticada até mesmo caminhando, focando totalmente a atenção para um único pensamento. Coloca-se em termos do futuro do pretérito, porque há muitas definições e caracterizações distintas, embora na essência não se encontre paradoxos.

A meditação se tornou um objeto de estudos da neurociência e, como relata Goleman (1997), análoga prática é nada mais que a base da psicologia oriental. O mesmo autor comenta sobre o fato de que os psicólogos do ocidente, especialmente os teóricos norte-americanos (motivadores ou autores pela maior parte das pesquisas e demandados da psicologia do ocidente), por muito tempo, desconheceram ainda, em grande parte, as pesquisas oriundas da psicologia oriental. Aliás, esse é um ponto que se requer atenção, visto dizer respeito, na verdade, não apenas aos psicólogos, mas a toda cultura ocidental que “desconhece” ainda a cultura oriental. É um fenômeno em que não se encontram explicações plausíveis, salvo por parte de alguns educadores mais humildes que reconhecem o hiato como uma falha sem precedentes e de efeitos inimagináveis.

Goleman (1997) diz, ainda, que esse fato é concebível em função da impenetrabilidade do material acessível, já que os documentos foram escritos, em sua maioria, nas línguas *páli* e *sânscrito*. Não bastasse isso, no momento em que foram traduzidos, ficaram desacertadamente qualificados como atinentes a doutrinas religiosas, por isso, ignorados.

Além disso, o teórico traz uma importante observação no sentido de que no oriente existe um consenso, desobrigado do ponto de vista em que se encontram (científico ou religioso), de que a meditação é o melhor caminho para metamorfosear predicados ideais em

traços estáveis. Dessa forma, conclui que foi precisamente esta característica que consentiu a chegada da meditação no meio científico ocidental.

Outro testemunho sobre a meditação, de acordo com o que apresenta Koenig (1998), está ligado aos psiquiatras Newberg e D'Aquili, da Universidade da Pensilvânia (EUA), os quais defendem que o simples ato de conservar o foco em determinado objeto ou arquitetar uma figura mental, em que seja possível se manter a atenção, pode causar um pressentimento de estar abstraído do que acontece no mundo externo. De acordo com os psiquiatras, este fácil exercício coopera para que a ansiedade enfraqueça e consente um olhar mais ampliado exatamente no instante da tomada de decisões.

Davidson[372] (2017, não paginado), respondeu alguns questionamentos em entrevista, conforme relata o *site* "A grande arte de ser feliz", que colaboram para o debate em análise:

> Descobri que uma mente calma pode produzir bem-estar em qualquer tipo de situação. E quando me dediquei a investigar, por meio da neurociência, quais são as bases para as emoções, fiquei surpreso de ver como as estruturas do cérebro podem mudar em tão somente duas horas. Hoje podemos medir com precisão. Levamos meditadores ao laboratório; e antes e depois da meditação, tiramos uma amostra de sangue deles para analisar a expressão dos genes.

Perguntado se a expressão dos genes se altera, David respondeu que sim. Disse ainda que se observa "como as zonas com inflamação ou com tendência à inflamação tinham uma abrupta redução. Foram descobertas muito úteis para tratar a depressão." Em 1992, Davidson conheceu o Dalai Lama e, a partir desse encontro, relata que sua vida mudou. Diz, ainda, que da meditação à ação há uma distância e que uma das coisas mais interessantes que tem visto nos circuitos neurais da compaixão "é que a área motora do cérebro é ativada: a compaixão te capacita para agir, para aliviar o sofrimento."

Os depoimentos desse neurocientista seguem mais adiante na entrevista, dando conta de que a meditação é algo extraordinário. Agora, Davidson trabalha com o programa *Healthy Minds* (mentes saudáveis), após ter recebido a incumbência do próprio Dalai Lama. O autor

---

372 Richard Davidson, PhD em neuropsicologia e pesquisador na área de neurociência afetiva**,** nasceu em Nova Iorque e mora em Madison, Wisconsin (EUA), onde é professor de psicologia e psiquiatria na universidade. Foi o auto da célebre declaração de que: "A política deve basear-se naquilo que nos une. Só assim poderemos reduzir o sofrimento no mundo. Acredito na gentileza, na ternura e na bondade, mas temos que nos treinar nisso." A pesquisa de Richard Davidson está centrada nas bases neuronais da emoção e nos métodos para promover, por meio da ciência, o florescimento humano, incluindo a meditação e as práticas contemplativas. Ele fundou e preside o Centro de Investigação de Mentes Saudáveis na Universidade de Wisconsin-Madison, onde são realizadas pesquisas interdisciplinares com rigor científico sobre as qualidades positivas da mente, como a gentileza e a compaixão. Richard Davidson já acumula prêmios importantes e é considerado uma das cem pessoas mais influentes do mundo, segundo a revista Time. É autor de uma quantidade imensa de pesquisas e tem vários livros publicados. Ele conduziu um seminário para estudos contemplativos em Barcelona (A GRANDE ARTE, 2018).

elaborou, para tanto, uma plataforma mundial para difundi-lo, em que consta quatro pilares: a) a atenção; b) o cuidado e a conexão com os outros; c) o contentamento de ser uma pessoa saudável (fechar-se nos próprios sentimentos e pensamentos é uma das causas da depressão) (…); e d) ter um propósito na vida, o qual se trata de algo que está intrinsecamente relacionado ao bem-estar. Afirmou, ainda, que "a base para um cérebro saudável é a bondade", declaração impressionante, especialmente por se tratar de um neurocientista.

Retornando à questão entre oriente x ocidente, alguns qualificam o fato de que no oriente não existiriam filósofos de fato ou algum cientista com algum trabalho mais renomado. Sob uma ótica estrábica, procuram explicar o inexplicável, pois como ignorar toda uma cultura, inclusive e principalmente, até mais antiga do que a do ocidente? O lógico é não reivindicar argumentos de qualquer ponto de vista para justificar, já que se trata da mais absoluta omissão já promovida pelos processos educativos, visto que quase nada do oriente está inserido nos conjuntos teóricos das mais diversas questões filosóficas ou científicas.[373]

Enfim, todas essas observações são para corroborar a atenção que deve se dar à cultura oriental, de modo que essa integração possa agregar valor em todos os sentidos, mais particularmente para a Educação, no caso pontual desta pesquisa. Também, pelo fato de que essas considerações a respeito do oriente e ocidente podem auxiliar na desmistificação das particularidades que dizem respeito àquela região, de onde possivelmente a maior parte dos ancestrais dos ocidentais nasceu.

Na cultura oriental, há uma quantidade imensa de conhecimento que lá se produziu, embora nem sempre sob os critérios científicos. Entretanto, especialmente para a Filosofia e para a Educação, não necessariamente é preciso se debruçar sobre conhecimentos formatados pela cultura ocidental. Basta investigar, com o olhar de um pesquisador sério e responsável, para, com base nas informações orientais, ampliando-se dados e informações, que se produzam novos conhecimentos.

Sobre a meditação, a educação – prática oriental – e seu nascedouro no ocidente, Herrán Gascón (2017, p. 26) faz uma sintética, mas ampla explanação:

---

[373] Há certamente uma origem pré-histórica da bipartição Oriente-Ocidente, difícil de ser penetrada, marcando, para muitos, uma diferença irredutível (13). Houve vários encontros entre Ocidente e Oriente, desde a mítica Guerra de Tróia até as guerras em tempos históricos, como as guerras greco-pérsicas. O escritor latino Firmianus Lactantius (ca.250d.C.-330d.C.), convertido ao Cristianismo, diante da iminente derrocada do Império Romano, disse que, conforme uma antiga tradição imemorial, o Império Romano seria destruído voltando a ser asiático, e essa catástrofe precederia o fim dos tempos (14). Parece incrível que tivesse permanecido na consciência histórica dos romanos uma tradição que remonta à origem da separação Oriente-Ocidente e que a volta da Europa à unidade indiferenciada seria a volta ao caos. Para o mundo globalizado de hoje, é preemente um conhecimento recíproco profundo entre Oriente e Ocidente. O ponto de partida deve ser uma demarcação clara do que sejam os três Orientes e o Ocidente em suas unidades e oposições. (Próximo-oriente, Oriente-médio e Extremo-oriente – Nota nossa) (SPROVIERO, 2018).

> É objetivamente estranho que o conjunto "meditação-autoconhecimento" não faça parte da educação. Mas há uma explicação genética. Por um lado, a Pedagogia do Ocidente nasceu siamesa da Filosofia com Sócrates. O professor de Atenas destacou a relevância do autoconhecimento, mas não explicou como alcançá-lo. Quem o fez foi Siddhartha Gautama, o primeiro Buda. O Ocidente seguiu Sócrates e Kant - e na Espanha, também, Ortega y Gasset - e suas religiões não favoreceram a internalização. Por outro lado, a educação ocidental - em que a globalização pedagógica se articulou - foi saturada de ideologias, políticas sociais, de ciência, de Filosofia, uma Pedagogia de aquisição e, na Espanha de uma psicologia em forma de Pedagogia sem dissimulação, sem humildade epistemológica, o que não ajudou a evolução da educação.[374]

A forma enfática e contundente que Herrán Gascón (2017) se reporta à questão da meditação-autoconhecimento é até surpreendente, pois, como já aqui se referiu, são raros os educadores que buscam no oriente alguma informação, por mais inexplicável que isso possa parecer. Mais inesperado ainda é encontrar uma explicação tão interessante e sensata da forma como o autor apresenta e o que é melhor, de uma forma estruturada, com fundamentações e plena lucidez.

O educador, ainda, aprofunda ainda mais sua visão em relação à omissão da Educação com a não utilização da meditação, e apresenta isso de uma forma até poética:

> Obviamente, a inércia resultante não é o cultivo profundo, a meditação ou o autoconhecimento, mas a identificação das pessoas com a sua exterioridade (nome, nacionalidade, circunstância, profissão, atitudes, conhecimento, personalidade, emoções, etc.). Mas o oceano não é sua ondulação; Como o exterior não é o interior e não há uma consciência clara do que está fora e dentro: a educação completa não pode ser realizada (Herrán, 2016). Enquanto isso, os filhos morrem confundindo o existencial com o essencial, isto é, sem consciência nem experiência de sua verdadeira identidade. (HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 26).

Pelo exposto, vê-se que o teórico tem um discurso sobre aspectos relacionados à questão da meditação, envolvendo os processos educativos, no qual insere a própria meditação dentro de uma Pedagogia Radical e Inclusiva, que se constitui, no ponto de vista do pesquisador, em uma teoria e que até pode ser revolucionária, o que será detalhado mais adiante nesta pesquisa. A propósito, é exatamente por isso que esta pesquisa se deslocou até Madrid, para que junto a ele na *Universidad Autónoma de Madrid*, pelo período de um ano, pudesse aprofundar-se no tema, ou melhor, aderir à sua teoria. Isso se deu, precisamente, porque se identificou no conjunto de suas ideias a possibilidade de se obter, de certa forma, respostas e encaminhamentos ao problema desta pesquisa. Relembrando o problema desta, busca-se identificar de que forma pode se construir uma proposta de cidadania mais consciente na formação humana pautada nas trilhas da Pedagogia Radical e Inclusiva. Porém, isso será assunto, aqui, mais adiante, já que

[374] Tradução nossa.

este é o momento de trazer para o debate o elemento pontual – a meditação – que encerra o primeiro constructo de um estado mais consciente.

É preciso destacar que a meditação é uma atividade muito simples e pode ser praticada por qualquer pessoa, observando-se que não se trata de um exercício de concentração, já que, ao contrário, revela-se uma prática de descontração. Alguns autores preferem não a denominar como uma técnica e, talvez, na tentativa de expô-la mais adequadamente ao seu modo de pensar, denominam-na como um modo de vida.

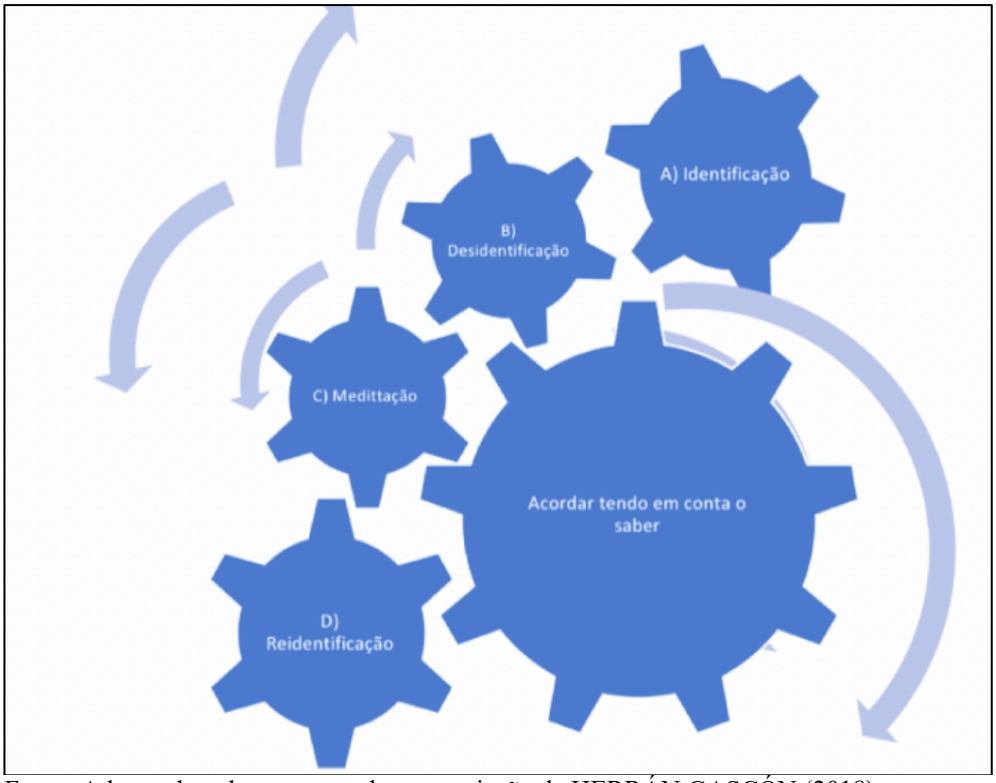
Sobre meditação e outros aspectos relevantes ao tema, Herrán Gascón (2018, p. 71) expõe seu pensamento abordando questões da mente:

> É possível acordar tendo em conta o saber. Como? Dedicando conhecimento e o saber a quatro ações educacionais radicais (aplicadas a si mesmo): a) Identificação: O primeiro é aprender da melhor forma possível todas as teorias e explicações do fenômeno, sem se ater a qualquer e aberto a todos. b) Desidentificação: A segunda é abordar o fenômeno da (auto) formação diferenciando entre fenômeno e adição, libertando-se dos condicionamentos, parcialidades, preconceitos e segurança produzidos, por exemplo, por hábitos similares ao próprio ego e explicações ou teorias que obscurecem a visão do fundo do lago. Se tentará distinguir entre a gordura que cobre as paredes internas, a luz do tubo e a observada. Também está se livrando do condicionamento, perdendo conhecimento tendencioso, isto é, de origem ou desembocadura egocêntrica. c) Meditação: A terceira é observar, focalizar e praticar a meditação - não a pseudo meditação, não, por exemplo, uma atenção plena centrada nos resultados esperados -, sistematicamente, em qualquer de suas variantes ou modalidades. A aula de meditação não define a qualidade formativa. A qualidade formativa dependerá mais do professor, dos egos, das consciências e do enfoque ou não enfoque da prática. Sem meditação não há formação completa (Herrán, 2017b). d) Reidentificação: O quarto vem espontaneamente, automaticamente. É a vida cotidiana consciente ou o Estado Consciente na vida cotidiana: tudo é o mesmo, mas não tem nada a ver com isso.[375]

Dada a abordagem com que Herrán Gascón (2018) se reportou nesta sua última citação e para colaborar com seu entendimento, apresenta-se este mesmo texto sob uma forma gráfica, como pode ser visualizado na Figura 27:

[375] Tradução nossa.

Figura 27 – Acordar tendo em conta o saber

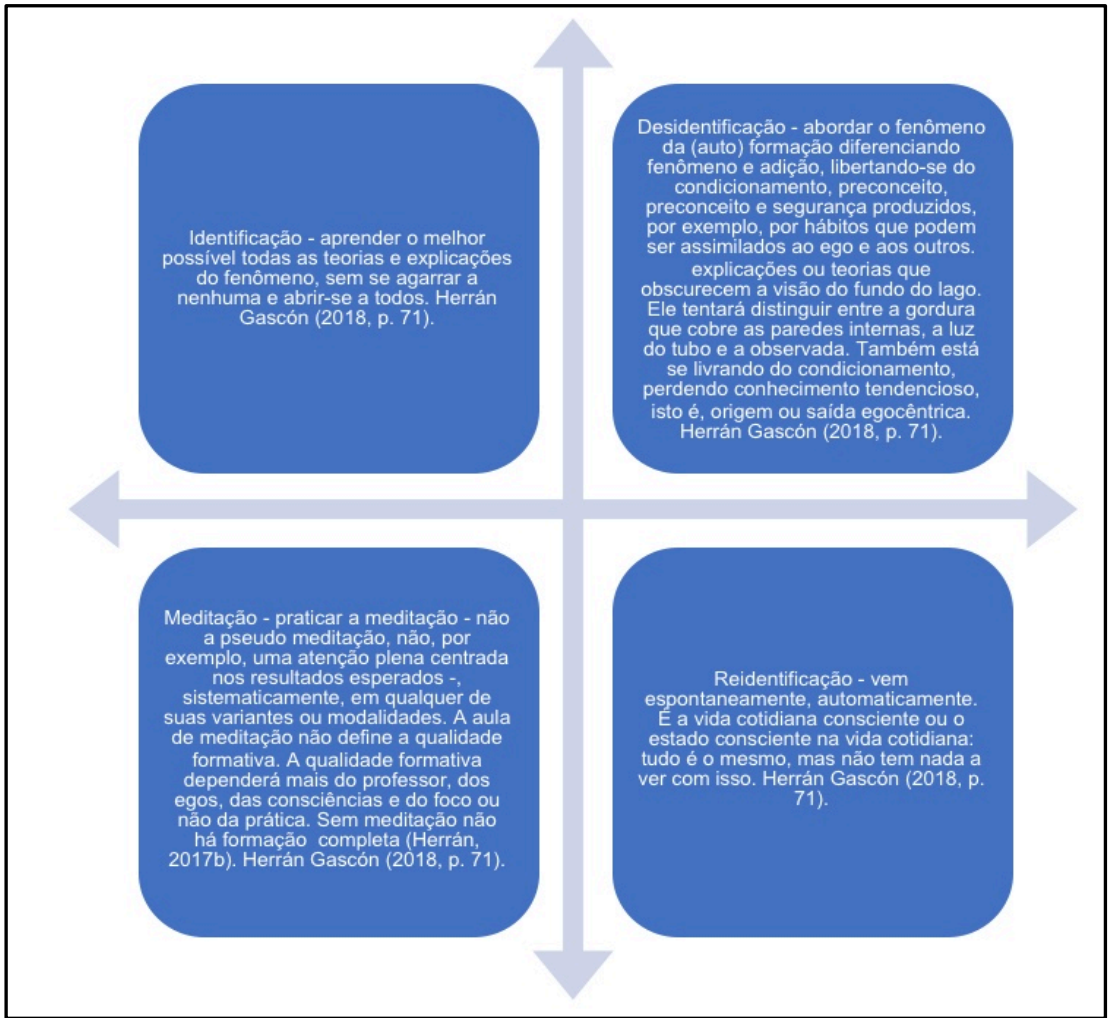


Fonte*:* Adapatado pelo autor com base na criação de HERRÁN GASCÓN (2018).

A concepção do autor de que esses quatro elementos, na verdade fundamentos para se alcançar a sabedoria, vistos a partir do detalhamento exposto por ele, auxiliado pela visualização gráfica, expõem o caminho e a funcionalidade de promoção do que se pode denominar de uma excelência cognitiva, ou mesmo a própria sabedoria, em que a meditação é um dos quatro princípios. Todos esses ensinamentos de Herrán Gascón (2018) fazem parte do conjunto de conceitos de uma Pedagogia Radical e Inclusiva, que será vista mais adiante nesta pesquisa, a qual se encara como uma possibilidade do desenvolvimento e formação de um estado mais consciente, no qual, por sua vez, tem-se como perspectiva para uma das respostas mais significativas para o problema do presente estudo.

Na Figura 28, são apresentados os significados de cada uma das ações educacionais voltadas para o despertar, considerando o saber.

Figura 28 – Significados das ações educacionais do acordar tendo em conta o saber



Fonte*:* Adapatado pelo autor com base nas definições de Herrán Gascón (2018, p. 71).

Assis[376], auxiliada por Koenig (1998, p. 82) e por Carlson (2002, p. 81), traz um relato dando conta de que no momento da meditação o cérebro aciona o sistema límbico:

> De acordo com os pesquisadores, a atividade cerebral durante a meditação ativa o sistema límbico (KOENIG, 1998, 82). Abrindo um pequeno espaço para uma rápida explicação sobre o sistema límbico, segundo Carlson (2002, p. 81), em 1937, o neuroanatomista James Papez sugeriu que o circuito relacionado a um conjunto de estruturas cerebrais interconectadas seria responsável pelas funções de motivação e emoção. Em 1949, porém, o fisiologista Paul McLean incluiu outras estruturas no circuito descrito por Papez, adotando o termo sistema límbico. A partir desta fundamentação, a amígdala, o hipocampo, as regiões do hipotálamo e os feixes de fibras que fazem a interconexão entre estas estruturas passaram a fazer parte do sistema límbico. Assim, as áreas relacionadas a este sistema não são responsáveis apenas pela motivação e emoção, mas por meio da interação entre elas há interferências também nos processos de atenção, memória e aprendizagem.[377]

[376] Denise de Assis – doutoranda em Psicologia Clínica (PUC-SP), Mestre em Psicanálise, Saúde e Sociedade (UVA), Psicóloga (UNESA), Membro da Sociedade de Teologia, Espiritualidade e Saúde (Duke University).
[377] ASSIS, 1995.

Essa exposição de Assis, além de ser ilustrativa, demonstra a existência de estudos e conclusões científicas a respeito do assunto, indo além dos "muros do oriente" e apresentando detalhamentos e desfechos após o início e no decorrer da atividade de meditação. Outrossim, fornece uma visão meticulosa do processo, fato que auxilia em sua compreensão e entendimento. A autora traz outra narrativa complementar à citação anterior, auxiliada por Koenig (1998, p. 82 e 86), em que a inferência e dedução podem ser aprimoradas:

> Nos momentos de meditação, esta interação ocorre porque os impulsos correlatos do meditador estimulam o hipocampo direito que em contrapartida, estimula a amígdala direita. O resultado é uma estimulação das porções laterais do hipotálamo gerando uma leve sensação de prazer. Este processo "realimenta" o córtex pré-frontal reforçando todo o sistema em uma concentração progressiva que vai se intensificando em relação ao objeto (Koenig, 1998 p.86). Além disso, através de interconexões envolvendo o sistema límbico torna-se possível evitar alterações emocionais intensas, contribuindo para a melhora e o equilíbrio tanto da saúde física quanto mental. Logo, com a prática constante da meditação, assim como da oração, o senso de objetividade e os processos de atenção, aprendizagem e memória são aprimorados. (KOENIG, 1998, p. 82).[378]

Nessa última citação, verifica-se mais uma lista de benefícios da prática em análise, que consubstanciam as fundamentações acerca da sua utilidade, proporcionando benefícios concretos e significativos para o desenvolvimento do ser humano, primeiramente sob os aspectos cognitivos para em decorrência, a seguir, repercutir em suas atividades do cotidiano nos movimentos de atenção, aprendizagem e memória.

Um outro aspecto interessante que merece ser destacado é o fato de que todo esse processo que envolve a meditação pode ser feito da forma ativa, ou seja, inclusa dentro das atividades rotineiras, nos momentos em que se está caminhando em plena rua, por exemplo. Portanto, cabe muito a disposição e iniciativa de cada um, fruto de uma vontade autoconcentida para sua prática, e por essa forma, destaca-se, não demanda nenhum tempo adicional.

Menezes (2009, p. 16) conceitua a meditação "como uma prática de autorregulação do corpo, caracteriza-se por um conjunto de técnicas que treinam a focalização da atenção". A autora, ainda, apoia-se em Kabat-Zinn para apresentar outra faceta do tema. Diz que:

> Além da relação com psicoterapia, a meditação também passou a ser uma intervenção clínica utilizada como ferramenta para tratamentos coadjuvantes, tornando-se o foco principal de determinados programas de saúde. O *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR – Programa de Redução de Stress Baseado na *Mindfulness*), por exemplo, é um programa desenvolvido por Kabat-Zinn, situado em uma clínica de redução de estresse para pacientes não hospitalizados no Centro Médico da Universidade de Massachusetts, cujo objetivo é proporcionar alívio ao sofrimento físico e psicológico (KABAT-ZINN, 2003). (MENEZES, 2009, p. 25).

[378] Ibid., p. 320.

Com essa informação, é possível identificar os significativos avanços que a prática da meditação vem apresentando, particularmente no ocidente, a partir de sua presença em programas de saúde. A percepção de seus benefícios, já relatados, parece que cada vez mais se incorpora nos mais diversos setores da sociedade, porém, além da área da saúde, identifica-se uma tendência, também, mais pontualmente na área da educação e profissional.

Como se percebe, a prática em questão não só está em processo de difusão na sociedade, mas já alcançou um espaço razoável, fato que leva a admitir, de alguma maneira, que seus valores estão sendo reconhecidos e sua importância passa a se tornar efetiva. Obviamente, isso não teria acontecido se os resultados que a meditação produz não fossem percebidos ou não fossem reais e que de alguma forma não agregassem valor para as pessoas. Assim, como já demonstrado até aqui, a meditação, de fato, não é apenas mais uma moda, um mero exercício oriental místico, mas uma atividade de aperfeiçoamento profunda, eficaz e única.

Como já comentado anteriormente, praticamente todos os conhecimentos e experiências produzidas no Oriente (ou orientais já que são geometricamente distintos: Próximo Oriente; Oriente Médio e; Extremo Oriente[379]) ainda não possuem o respeito e reconhecimento da sociedade ocidental, nem mesmo nos meandros da academia. Este é o motivo para o qual esta pesquisa se esforça a fim de demonstrar o contexto, de uma forma ampla, em que a meditação se acha inserida, visando, assim, justificá-la sob os mais diversos ângulos.

---

[379] O **Próximo-Oriente** é constituído pela cultura árabe. Nem sempre foi assim. Tiveram-se, no passado, inúmeras culturas nesse mesmo espaço: a cultura suméria, a egípcia, a assiro-babilônica, a persa, a judaica, a grego-romana, a greco-bizantina etc. Hoje, há a volta dos judeus à Palestina, rompendo o antigo equilíbrio. Há de se assinalar que hoje (vide o mapa 2) confunde-se o Próximo-Oriente com o Oriente-Médio, principalmente no Brasil. Havendo um conflito na Palestina, a impressa e mídia eletrônica falam de um conflito no Oriente-Médio, enquanto a televisão alemã, em relação ao mesmo conflito, refere-se ao Próximo-Oriente (Konflikt in Nahosten). É como se o Próximo-Oriente não existisse mais. O **Oriente-Médio** é constituído pelo universo cultural hindu (9). Propriamente deveria compreender duas civilizações: a hindu e a dos antigos persas, mas a segunda, como se viu, passou para o Próximo-Oriente, e os remanescentes parsis formam pequenos grupos na Índia e no Cáucaso. Então, essa civilização indiana, compreende, em sua unidade, povos de raças bem diversas, bem maiores que as diferenças encontradas em toda a Europa. No entanto, esses povos são portadores de uma mesma cultura, uma mesma língua culta: o sânscrito (10). Essa cultura hindu expandiu-se mais para o leste do que para o oeste, em certas regiões como a Birmânia, o Camboja, a Tailândia e algumas ilhas da Oceania. Sua maior influência deu-se através do budismo, em grande parte da Ásia central e oriental. O **Extremo-Oriente** constitui-se pelo universo da cultura chinesa. Estende-se ao Vietnã, Coreia. O Japão também está incluído, principalmente por ter adotado o sistema de escrita chinesa. Contudo, possui também uma cultura própria, com elementos bem característicos e diferenciados. Este mundo do Extremo-Oriente possui uma unidade racial bem mais acentuada do que os outros Orientes. O que unifica esta cultura é principalmente a língua escrita chinesa comum. Poderia-se salientar que o Tibet, povo de raça chinesa, cuja língua pertence ao grupo sino-tibetano, voltou-se para a cultura hindu, tendo empregado inclusive um alfabeto derivado do alfabeto devanagari (SPROVIERO, 2018).

Dentro dessa linha de fundamentação dos conceitos de valoração da meditação, traz-se novamente para o diálogo Herrán Gascón (2018, p. 19), que enfatiza a questão sob uma ótica global, ou seja:

> Na sociedade atual de acesso à informação, não há desculpa para não continuar o caminho de forma coerente. Ou seja, recorrer a professores de outras latitudes, anteriores, contemporâneas ou posteriores a Sócrates, cuja ênfase pedagógica considerava a educação além do conhecimento, da personalidade e da mente, através da meditação. Uma boa semente foi o primeiro Buda histórico. Mas ele se deixou passar, por causa da inércia cognitiva, das tradições e da cultura, e porque, obviamente, esses ensinamentos não se encaixavam no "conhecimento prévio"

Percebe-se que o estudioso tem um posicionamento articulado e assentado em saberes amplos sobre o assunto e o que seria uma ousadia para muitos educadores, para o autor, é uma erudição normal decorrente de aprofundamentos, envolvendo questões além do ocidente, descartando todo e qualquer preconceito a respeito do oriente. A ênfase pedagógica a que Herrán Gascón se pronuncia agregará um valor importante a partir de uma incorporação mais efetiva dessa prática em seus processos educativos, já que proporcionará um desenvolvimento cognitivo diferenciado do que hoje se produz.

Por outro lado, destaca-se novamente o aspecto de que a importância da meditação é tão significativa que não deve ficar restrita ao encargo da Educação. Cada cidadão deve perceber essa ferramenta de progressão do intelecto e da consciência e começar a fazer uso dela em seu cotidiano, fato que provocaria para cada um e para a humanidade, além da possibilidade de atingir um patamar diferenciado de um padrão intelectivo. Afinal de contas, o que se presume como básico de qualquer objetivo pedagógico ou mesmo individual, é que se caminhe na direção de estágios mais avançados da civilização e que se produza muito mais coisas virtuosas do que mercadológicas, como é o caso na atualidade global.

Uma das perguntas que deveria estar posta, permanentemente na mente das pessoas, é o que se quer, se pretende e se almeja da vida? Afinal de contas, não se pode conceber a humanidade continuar vivendo de ilusões, essa que o mercado provoca em todos, em detrimento do conjunto de virtudes que estão aí, à disposição de cada ser pensante, para incorporá-la em seu âmago e tornar a vida mais leve, mais sábia e mais ecológica.[380]

Osho um dos grandes mestres da meditação e do despertar da consciência, *apud* Hérran Herrán Gascón (2018), traz uma descrição sob um ponto de vista intrínseco, dizendo que:

---

[380] O termo "ecológica" é no sentido de uma ecologia universal, ultrapassando a própria definição do dicionário Aurélio: Parte da Biologia que tem como objetivo o estudo das relações dos seres vivos com o seu meio natural (SIGNIFICADO..., 2018). Seria uma relação com o todo de forma absoluta, substituindo o "meio natural" com o universo ou com o infinito, ou seja, uma relação de plena harmonia com a vida.

> A meditação é uma forma de descartar a consciência e se mover dentro do Estado Consciente. E o milagre é que se você pode descartar a consciência, o Estado Consciente aparece por si só, porque é um fenômeno natural. Você nasceu com ele, apenas essa consciência tornou-se uma crosta dura que impede seu fluxo. A consciência tornou-se pedra, e o pequeno broto do Estado Consciente é bloqueado por essa pedra. Remova e o botão vai florescer. (OSHO, 2014a, p. 213 apud HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 75).

Não se pode deixar de admirar o modelo dessa linha de raciocínio de Osho, que, utilizando-se da terminologia "milagre" ao descrever o processo de funcionamento que a meditação perfaz ao ser ativada, dá ao que também se pode considerar um conceito sobre o assunto. Também de um modo poético, costume e modo do autor, enfim, ele demonstra sua crença em um poder transformador dessa prática mais que milenar e que cada dia se torna mais contemporânea.

A respeito da meditação, pode-se conceber que se trata de um fenômeno controlável, o qual pode ser executado de várias formas – ativa ou passiva –, em que a consciência é afastada para dar lugar ao vazio, promovendo o desenvolvimento cognitivo, além de pontualmente estimular a imaginação e a criatividade.

Além disso, sua prática está em expansão no ocidente e tende a se intensificar à medida que seu reconhecimento por meio das práticas e consequentes resultados ficarem mais evidentes.

3.5 RACIOCÍNIO LÓGICO

> *"As Sereias: consta que elas cantavam, mas de uma maneira que não satisfazia, que apenas dava a entender em que direção se abriam as verdadeiras fontes e a verdadeira felicidade do canto. Entretanto, pelos seus cantos imperfeitos, que não passavam de um canto ainda por vir, conduziam o navegante em direção àquele espaço onde o cantar começava de fato. Elas não o enganavam, levavam-no realmente ao objetivo."*
>
> **Maurice Blanchot**

O raciocínio lógico é um dos ramos da ciência menos conhecido pelo senso comum, dentro do universo científico. O termo "lógica"[381] é de origem grega e significa razão e é a ciência das leis ideais do pensamento e o dom de utilizá-las adequadamente com o intuito de se chegar a uma verdade. Este é o ponto em que esta pesquisa se deterá para analisá-la buscando os caminhos, as justificativas e fundamentações a fim de que as deduções possam ser encadeadas coerentemente, seguindo princípios e regras em que a lógica aponta como o caminho mais adequado.

Partindo desse traçado, Carroll et al. indica que:

> ela [a Lógica] lhe dará a clareza de pensamento, a habilidade de ver seu caminho através de um quebra-cabeça, o hábito de arranjar suas ideias numa forma acessível e ordenada e, mais valioso que tudo, o poder de detectar falácias e despedaçar os argumentos ilógicos e inconsistentes que você encontrará tão facilmente nos livros, jornais, na linguagem cotidiana e mesmo nos sermões e que tão facilmente enganam aqueles que nunca tiveram o trabalho de instruir-se nesta fascinante arte. (CARROLL et al., apud CABRAL; NUNES, 2013, p. 15).

As próprias palavras dos autores se apresentam como uma obviedade, no entanto, dispõem os fatos e os elementos para o quanto o significado de uma dedução lógica representa, especialmente diante do cotidiano na vida, o qual em sua grande parte constitui-se pelo senso comum. Infelizmente, é nesse consenso de imperfeições que acontecem as sucessivas e rotineiras fissuras nas comunicações e nos processos dedutivos, tornando o contexto mais complexo do que ele já é pela sua própria natureza.

A construção de silogismos, ou seja, dedução ou raciocínio lógicos, parte de elementos simples, como, por exemplo: Todo arco-íris é composto de cores comuns; Andréa possui um conjunto de cores incomuns; logo, Andréa não é um arco-íris. A regra usada aqui ficou conhecida a partir da Idade Média como *modus tollens* ou *modus tollendo ponens*, expressão

---

[381] **1. A Lógica é uma ciência**, isto é, um sistema de conhecimentos certos, fundados em princípios universais. Nisto, a Lógica filosófica difere da Lógica espontânea ou empírica, como o que é perfeito difere do imperfeito. Porque a Lógica natural não é mais do que uma aptidão inata do espírito para usar corretamente as faculdades intelectuais, mas sem ser capaz de justificar racionalmente, recorrendo aos princípios universais, as regras do pensamento correto. **2. Ciência das leis ideias do pensamento**, a Lógica pertence por isto à Filosofia normativa, porque não tem por fim definir o que é, mas o que deve ser, a saber, o que devem ser as operações intelectuais para satisfazer às exigências de um pensamento correto. Ela estabelece as condições, não de existência, mas de legitimidade. **3. A lógica é também uma arte**, isto é, um método que permite bem fazer uma obra segundo certas regras. A Lógica, de fato, ao mesmo tempo em que define as leis ideais do pensamento, estabelece as regras do pensamento correto, cujo conjunto constitui uma arte de pensar. E como o raciocínio é a operação intelectual que implica todas as outras operações do espírito, define-se muitas vezes a lógica como a ciência do raciocínio correto. **4. A Lógica tem por fim a procura e a demonstração da verdade**, porque a procura e a demonstração da verdade são o fim da inteligência e, por conseguinte, da Lógica, enquanto define as condições de validade das operações do espírito (TERMO..., 2017).

latina que significa modo de afirmar negando, conforme explicam Vilela e Dorta (2010, p. 646). Esses são elementos primários, mas que representam perfeitamente o processo de raciocínio lógico, o qual se constitui ao longo do seu desenvolvimento até os movimentos mais complexos, o sistema mais adequado, quer seja pela sua precisão, quer seja pela simplicidade, já que ele sempre tende para a exclusão de elementos desnecessários ou inúteis para as demandas de conclusões exatas.

Ainda dentro dos princípios elementares da lógica, Abelardo (2005, p. 20) faz referência à definição aristotélica do universal – "aquilo que é naturalmente apto para ser predicado de muitos" – e o opõe ao singular – "aquilo que se predica de um só", dentro de um contexto em que se questiona qual tipo de ser se deve atribuir aos gêneros e às espécies (universais). Abelardo esclarece sobre o que ele entende por universal real, em que a possibilidade que mais se aproxima da realidade das coisas:

> É a daqueles que afirmam que as coisas, consideradas uma a uma, não diferem apenas pelas formas, mas são distintas nas suas próprias essências, de tal modo que o que está numa delas não está na outra e, ainda que as formas fossem removidas, nem por isso as coisas deixariam de subsistir distintas umas das outras. Os seus partidários admitem que há algo de idêntico nas coisas diversas. Idêntico, não essencialmente, mas indiferentemente. Por exemplo, todos os homens, distintos em si mesmos, são o mesmo no homem, isto é, não diferem na natureza da humanidade. (ABELARDO, 2005, p. 24).

O autor quer se fazer entender dizendo que os mesmos seres são denominados universais, se se considerar para sua não-diferença e analogia, e singulares, se, de modo diverso, se notar para sua distinção.

A lógica objetiva de encontrar a verdade, destarte as limitações e imperfeições do ser humano. Porém, ela segue o caminho do mais claro, do mais nítido, numa eterna tentativa de descartar desvios e principalmente vícios – um dos maiores males que avassala a humanidade.

Por outro lado, creio ser extremamente conveniente salientar, nesse momento, que para a hermenêutica não existe verdade objetiva, sendo um horizonte que nunca será atingido. O porquê dessa situação é pela incapacidade e consequente impossibilidade de se alcançar tal condição. No entanto, a lógica busca as conclusões mais sensatas e coerentes com o que poderia ser a verdade, mesmo que utópica na realidade.

A vida é feita de paradoxos e sobre isso Deleuze (1974) faz uma reflexão muito pertinente diante da perspectiva da lógica. Ele explica que quando se designa algo, supõe-se que o sentido é compreendido e já está presente. Diz ainda, o autor, que o sentido é como a esfera em que se está instalado para operar as designações possíveis e mesmo para pensar suas

condições. Deleuze esclarece que o sentido está sempre pressuposto desde que o *eu* começa a falar; “eu não poderia começar sem esta pressuposição”. (DELEUZE, 1974, p. 22). Em outros termos, o autor quer dizer que nunca se diz o sentido daquilo que diz. Contudo, esclarece que, em compensação, pode-se sempre prender o sentido do que se fala como objeto de uma outra proposição que, por sua vez, não se diz o sentido. Esse é o momento quando se entra numa regressão infinita do pressuposto. Deleuze aprofunda a análise dizendo que essa regressão oferece um “testemunho, ao mesmo tempo, da maior impotência daquele que fala, e da mais alta potência da linguagem” (1974, p. 22). Ele se refere à impotência em se dizer o sentido do que se pretende dizer juntamente com alguma coisa e seu sentido. Além disso, destaca o “poder infinito da própria linguagem de falar sobre as palavras”. Esse raciocínio é de certa forma concluído quando ele expressa que: “em suma: sendo dada uma proposição que designa um estado de coisas, podemos sempre tomar seu sentido como o designado de uma outra proposição” (DELEUZE, 1974, p. 22).

Porém, tudo o que aqui foi dito por Deleuze é apenas um prelúdio de situações que se aprofundam cada vez mais, à medida que se apresentam variáveis distintas no contexto em questão. Em outras palavras, a lógica em sua profundidade é extremamente complexa e requer uma certa habilidade cognitiva para seu estudo. Todavia, mesmo com os seus conceitos mais elementares, os básicos, é possível a formulação de ideias mais coerentes, sensatas e de acordo com a razão.

Frege apresenta uma síntese da questão que envolve a importância da lógica e dá o porquê que ela deve entrar na vida das pessoas:

> Se alguém reconhece algo como verdadeiro, então faz um juízo. O pensamento é o que ele reconhece como verdadeiro. Não se pode reconhecer um pensamento como verdadeiro sem antes apreendê-lo. Um pensamento verdadeiro já era verdadeiro antes de ser apreendido por alguém. Um pensamento não necessita de um ser humano como portador (*Trager*). O mesmo pensamento pode ser apreendido por diversos seres humanos. O julgar não modifica o pensamento reconhecido como verdadeiro. Quando se julga, pode-se sempre destacar o pensamento que foi reconhecido como verdadeiro; pois o ato de julgar não faz parte deste pensamento. A palavra "verdadeiro" não é um termo qualificativo (*Eigenschaftswort*) em sentido corrente. (FREGE, 2009, p. 211).

A afirmativa de Frege de que “não se pode reconhecer um pensamento como verdadeiro sem antes apreendê-lo” talvez seja uma das lições que a maioria dos seres humanos necessita assimilar e deixar de fazer julgamento de quase tudo e, na maior parte das vezes, sem nenhuma base concreta de fundamentos. Aqui já foi trazida a questão da grande diferença entre o senso comum e a ciência, mas novamente esse é um dos aspectos que, indiretamente, Frege

apresenta ao abordar a verdade, o juízo e a necessidade de aprender determinado pensamento. Essa é uma necessidade pessoal, algo que deve interessar ao indivíduo, como o autor define.

Corcoll-Spina (2010, p. 19-20)[382]diz que "na própria história da humanidade, os fatores sociais, afetivos, biológicos, físicos, entre outros, entram em jogo para fazer ressurgir maneiras de pensar, compreender e atuar na sociedade". Na sequência, Morin (2008) diz que:

> A primeira revolução científica de nosso século, iniciada pela termodinâmica de Boltzmann, deflagrada pela descoberta dos quanta, seguida pela desintegração do Universo de Laplace, mudou profundamente nossa concepção de mundo. *Minou a validade absoluta do princípio determinista*[383]. Subverteu a ordem do mundo, grandioso resquício da *divina Perfeição*, para substituí-la por uma *relação de diálogo* (ao mesmo tempo complementar e antagônica) entre ordem e desordem. Revelou os *limites dos axiomas identificativos da lógica clássica*. Restringiu o calculável e o mensurável a uma dependência do *incalculável e do imensurável*. Provocou um *questionamento da racionalidade científica*, exemplificada pelas obras de Bachelard, Piaget, Popper, Lakatos, Kuhn, Holston, Feyerabend, notadamente. (grifo em itálico nosso.) (MORIN, 2008, p. 56 apud CORCOLL-SPINA,[384] 2010, p. 19-20).

O texto de Morin traz muitas contribuições a respeito do tema ora investigado, sobre o qual poder-se-ia discorrer por muito tempo e esquadrinhar todos os aspectos envolvidos. Como a proposta desta pesquisa é decifrar os princípios elementares da lógica, aqueles mínimos que possam dar a sustentação para o desenvolvimento de ideias coerentes, não se irá aprofundar no tema, já que se correria o risco de ser prolixo. Mas, a citação de Morin, trazida por Corcoll-Spina, detém um conteúdo profundo, sobrando, portanto, aspectos a serem apreciados, mesmo que a nível mais elementar do tema. O primeiro tópico que merece destaque parte das primícias do texto ao informar sobre a revolução científica, a primeira do século XX, por meio da termodinâmica de Boltzmann, deflagrada pela descoberta do *quanta* e na sequência pela desintegração do Universo de Laplace, o que provocou intensamente a concepção do mundo. Uma das consequências que repercute de forma importante para esta pesquisa é o fato de essa revolução ter revelado os limites dos axiomas identificativos da lógica clássica.

Para os princípios da matemática, um *axioma* é uma hipótese primeira em que outros enunciados se derivam logicamente. Quer seja um enunciado, uma sentença, uma proposição, quer seja até mesmo uma regra que possibilite a constituição de um sistema formal. De modo

---

[382] Catharina de Oliveira Corcoll-Spina é autora da tese Lógica Fuzzy: reflexões que contribuem para a questão da subjetividade na construção do conhecimento matemático, defendida e aprovada em 2010, em São Paulo, na Universidade de São Paulo.

[383] Morin (2008) afirma que, no meio dos fenômenos deterministas, que obedecem a uma dinâmica não linear, há de fato, uma incerteza para predizer, devido à ausência de informação completa sobre os estados iniciais ou sobre a emaranhada multiplicidade das interações. Segundo o autor, é o caos determinista.

[384] Catharina de Oliveira Corcoll-Spina é autora da tese Lógica Fuzzy: reflexões que contribuem para a questão da subjetividade na construção do conhecimento matemático, defendida e aprovada em 2010, em São Paulo, na Universidade de São Paulo.

distinto de teoremas, não se concebe que os axiomas possam ser decorrentes de elementos de dedução. Além disso, eles não são reveláveis por derivações formais, pelo simples e absoluto fato de que são hipóteses originais, ou iniciais. Pode-se concluir, a partir dessas premissas, que não existe mais nada a partir do ponto em que eles persistem de forma lógica. Não fosse assim, os axiomas teriam a denominação de teoremas. Entretanto, há que se observar que em outras conjunturas os termos "axioma", "hipótese" e "postulado" são utilizados na forma de sinônimos.

Neste ponto, mesmo ao se tratar de questões elementares da lógica, já há uma pequena complexidade, como já pode ser percebido. Para elucidar melhor quanto à possibilidade de uma alteridade entre axioma e postulado, existe a verossimilhança a fim de se provar um axioma. Caso contrário, seria o fato de quando um axioma se tornaria, por consequência natural, um teorema. Os postulados, por sua vez, são verdades manifestas e que não exigem evidências ou demonstrações.

Duarte (2006) traz uma outra variável desse contexto em que a lógica se enquadra, fazendo uma oportuna advertência quanto a possíveis situações de inflexibilidade em que a falta de uma inteligência e visão sistêmica podem acarretar sérios danos:

> (...) situações como esta indicam que impor uma determinada racionalidade através da Matemática acadêmica significa muito mais do que dar primazia a um modo de pensar, a uma lógica específica: significa a possibilidade de destruir os valores e significados que acompanham a racionalidade de outras culturas. (DUARTE, 2006, p. 198 apud CORCOLL-SPINA, 2010, p. 22).

Essa reprimenda de Duarte é oportuna para a eventualidade de que um entusiasmo exacerbado sobre a lógica possa determiná-la de caráter imperativo e absoluto em toda e qualquer situação. Essa é uma regra temerária e que não deve ser estimulada, tampouco aplicada de forma indistinta não somente quanto à lógica, mas para qualquer outra questão. O comentário não diminui, nem deve arrefecer, a prevalência natural em que as ideias devam ser construídas sob alicerces dos princípios da lógica.

Figura 29 – Definições, ou proposições ou teoremas



Fonte: Euclides (2009, p. 97-98).

Para dar uma amplitude maior à noção de quais são alguns dos "axiomas ou noções comuns", dos "postulados" e das "definições", buscou-se fundamentações na célebre obra "Os elementos" de Euclides[385] (2009, p. 97-99).

A Figura 29 apresenta vinte e três do que são denominadas como "definições, ou proposições ou teoremas," conforme pode ser visto, a qual oferece uma ideia mais ampla sobre o tema, proporcionando condições de uma análise mais detalhada e pontual.

Nesse sentido, Corcoll-Spina apresenta uma argumentação relativamente à ideia de antecedência:

> A ideia de antecedência — e, grosso modo, a de causa-efeito — está diretamente ligada ao *raciocínio* de que os argumentos são meios para alcançar outro nível de *conhecimento,* que são as *consequências.* Os *conhecimentos anteriores* e os *novos conhecimentos* (ou proposições), eles próprios religam *ideias/noções,* em geral designadas por *conceitos.* Esse modo processual e encadeado de conhecimento está na essência dos estudos de *lógica clássica*, constituída na sua gênese pelo grande estudioso Aristóteles, da civilização grega. (CORCOLL-SPINA, 2010, p. 49).

Além de dar conta de que os estudos da lógica clássica provieram de Aristóteles, a autora demonstra o caminho do que se pode atribuir como uma dedução lógica, partindo da ideia de antecedência. Aliás, as palavras "lógico" e "lógica" por si só fazem parte da memória de pensamento, pois surgiram na Filosofia da Grécia Antiga. Por outro lado, esses estudos sobre a lógica só corroboram a fascinação do nível sofisticado de conhecimento que os filósofos detinham àquela época. Não é à toa que boa parte da sociedade ainda está organizada com base no que eles desenvolveram sobre coletividade. É possível que os filósofos gregos, tão sábios, ou as pessoas da contemporaneidade, destarte 2.500 anos de experiência de vida, não tenham desenvolvido uma potencialidade cognitiva suficiente para produzir novas ideias?

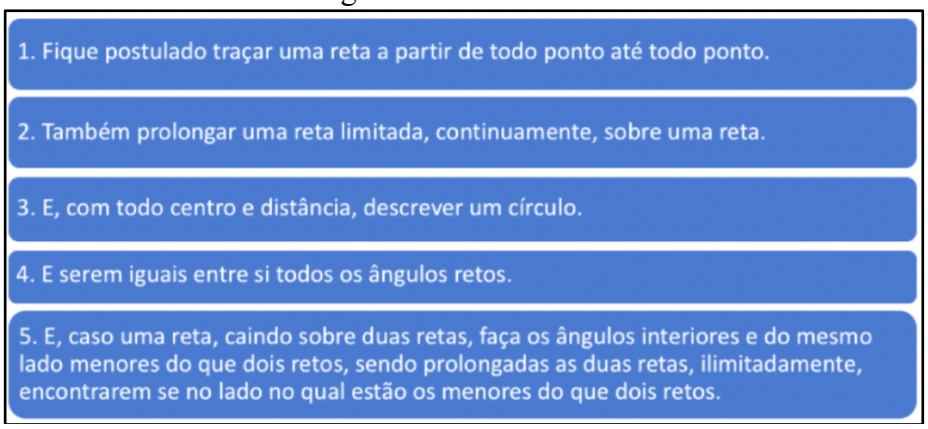
Observe-se que um teorema ainda pode ser comprovado com teoremas antecipadamente confirmados, de modo que a prova é um argumento indubitável. As definições ou proposições ou teoremas são novas leis que se buscam evidenciar a partir dos Postulados (Figura 30). Um Teorema, observe-se, além disso, é possível se provado com Teoremas antecipadamente provados, o que se caracteriza como uma confirmação de um fundamento incontestável.

A Figura 30, por sua vez, traz cinco postulados, a saber:

---

[385] Euclides é mais jovem que os alunos de Platão, porém era mais velho que Erastosthenes e Arquimedes que eram contemporâneos.

Figura 30 – Postulados



Fonte: Euclides (2009, p. 98).

Os postulados nada mais são do que proposições geométricas peculiares e exclusivas. Na verdade, são leis que não receberão demonstrações, mas, que, por outro lado, delinear-se-ão na forma de premissas básicas. Postular, de acordo com o Dicionário da *Apple*, significa: "pedir com instância; suplicar, implorar e admitir como postulado."

Wolff traça um paralelo entre Euclides e Aristóteles apontando uma correspondência entre as noções comuns euclidianas e os axiomas aristotélicos:

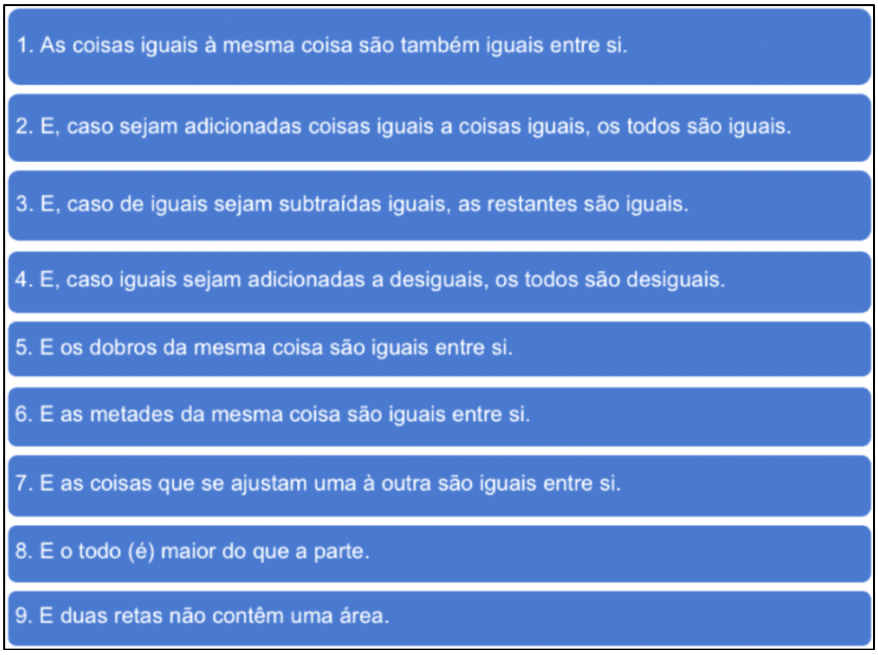
> Quando nos voltamos para as Noções comuns euclidianas, constatamos uma correspondência igualmente boa com os "axiomas" aristotélicos. Eles são, como quer Aristóteles, proposições "a partir das quais se efetua a demonstração" (Anal. Post. I, 7, 75 a 42). É exatamente o uso que Euclides faz de suas Noções comuns: elas são postas sem demonstração e servem para as demonstrações de todas as outras proposições: elas são, além disso, as únicas proposições não demonstradas utilizadas ao longo das demonstrações dos teoremas propriamente ditos, os três primeiros Postulados sendo utilizados apenas ao longo das construções. (WOLFF, 2004, p. 52).

E conclui que "há, pois, entre os "axiomas aristotélicos e as Noções Comuns euclidianas, uma correspondência quase perfeita de extensão, de definição e de função." (WOLFF, 2004, p. 53). Dessa forma, a conclusão de que ambos são similares parece bastante óbvia.

As noções comuns ou axiomas (em número de 9) abordam sobre motes de genéricos e não de formas específicas da geometria. Os problemas buscam novas entidades geométricas a partir de um dado conjunto. Em Euclides (2009), a solução de um problema é chamada de construção.

Por fim, a Figura 31 apresenta nove noções comuns ou axiomas:

Figura 31 – Noções comuns ou axiomas



Fonte: Euclides (2009, p. 99).

Em Euclides (2009), encontram-se orientações interessantes sobre o uso da gramática no contexto da lógica:

> Ensina Said Ali na sua Gramática (p. 171-2): Nos enunciados de caráter condicional, em que a hipótese é um fato inexistente cuja realização não se espera ou não parece provável, emprega-se o imperfeito do conjuntivo para esta hipótese condicionante, e o futuro do pretérito para a oração principal. Na linguagem familiar costuma-se substituir o futuro do pretérito pela forma do imperfeito do indicativo. *É substituição permitida em linguagem literária* (grifo meu): "Se Deus nos deixara tentar mais do que podem as nossas forças, então tínhamos justa causa de recusar as tentações." (Vieira). (EUCLIDES, 2009, p. 14).

Como se observa, são definições específicas e delimitativas quanto a forma de se expressar, permitidas na linguagem literária e que disciplinam a fala e a exposição oral dentro desses parâmetros, caracterizadas pela própria disciplina utilizada na lógica.

O significado e a importância da busca pelos pontos mais certeiros em todos os aspectos em que a vida se insere – o que não deixa de ser uma premissa da lógica – é apresentada pelo estudioso:

> O que somos de razão e vontade, o que somos de pensamento e ação, o que somos de sensibilidade e frieza, de trabalho e lazer, de descrença e esperança, o que somos de bílis e coração é terem existido outros, é terem traçado rumos, e terem aberto estradas, é terem apontado caminhos! Eis nossos predecessores! Para entendermos a nós próprios é preciso entendê-los. E os predecessores dos predecessores; e assim por diante, continuando essa busca, pois é sem fundo o poço do passado da espécie humana, essa essência enigmática, cujo mistério "inclui o nosso próprio mistério e é o alfa e o ômega de todas as nossas questões, emprestando um imediatismo candente

> a tudo o que dizemos e um significado a todo o nosso esforço".[386] (EUCLIDES, 2009, p. 17).

O texto desta citação, revestido de poesia e sentimentos, apresenta a necessidade da busca por respostas, fundamentadas na experiência das somas das vidas vividas, da forma mais pontual e precisa, por meio de buscas incessantes, no intuito do desvendamento contínuo e progressivo da essência enigmática do ser humano e do mistério que envolve a vida de modo amplo e contíguo ou inserido no próprio universo. O modo como o autor apresenta sua fundamentação, coberto de argumentações certeiras e ao mesmo tempo tênues, denota sua capacidade argumentativa diplomática e elegante, uma das características desse que foi um matemático platônico.

Deleuze confere uma dimensão em que se situava Platão, quando ele se referiu ao Puro Devir[387] - distinção platônica entre as coisas medidas e o devir louco, a saber:

> Platão convidava-nos a distinguir duas dimensões: 1º) a das coisas limitadas e medidas, das qualidades fixas, quer sejam permanentes ou temporárias, mas supondo sempre freadas assim como repousos, estabelecimentos de presentes, designações de sujeitos: tal sujeito tem tal grandeza, tal pequenez em tal momento; 2º) e, ainda, um puro devir sem medida, verdadeiro devir-louco que não se detém nunca, nos dois sentidos ao mesmo tempo, sempre furtando-se ao presente, fazendo coincidir o futuro e o passado, o mais e o menos, o demasiado e o insuficiente na simultaneidade. De uma matéria indócil ("mais quente e mais frio vão sempre para a frente e nunca permanecem, enquanto a quantidade definida e ponto de parada e não poderia avançar sem deixar de ser; "o mais jovem torna-se mais velho do que o mais velho, e o mais velho, mais jovem do que o mais jovem, mas finalizar este devir é o de que eles não são capazes, pois se o finalizassem não mais *viriam a ser*, mas seriam ... ").[388] (DELEUZE, 1974, p. 13).

A partir da leitura desse texto, o qual se recomenda seu aprofundamento na obra de Platão, "Filebo", torna-se mais significativa a complexidade da vida, da dimensão em que se

---

[386] MANN, 1983.

[387] O conceito de devir é de fundamental importância para a relativização da forma moderna de se lidar com o tempo. A linearidade, a determinação, o encadeamento necessário entre passado, presente e futuro são bruscamente dissolvidos, postos em cheque pelo devir. Com a anulação do tempo acumulado que pesa sobre os ombros dos sujeitos modernos, são suspensas também as identidades determinadas, as dualidades, as oposições entre bem e mal, entre sentido e paradoxo. Deleuze parte de Platão para formular o conceito de devir. O filósofo grego definira o mundo em duas dimensões: uma das coisas limitadas e medidas e das qualidades fixas; outra de um puro devir louco que não para nunca e provoca uma explosão no tempo, fazendo coincidir o passado e o futuro. Esse puro devir não seria atributo nem do mundo das ideias nem das cópias sensíveis. Estaria, porém, situado debaixo de ambos, como uma névoa que, quando espessa o bastante, pode tudo mais ocultar. Platão considerou que o devir louco guardava uma relação muito particular com a linguagem, visto que ela não só fixa os limites de todas as coisas como tem o poder de os ultrapassar. O devir opera na (e pela) linguagem, destruindo a linearidade, dissolvendo o familiar, para que em seu lugar surja o estranho, e fazendo o bom senso afogar-se em paradoxos. Essa tão espantosa inversão funciona como um descolamento efetuado no limite entre a linguagem e o sujeito do enunciado, de tal maneira que este é destituído de seu próprio nome (OLIVEIRA, 2000).

[388] Platão. Filebo, 24.d; Parmônides, 154-155.

está inserido, pois, mesmo que o mais cético coloque objeções ao pensamento de Platão, não há como não se admitir a obscuridade dessa trama pungente que se constitui o fenômeno do universo em que o ser humano nele está contido. Nesse contexto, o significado da lógica se acentua, à medida que o fato da premente necessidade de se entender, de compreender cada vez mais tudo que cerca a vida, para que as pessoas possam evoluir e começar a sair dessa penumbra cinzenta do seu primitivo estado evolutivo, tornando-se, ao menos, um ser virtuoso na busca de sua excelência.

E, por fim, sobre o raciocínio lógico se pode conceber e estabelecer um conceito definindo se tratar de processos de encadeamento sucessivos, em sequência de pressupostos coerentes, para se aproximar, o tanto possível, da verdade.

3.6 CRITICIDADE

> *"Nessa substância espiritual simples, a consciência-de-si também se dá e se conserva em todo o objeto, a consciência desta sua singularidade ou do agir; como inversamente, sua individualidade é aí igual a si mesma e universal. Essa pura inteligência é, assim, o espírito que clama para todas as consciências: 'Sede para vós mesmas o que sois todas em vós mesmas: sede racionais'".*
>
> **Hegel**

A criticidade, por sua vez, é outro elemento indissociável das competências básicas para um estado mais consciente, pois uma boa crítica não se permite a delimitação de pensamentos dentro de paradigmas. O que será visto aqui sobre criticidade terá um foco na "capacidade e habilidade de julgar, de criticar; juízo crítico" como define o dicionário da *Apple*, entre outros aspectos.

Keinert[389], em sua tese de doutoramento, apresenta uma perspectiva do aspecto negativo que compreende o elemento da crítica, na qual também envolve Kant com seu criticismo:

---

[389] É doutor (2007) em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor de História da Filosofia
Moderna II do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. Faz parte do Grupo de Pesquisa Filosofia Crítica e Modernidade (FICEM) e da comissão editorial dos Cadernos de Filosofia Alemã, ambos da USP. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia Moderna, atuando principalmente nos seguintes temas: Kant, liberdade, direito, moral, conhecimento e crítica. Fonte: Plataforma Lattes.

> É interessante notar como, na base dessa leitura, está uma compreensão da noção de crítica que, a partir da ideia de um autoexame da razão, parece conter apenas o aspecto negativo de uma delimitação de suas diferentes jurisdições, pois é apenas este o resultado que se pode obter quando se tem na forma lógica do juízo o ponto de partida para a constituição do sistema. Ainda que este seja sem dúvida um aspecto fundamental do criticismo kantiano, talvez fosse possível questionar a sua abrangência: se não queremos que o tribunal da razão, como crítica da faculdade da razão em geral, se limite a fazer uma recensão das áreas do saber, então devemos investigar a possibilidade de um sentido positivo imanente à própria noção de crítica. (KEINERT, 1974, p. 13).

O que Keinert deduz, no sentido de se direcionar a pesquisa para possíveis sentidos positivos, é oportuno, também, para este projeto, em especial neste espaço que se dedicará ao seu aprofundamento, como um dos elementos formadores do segundo constructo de um estado mais consciente, junto ao raciocínio lógico e o espírito investigativo.

Sanchez (2005) cita Lipman, o qual entende por criticidade no pensamento de ordem superior "a capacidade questionadora e deliberativa que problematiza, examina, e avalia as razões, os fundamentos e as crenças. Um pensamento crítico é autocorretivo e sensível ao contexto no qual está inserido." (LIPMAN, apud SANCHEZ, 2005, p. 36). Esta é uma definição que agrega definitivamente à criticidade e ao espírito investigativo, o qual será visto na sequência, mas, sobretudo, apresenta numa síntese, a essência norteadora do seu valor para o ser humano, especialmente, como diz na citação, por ter características de autocorreção e sensibilidade ao contexto.

Destacando-se a importância da integração, diz Zatti (2007, p. 40) que ela "é a postura ativa do homem que é sujeito e transforma a realidade". Dessa forma, ele quer demonstrar que é um modo de sobrepujar a massificação e as outras formas de heteronomia[390] e se fazer autônomo, fato máster desta pesquisa. Freire (1977, p. 42) afirma que "a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da vontade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade".

Freire, portanto, destaca a importância do ajustamento do sujeito sem deixar de evidenciar a importância da transformação e que isso somente ocorre por meio da criticidade. O estudioso, aliás, exerceu de forma tão contundente a sua crítica, especialmente ao sistema, o que o obrigou a se exilar no exterior por muitos anos, fruto do regime militar instalado no país, que não aceitava suas ponderações, chegando a qualificá-lo como comunista.

Essa perspectiva da criticidade, ora em análise, detém um caráter mais contundente sob o olhar da Filosofia, além do da educação, pelos aspectos e peculiaridades que se está observando. Todo este projeto, aliás, congrega basicamente essas duas posições – Filosofia e

[390] Heteronomia é a sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem; ausência de autonomia. Nota nossa.

Educação –, mas é importante o anúncio dessa interpretação que estará presente, em especial, sobre este elemento em estudo – a crítica –, neste ponto da pesquisa, para situar esta particularidade, proporcionando uma antecipação dos possíveis olhares que sobre ela recairão.

Em Guillermit, há uma passagem, em que sob a inspiração do iluminismo, traçou-se sobre o fato de duas necessidades conjuntas, uma de caráter lógico e outra de caráter prático:

> Não se deve ver nem arrogância, nem ceticismo nessa afirmação de duas necessidades conjuntas, uma de caráter *lógico*: seria contraditório que existissem duas Filosofias verdadeiras; a outra de caráter *prático*: é preciso pensar *por si próprio*. Assim se exprime o essencial do criticismo como verdade da *Aufklãrung*.[391] Kant teve a convicção profunda de traçar uma linha divisória dos tempos, pelo simples fato de ter podido sentir-se plenamente como filho de seu século (...) (GUILLERMIT, 1974, p. 58 apud KEINERT, 2006, p. 11).

O que o autor oferece com essa citação é um olhar pontual, quando ele se refere no prefácio dos "Primeiros princípios metafísicos da doutrina de direito" da "Metafísica dos costumes", do próprio Kant, que:

> (...) assim, se a Filosofia crítica se anuncia tal qual uma Filosofia que nunca existira antes, ela não faz outra coisa do que aquilo que foi feito, que será feito e que precisa ser feito por todos aqueles que projetam uma Filosofia de acordo com o seu próprio plano. (KANT, 2013, p. 15).

Assim, de um modo ou de outro, Kant não deixa de exaltar o aspecto da criticidade, quando ele diz que "precisa ser feito por todos aqueles que projetam uma Filosofia de acordo com o seu próprio plano."

A partir desse quadro, o mesmo Keinert conclui e comenta sobre uma outra possível variável desses textos, fazendo uma observação e um alerta ao dizer que:

> Pode-se imaginar aqui o comentador alertando um suposto leitor desavisado que, ao perseguir cronologicamente a história da Filosofia por meio da leitura dos quatro primeiros tomos da coleção, pode ser tomado por duas fortes emoções conseguintes: ficar exaltado por finalmente ter atingido a verdadeira Filosofia e, logo em seguida, ser tomado por uma forte melancolia, pois, como de costume, foi apresentado *mais uma vez* à verdadeira Filosofia. (KEINERT, 2006, p. 11).

Entretanto, esse comentário do teórico é apenas ilustrativo sobre a égide da continuidade dos textos apresentados. O fato imperativo é repousar os olhos sobre o todo que envolve a crítica, seus predicados, seus fundamentos, sua utilidade e suas consequências, muito em particular ao sujeito que passa a dominar essa potencialidade – a crítica – como um fator

[391] Trata-se do movimento filosófico setecentista, que detém um caráter racionalista e cientificista, conhecido também por Iluminismo. Nota nossa.

para o seu desenvolvimento e para sua capacitação para o enfrentamento da vida, sob um horizonte da necessária emancipação do sujeito. Assim, com a ausência da crítica, pode-se configurar um estado de passividade nocivo ao cidadão, na medida em que ele não poderá avançar além dos muros, dos paradigmas e, especialmente, para o enfrentamento das manipulações, normalmente poderosas, que tentam direcionar o sujeito para condições que interessam, via de regra, a alguns poucos, que cada vez dominam mais os destinos da humanidade, em direção aos seus interesses, normalmente carregados de fortes doses de egoísmo e egocentrismo.

Além do aspecto do desenvolvimento da capacidade crítica individualmente, é importante se ter a empatia para com essa necessidade, sob o ângulo da própria sociedade, na medida em que, entendendo e compreendendo sua importância, encare com normalidade essa particularidade, já que ela deve ser exercida por todos. Essa observação tem sua pertinência considerando que a crítica vinda do outro sempre requer um certo grau de maturidade e tolerância, visto seu caráter que nem sempre pode vir revestido de diplomacia ou doçura. Além disso, o exercício da crítica também pode ser enquadrado, quanto do ato de recebê-la, como parte da própria crítica, até porque ela sempre tenderá a ser um *feedback* importante e isso é um acontecimento enriquecedor, destarte em algumas oportunidades apresentar um caráter de dissonância. Para se fundamentar esse aspecto, basta lembrar da prática de se buscar permanente respostas, por parte das empresas e organizações, junto aos seus clientes e associados, como forma de, tendo o retorno, retroalimentar seu sistema para aprimorar seus processos. É uma prática que a sabedoria indica ser importante e fundamental para quem quer buscar aprimoramento em seus mais diversos aspectos de desempenho ou conduta.

Na prática, outrossim, observa-se não ser uma tarefa tão simples assim, pois quando se tem uma queixa contra alguém, a tendência é de não se sentir à vontade para se expressar, e, quanto maior o lamento, maior se torna esse contexto. As pessoas tendem a repelir críticas contundentes e, em algumas situações, até se ofendem, fato que sendo do conhecimento de quem poderia fazer a crítica, intimida-o e, na maioria das vezes, provoca sua omissão.

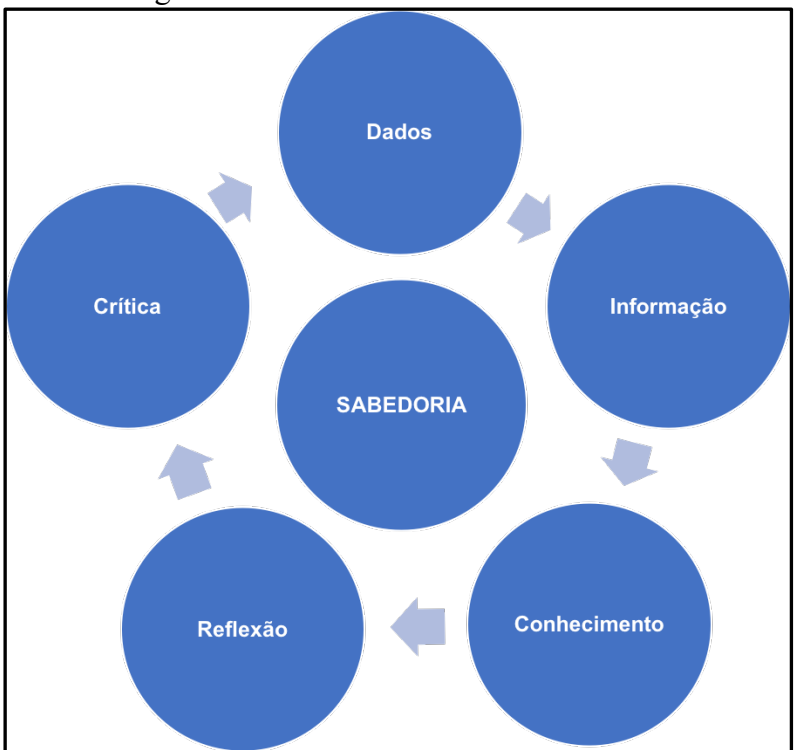
Toda essa conjuntura que envolve a criticidade deve ser absorvida a nível da sabedoria para que se obtenha o máximo de proveito desse processo, alcançando os melhores resultados possíveis com desfechos favoráveis e, por conseguinte, com frutos positivos.

Retornando-se ao ponto do *feedback*, quando obtido, é preciso tratá-lo com a devida significância de que o reveste sob todos seus aspectos, dando a devida atenção, buscando-se pela reflexão o aprendizado necessário. Sobre isso, Kant (1995) orienta: “Refletir, porém, é: comparar e manter juntas dadas representações, seja com outras, seja com sua faculdade-de-

conhecimento, em referência a um conhecimento tornado possível através disso. O Juízo reflexionante é aquele que também se denomina a faculdade-de-julgamento." (*facultas dijudicandi*). (KANT, 1995, p. 47 apud KEINERT, 2006, p. 30).

É nessa linha de pensamento de Kant que a busca da verdade se insere, até porque somente a crítica pela crítica não irá construir nada, sendo necessário, a partir da reflexão, a formação de um conhecimento mais apurado, o que poderia resultar em um processo como o demonstrado na Figura 32, o qual poderia ser denominada do círculo virtuoso da sabedoria.

Figura 32 – Círculo virtuoso da sabedoria



Fonte: Elaborado pelo autor.

O círculo virtuoso da sabedoria é um aperfeiçoamento do fluxograma do conhecimento, demonstrado na Figura 32 de modo que a crítica se insere no processo de construção do juízo máximo possível, de forma efetiva, presente nessa rotação contínua pela busca da verdade e da própria sabedoria em um nível mais avançado. O motivo da inserção da crítica nesse processo pode parecer óbvio ou não, dependendo da importância que se der à criticidade. Porém, o que se está querendo demonstrar, aqui, é que por mais que se aprofunde nesta investigação, mais argumentos e fundamentos serão descobertos. No entanto, há mais por ser examinado.

Retrocedendo-se um pouco na linha de raciocínio da própria crítica em si, buscou-se no próprio Kant mais informações sobre a faculdade de pensar.

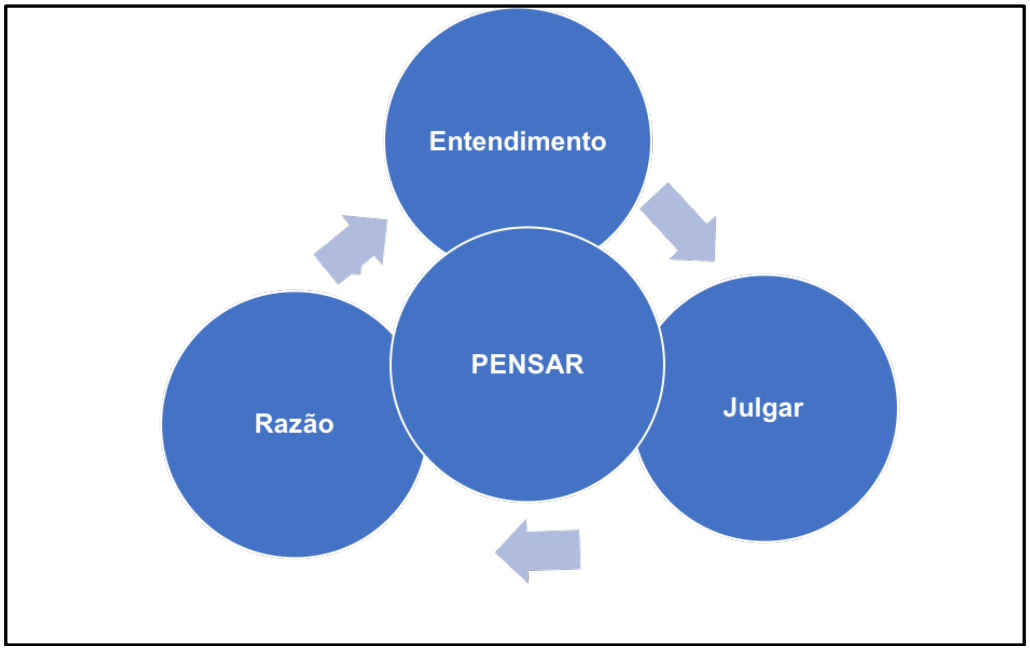
> Quando se fala não na divisão de uma *Filosofia*, mas de nossa *faculdade de conhecimento a priori por conceitos* (a superior), isto é, de uma crítica da razão pura – considerada, porém, apenas no que diz respeito à sua faculdade de pensar (onde o modo da intuição pura não é levado em conta) –, então a representação sistemática da faculdade de pensar se divide em três: em primeiro lugar, a faculdade de conhecer o *universal* (as regras), o *entendimento*; em segundo lugar, a faculdade de *subsumir o particular* sob o universal, a *faculdade de julgar*; e, em terceiro lugar, a faculdade de *determinar* o particular por meio do universal (derivação a partir de princípios), isto é, a *razão*. (KANT, 2017, p. 21).

A divisão da faculdade de pensar em três categorias ou faculdades como se refere Kant oferece uma perspectiva detalhada desse processo sobre o qual já, aqui, já se referiu anteriormente como uma manifestação, todavia, agora, pode-se aprofundar, esmiuçando-se particularidades e separando a emoção, quando se obtém o que Kant denomina de faculdade de pensar. Para facilitar essa exposição do autor, apresenta-se na Figura 33 um diagrama de como se compõe o pensamento.

Porém, há que se considerar um aspecto inquestionável que é o da existência das emoções na composição mental, fato que mereceria uma interpretação do conceito de Kant sobre a faculdade do pensar, como sendo um processo absolutamente racional. Entretanto, as emoções estando sempre presentes, independente do seu grau ou intensidade, até que ponto se concordará com Kant, deixando-as de fora desse conceito?

A análise crítica do próximo diagrama, baseado nos conceitos de Kant, pode levar a conclusão de que o processo não deve ser assim tão simples como ele apresenta, devendo ao menos ser incorporada às emoções. A propósito, as emoções são tão importantes e presentes na vida do ser humano, e de muitos outros animais, que é possível defini-la como o fator que diferencia o homem das máquinas, por exemplo. Isto pode ser visto na Figura 33:

Figura 33 – Faculdade do pensar

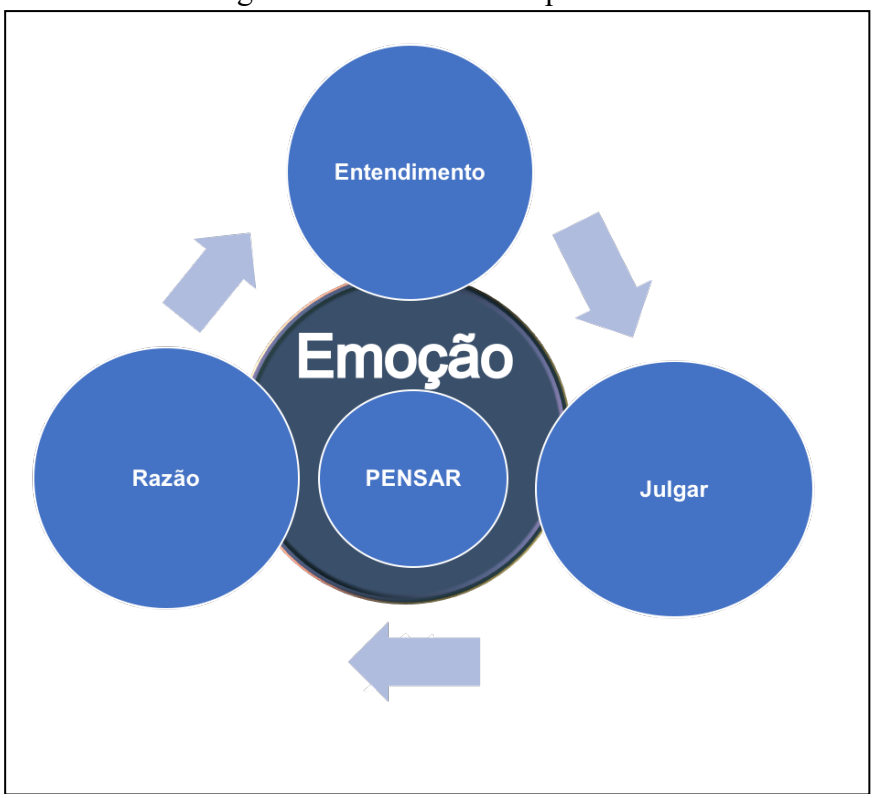


Fonte: Adaptado pelo autor com base em Kant (2017, p. 21).

Não fosse esse fator diferenciador, talvez o próprio ser humano pudesse ou poderia, no futuro, construir uma máquina superior à capacidade do seu próprio pensamento. Todavia, a condição de se emocionar diferencia o ser humano a tal ponto que, ao menos no atual estágio evolutivo, não se consegue conceber a possibilidade da construção de uma máquina com capacidade superior. As emoções oferecem uma condição de vida diferenciada, dando colorido, dor, prazer, infelicidades e felicidades e outros tantos sentimentos gerados. Alias, emoção e sentimento estão tão intimamente ligados que muitas vezes são confundidos. O dicionário da *Apple* define emoção como uma "reação orgânica de intensidade e duração variáveis, ger. acompanhada de alterações respiratórias, circulatórias etc. e de grande excitação mental", enquanto para sentimento é a "aptidão para sentir, disposição para se comover, impressionar-se, perceber e apreciar algo etc.; sensibilidade".

O mecanismo que possibilita afastar as emoções é a meditação, porém como já foi visto, trata-se de um processo não aculturado, portanto só existindo em momentos particulares, quando invocada. Dessa forma, dentro de um raciocínio lógico, o diagrama que mais se aproximaria de um contexto mais realista seria apresentado dessa forma, conforme a Figura 34:

Figura 34 – Faculdade do pensar II



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de crítica aplicada em Kant (2017, p. 21).

Assim, aplica-se a metodologia da hermenêutica reconstrutiva para se elaborar um novo pensamento, já que não se encontra fundamentos plausíveis para defender a inserção das emoções em outro patamar que não circunde, em níveis distintos, o pensamento.

Para corroborar Herrán Gascón (2016, p. 19) apresenta um enunciado abordando a Pedagogia Radical e Inclusiva, em que engloba emoções e sentimentos, colocados sob a ótica de produtos da mente:

> A partir da abordagem radical e inclusiva, esta programação permanente foi desenvolvida com base nos produtos da mente, que foram chamados: emoções, sentimentos, pensamentos, conhecimentos, habilidades, etc. Entre todos, eles cobrem o ser até perderem a visão de si mesmos e se confundirem com sua periferia. A partir desse aumento existencial, a essência do ser é geralmente rara, desconhecida, perigosa. Dessa abordagem radicalmente errada, derivou uma educação que não educa, porque o significado e o destino do despertar da educação e do autoconhecimento foram distorcidos e esquecidos.

O autor destaca alguns “produtos da mente” os quais foram a base para a programação permanente da sua abordagem radical e inclusiva, incluindo as emoções e os sentimentos. Outros tantos elementos também permeiam o processo do pensamento, como a imaginação, a criatividade, etc., como já foi visto. Porém, nenhum deles tem uma abrangência ou uma permanência nesses processos de pensamento, a nível das emoções, que possuem uma

potencialidade de implicação na consciência, tanto quanto as questões do entendimento, julgamento e da própria razão. Aliás, é bem nesse particular que se insere o elemento "inteligência emocional", hoje já quase que consagrada como tal, ou até mais importante do que a inteligência intelectual.

Goleman (2011, p. 243) define emoções dizendo textualmente: "Entendo que emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir". E dá um maior detalhamento sobre isso:

> Os neurocientistas acreditam que quando se conseguir o mapeamento completo das emoções no cérebro, cada emoção importante terá sua própria topografia, um mapa distinto de caminhos neuronais determinando suas qualidades únicas, embora muitos ou a maioria desses circuitos provavelmente estejam interligados em junções-chave no sistema límbico, como a amígdala, e no córtex pré-frontal. Ver Joseph LeDoux, "Emotional Memory Systems in the Brain", Behavioral Brain Research, 58, 1993. (GOLEMAN, 2011, p. 378).

Ao pormenorizar esses detalhes sobre a emoção, o autor segue em sua consagrada obra "Inteligência Emocional" explicando e relatando alguns dizeres médicos sobre o efeito das emoções sobre o corpo físico, o que é um fato com uma considerável aceitação pela medicina. Goleman diz ainda que "a mente emocional possui uma lógica associativa; elementos que simbolizam uma realidade ou que de alguma forma lembrem essa realidade são, para a mente emocional, a própria realidade." (GOLEMAN, 2011, p. 349).

Em *Ética a Nicômaco e Poética*, Kant apresenta uma citação que vai diretamente ao ponto em debate, dando conta do significado e implicações envolvendo as emoções. "Da incontinência, uma espécie é impetuosidade e outra é fraqueza. Com efeito alguns homens, após terem deliberado, não sabem manter, devido à emoção, as conclusões a que chegaram, enquanto outros, por não terem deliberado, são levados pela sua emoção" (KANT, 1984, p. 167).

Observa-se, outrossim, que esses detalhamentos e aprofundamentos sobre o círculo virtuoso da sabedoria, conforme demonstrada na Figura 32, e a faculdade do pensar nas Figuras 33 e 34, são elementos primordiais para o entendimento do papel da crítica, tanto no processo de pensamento, como no processo da sabedoria. Em outros termos, são as bases da construção de uma linha de raciocínio adequada, a partir da fundamentação e organização dos seus possíveis significados e efeitos nos encadeamentos mentais.

Outrossim, é oportuno apontar para o fato de que o controle dessas mesmas emoções tem um fator preponderante, tanto no exercício da crítica, quanto no papel de receptor dessa mesma crítica. Se o papel, significado e importância da criticidade ficam cada vez mais claros,

não se pode preterir do desenvolvimento de uma inteligência emocional durante o percurso da crítica.

O mesmo Goleman faz um relato que também é pertinente a este ponto da pesquisa, quando ele diz que:

> A lembrança evocada pela percepção de alguma coisa pode ser muitíssimo mais importante do que a coisa "é". De fato, na vida emocional, as identidades podem ser como um holograma em que uma parte evoca o todo. Como observa Seymour Epstein, enquanto a mente racional faz conexões lógicas entre causa e efeito, a mente emocional não faz qualquer discriminação. Liga coisa com coisa que, entre si, guardam uma longínqua similaridade. (GOLEMAN, 2011, p. 350).

As diferenças significativas entre as conexões executadas pela racionalidade e a mente emocional oportunizam dimensionar, não somente as distinções entre ambas, mas o papel que executa a emocional, dando conta da sua significação e importância para todo o contexto cognitivo. No entanto, serve para agregá-la ao contexto da criticidade, já que sem uma inteligência emocional mínima, o processo de crítica pode se reverter contra o sujeito. Uma situação que exemplifica isso é quando o excesso de crítica torna a pessoa um ser padecente, um vitimado, o qual na realidade é sacrificado por ele mesmo pela escolha de olhar na maioria das vezes só para o lado perverso das coisas e não conseguir visualizar outras perspectivas.

O que se está referindo-se é com relação às aptidões comportamentais e sobre elas Goleman (2011, p. 358)[392] aponta que as verbais devem obedecer pontualmente a "fazer pedidos claros, responder eficientemente à crítica, resistir a influências negativas, ouvir os outros, participar de grupos positivos de colegas".

Retornando no tempo, com o intuito de se fazer uma ligação pontual com o momento da pesquisa, em Aristóteles, são apresentadas "cinco espécies de críticas e das doze categorias de soluções", segundo Goleman. (ARISTÓTELES, 1984, p. 272-273).

Essas críticas e soluções estão demonstradas no Quadro 2.

[392] Fonte indicada por Goleman (2011, p. 358): *W. T. Grant Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, "Drug and Alcohol Prevention Curricul*a", em *Communities that Care* (São Francisco: Jossey-Bass, 1992).

Quadro 2 – Críticas e Soluções

CRÍTICAS	SOLUÇÕES
1. Impossível	1. Pela arte
	2. Por acidente
2. Irracional	3. Tais como devem ser
	4. Tais como são
	5. Opinião comum
3. Impropriedade	6. O moralmente chocante deve ser julgado segundo pontos de vista relativos
4. Contradição	7. Observar o indivíduo que agiu e falou
5. Incorreção da linguagem	8. Dialeto
	9. Prosódia
	10. Diérese
	11. Anfibolia
	12. Uso da linguagem

Fonte: Aristóteles (1984, p. 272-273).

Como se percebe, pelas modalidades de críticas, a referência é para o seu recebimento, e não para a sua realização que, no caso, passa a ter uma conotação completamente distinta, tendo em vista que o ângulo de ação para a criticidade, proposto nesta pesquisa, objetiva situações mais positivas, como, por exemplo, elucidar, modificar, complementar etc. Claro, a perspectiva de positividade é colocada sob um ângulo para ser o mais adequado possível para se conceber uma crítica apropriada e produtiva, embora as pessoas exerçam a crítica sob todas as variáveis.

Euclides aborda a edição crítica de um texto na Antiguidade, dizendo que, para executá-la, existem duas etapas a serem cumpridas:

> (i) A da fixação do texto, isto é, o seu preparo segundo as normas da crítica textual;
> (ii) A da apresentação do texto, a sua organização técnica, contemplando, em geral, os seguintes elementos elucidativos: história dos manuscritos usados, informações sobre os critérios adotados, aparato crítico (certamente o elemento mais importante) etc., tendo em vista a sua publicação. (EUCLIDES, 2009, p. 22).

Sobre a fixação do texto, especificamente, o autor traz um esquema que parte da crítica sobre um documento escrito.

> Observada a doutrina de Karl Lachmann, o fundador da moderna crítica textual, a fixação do texto passa por uma série de operações agrupadas em três fases, a saber, *recensio* (do verbo latino *recensere*: "fazer uma revisão"), *estemática* (de *stemma codicum*: "a árvore genealógica dos códices" – essa fase é referida por Lachmann como *originem detegere*: "descobrir a origem, revelar a ascendência") e *emendatio* (de *emendere:* "emendar, corrigir"). (EUCLIDES, 2009, p. 23).

A Figura 35 apresenta as três fases da "fixação de texto" de Euclides, que é um perfeito esquema para se aplicar uma criticidade construtiva em qualquer texto que se deseja buscar seu aperfeiçoamento.

Figura 35 – Fixação do texto



Fonte: Euclides (2009, p. 23).

O autor explica que a primeira fase, denominada *recensio*, constitui-se na pesquisa e coleta de todo o material que compreende uma obra. Isso compõe a sua tradição, podendo ser direta – constituída dos seus escritos – ou indireta, abrangendo as fontes, as traduções, as citações, os comentários, as glosas e as paráfrases, as alusões e as imitações, ou seja, tudo o que contorna a obra, "que é dela sem ser ela própria." Conhecidos os depoimentos conseguidos, passa-se à *collatio codicum*, a "comparação dos manuscritos". Faz-se a confrontação de toda parte da tradição direta contra um documento mais completo ou que sinalize ser bom, designada a edição de comparação. A partir dessa intervenção, serão retirados os depoimentos improfícuos, "a *eliminatio codicum descriptorum*, rejeição das cópias coincidentes, de acordo com a máxima filológica frustra *fit per plura quod fi eri potest per pauciora* ("é feito inutilmente por meio de muitos o que pode ser feito por meio de poucos"), explica Euclides (2009, p. 23). Havendo o modelo, descarta-se o seu clone. Com esse descarte acaba a primeira fase.

A *estemática* se processa por uma apreciação meticulosa dos manuscritos, em especial o confronto dos pontos críticos e de uma análise ordenada dos erros comuns, estabelecendo o atrelamento entre os textos e a semelhança entre eles. Nesse processo, a proposição adotada é "escassa, simples e plausível". No caso de o próprio erro acontecer em dois textos, será verossímil considerar o fato de não terem aparecido involuntariamente, salvo se estiver envolvido um logro muito ingênuo e natural. Após, conjectura-se que o copiador não ajuste o trabalho do seu antecessor. Uma decorrência disso, em união com a disposição dos seres humanos de fazerem falhas – "os deuses vendem quando dão" – é que os textos se transformem mais corrompidos a cada cópia que é processada. O que procede dessas suposições de afazeres

é a consignação da árvore genealógica dos códices, *stemma codicum*, após de catalogados os dados da tradição em famílias, cada qual composta de acordo com os pontos críticos comuns, e de construção, se for preciso, os cabíveis *subarquétipos* (os "pais das famílias") e o *arquétipo* ou *codex interpositus* ("o pai de todos"), aquele que se interpola entre o padrão e as cópias da tradição, fato que ocasionará a função do original desperdiçado "em negro vaso / de água do esquecimento". O sistema define a submissão bem como a contaminação possível de ocorrer entre espécies de diferentes famílias.

A *emendatio* é a terceira fase da remontagem de uma obra clássica, em que o autor define como o ponto mais significativo nessa caminhada, a qual ele mesmo a denomina de *via crucis*. A apreciação de translado expõe o seu caráter ocasional: trechos infiéis, confusos, com intercalações, desarmonias gramaticais e de estilo a partir do conhecimento que se tem do autor, além de outros dilemas. Enfim, o autor destaca o enorme desafio ao filólogo-editor no seu desejo de se aproximar o quanto possível do que no passado foi a obra original. Caso o ajuste dos erros for permitido pelos próprios manuscritos e através dos demais depoimentos recolhidos, se conFigura no se se chama de *emendatio ope codicum*, "correção com a ajuda dos manuscritos". Se esse auxílio não for o bastante à execução da empreitada, o editor precisará recorrer à sua intuição e aos seus conhecimentos, quando se conFigurará a *emendatio ope ingenii* ou *emendatio ope conjecturae* ou ainda *divinatio* ou crítica conjectural.

A outra etapa, a da apresentação do texto que foi reconstruído, o modelo do qual todos os demais textos são clones, destaca-se a pompa crítica, isto é, todas as variáveis descobertas, arrumadas abaixo de cada página, onde se cita os textos que se encontram. A partir dessa estratégia, é dada ao leitor a escolha que julgar mais adequada de expressão dentro do texto dá uma possibilidade de modificar significado a cada etapa que ele o possua.

Na obra "Investigar em educación", Wood e Smith fazem uma definição sobre a crítica, especifica para o ambiente da pesquisa em Educação (esfera em que esta pesquisa voltará a dialogar no próximo sub-capítulo sobre o espírito investigativo), mas que pode muito bem ser considerada, de uma forma geral, para qualquer situação que envolva a pesquisa.

> A criticidade no contexto da pesquisa educacional pode ser definida como a capacidade de questionar, avaliar, assimilar ideias complexas e formar novas perspectivas. Implica uma dose de ceticismo na sua maioria positivo, isto é, a capacidade de desmontar ideias preconcebidas e implícitas e identificar os pontos fracos, bem como os pontos fortes de um argumento. Isso significa reconhecer quando as alegações feitas pelo pesquisador são justificadas e quando eles não têm fundamento. Em resumo, tornar-se mais crítico significa desenvolver a capacidade de

> apreciar o valor e a validade do trabalho dos outros, bem como identificar suas limitações e defeitos.[393] (WOOD; SMITH, 2018, p. 41-42).

Em Kant (2012), encontra-se uma citação em que o autor aborda a crítica da razão pura e oferece um apanhado que dá um significado abrangente para a própria Filosofia:

> (...) a Filosofia somente possa ser dividida em duas partes principais, a teórica e a prática; ainda que tudo aquilo que pudéssemos dizer nos princípios próprios da faculdade do juízo tivesse que nela ser incluído na parte teórica, isto é, no conhecimento racional segundo conceitos de natureza, porém ainda assim a crítica da razão pura, que tem de constituir tudo isto antes de empreender aquele sistema em favor da sua possibilidade, consiste em três partes: a crítica do entendimento puro, da faculdade de juízo para e da razão pura, faculdades que são designadas puras porque legislam a priori. (KANT, 2012, p. 29).

Sob essa ótica de Kant, realçando as faculdades que são designadas puras em virtude de legislarem por prioridade, merece uma atenção especial, dada sua significância para a análise da criticidade. Sem menosprezo algum para outros pensadores, muitos até consagrados pela comunidade acadêmica mundial e até pela sociedade, Kant parece merecer esse crédito em particular, dado seu entusiasmo e aprofundamento que devotou em boa parte de sua vida, observando, pesquisando e tecendo considerações acerca desse tema. Por essa consideração que esta pesquisa lhe dedica, é o motivo pelo zelo que se está facultando a Kant esses cuidados com sua fala sobre a crítica.

Há uma literatura imensa e intensa sobre a crítica, desde os filósofos gregos até os filósofos e educadores atuais. O próprio Kant foi um dos que se destacou apostando um foco profundo sobre o assunto, sobre o qual se trouxe uma pequena amostra nesta parte do projeto. O assunto se reveste de um significado fundamental para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a qual se vê cada vez mais absorta em seu próprio vazio, em que a cada instante aumenta o risco de ser ocupado ainda mais pela inutilidade dos desocupados e pelos vícios dos hipócritas.

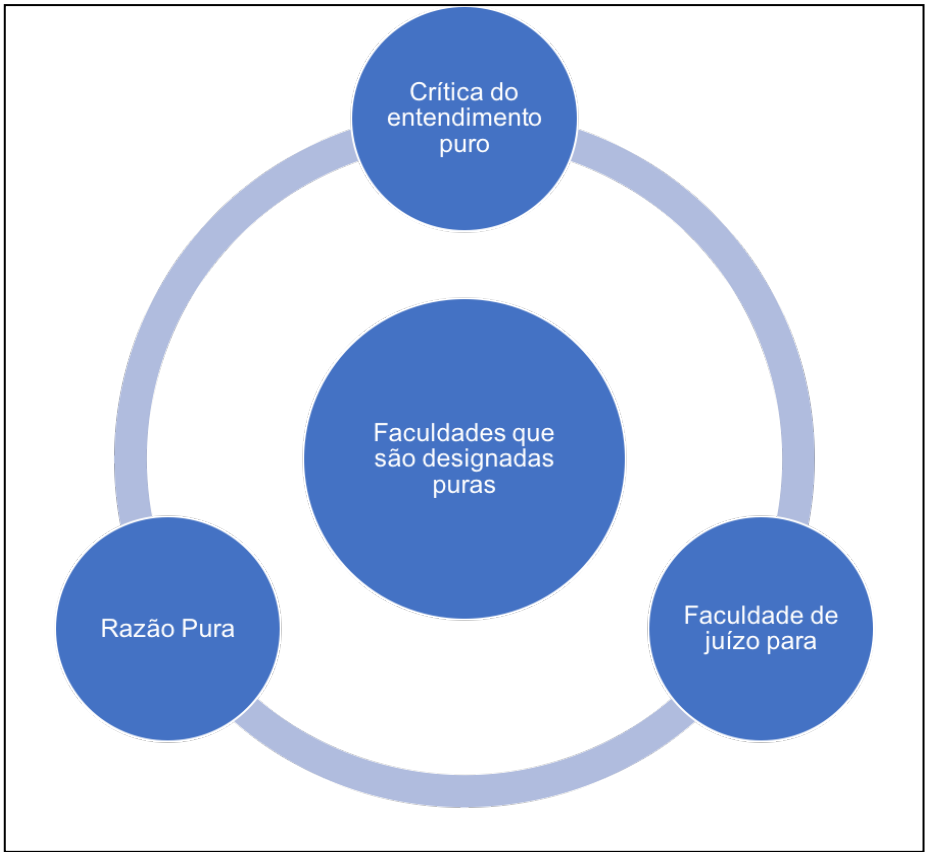
Dessa forma, o estudo e o aprofundamento nas faculdades que são designadas puras de Kant é um convite para o aperfeiçoamento nas virtudes por meio de uma investigação com características de positividade, pois é nas ações de aprofundamento com elementos de qualidade que se encontrará o ápice dos atributos que podem elevar a vida para um patamar de desenvolvimentos espiritual, social, cultural e de aproximação, mesmo que utópica da pureza.

Na Figura 36, apresenta-se esse ponto destacado pelo autor.

---

[393] Tradução nossa.

Figura 36 – Faculdades que são designadas puras



Fonte: Adaptado pelo autor baseado em Kant (2012, p. 29).

A crítica, por outro lado e por si própria, pode ser a responsável, nada mais, nada menos, por uma transformação da vida, rumo ao desenvolvimento virtuoso, abandonando progressivamente todas a mazelas que se abatem na humanidade. Afinal de contas, só é possível avanços se houver mudanças e, para isso, a crítica é o elemento basilar.

A partir de tudo quanto se apurou nesta investigação sobre o assunto – crítica –, pode-se atribuir um conceito próprio definindo-o como uma competência elementar para a autonomia do sujeito, na medida em que promove o questionamento, tende ao julgamento, que, se alinhado com a sabedoria, posiciona e distenciona para uma posição livre, caracterizando-se num juízo crítico abolicionista.

Na sequência, será averiguado o espírito investigativo, o qual, se dotado da criticidade que ora se analisou, constituir-se-á em uma dupla competência que se complementam e libertam o sujeito.

3.7 ESPÍRITO INVESTIGATIVO

> *"O que observamos não é a Natureza, mas a Natureza exposta ao nosso método de questionamento."*
>
> **Werner Heisenber**

A investigação, decorrente da própria criticidade, é o caminho que leva a novas descobertas e a melhoria permanente da vida. O dicionário da *Apple* diz se tratar de "uma averiguação sistemática de algo; inquirição, indagação, apuração". Também faz referência a ser um "ato de esquadrinhar, perscrutar minuciosa e rigorosamente". Quanto ao termo "espírito" o mesmo dicionário, dentre muitas definições, o qualifica como sendo uma "ideia ou intenção predominante; significação real." Com este ponto de partida, esta pesquisa se aprofundará em diversos autores para analisar, juntamente com cada um deles, do que isso efetivamente pode corresponder em um sentido mais amplo e prático para a vida.

Para trazer o primeiro autor para esta investigação, atrai-se Gleiser (2014), porque ele oferece para a pesquisa uma questão totalmente introdutória ao tema em análise já que, em primeiro lugar, poder-se-ia questionar qual sua importância e qual a motivação – para se ter o espírito – que poderia impulsionar a curiosidade – e se buscar a investigação – além de formar este elemento que se apresenta como um dos componentes para o segundo constructo.

> O que vemos do mundo é uma ínfima fração do que existe. Muito do que existe é invisível aos olhos, mesmo quando aumentamos nossa percepção sensorial com telescópios, microscópios e outros instrumentos de exploração. Tal como nossos sentidos, todo instrumento tem um alcance limitado. Como muito da Natureza permanece oculto, nossa visão de mundo é baseada apenas na fração da realidade que podemos medir e analisar. A ciência, nossa narrativa descrevendo aquilo que vemos e que conjecturamos existir no mundo natural, é, portanto, necessariamente limitada, contando-nos apenas parte da história. (GLEISER, 2014, p. 11).

Com as palavras de Gleiser, esta pesquisa começa a encontrar resposta para qual seria a motivação para se constituir como um espírito, quando o autor pontua que o que se vê é apenas uma insignificante parte do que está aí, bem ao redor do ser humano, pois os olhos, como órgão de visão, têm essas limitações. Esse fato escancara profusas possibilidades de descobertas, o que é um alimento natural para a constituição do espírito.

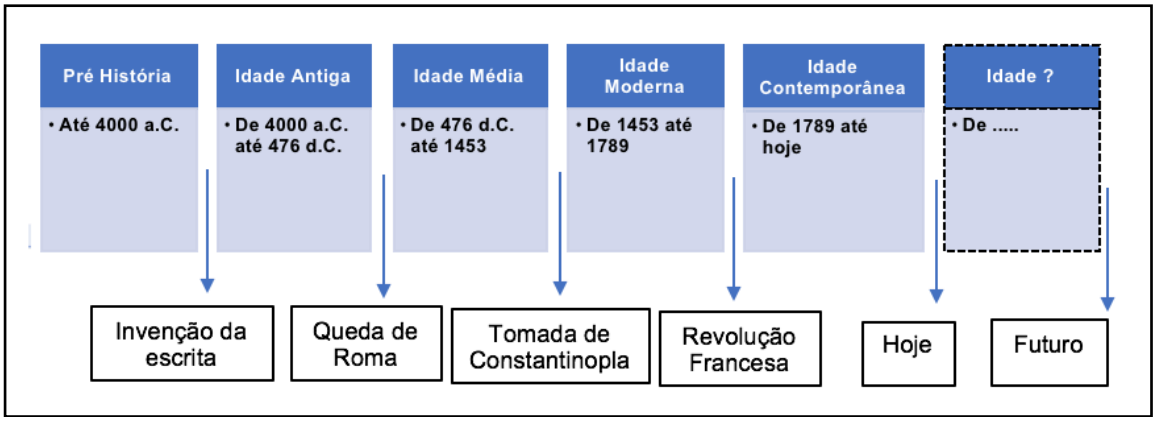
Por outro lado, é um estímulo para a investigação, visto que a consciência de que há quase tudo por se descobrir é um fator decisivamente estimulante porquanto abre todas as

possibilidades para que alcance, no futuro, uma nova forma de se ver a vida e de que ela possa ser algo totalmente diferente do que se acredita que seja na contemporaneidade.

Portanto, Gleiser oferece um testemunho introdutório para o tema, de qualidade consistente, abordando sob o aspecto mais elementar todo esse ambiente que se busca sobre o espírito investigativo, que são as potencialidades naturais e biológicas do ser humano diante da dimensão da vida em que ele está inserido, e do que se sabe até o momento, que é uma estreita e humilde fração.

Com base nessas considerações de Gleiser, no sentido de que o ser humano detém sobre apenas uma parcela ínfima de tudo que existe, colocado num diagrama para se dar uma perspectiva gráfica dessa questão, no tempo cronológico, tem-se a Figura 37 demonstrando essa perspectiva:

Figura 37 – Cronologia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa Figura, a qual apresenta um modelo que até pode ser denominado de clássico, pois é muito comum ser encontrado nos livros de história, é preciso se fazer uma advertência no sentido de que alguns críticos questionam sobre a possibilidade, ou não, da Pré-História ter uma história, mesmo sem a presença da escrita. É uma observação no mínimo razoável, porém para a pesquisa é apenas um detalhe, mesmo que importante.

Agora, visto a imagem do tempo cronológico com suas idades, e considerando a última idade na direita que seria a próxima, num ponto futuro, que se repetirá indefinidamente (ao menos até quando o sol existir, ou que o ser humano permita, não destruindo a si próprio ou o planeta), pode-se desenvolver a imaginação com esse auxílio visual. Considere-se que, além do que sabemos ser ínfimo, que o tempo vivido assim também o seja, o que seria razoável. Feito isso, ter-se-á a fotografia mental mais ajustada para o que é possível evoluir em termos de descobertas, independente de se prospectar um fim, ou desobrigados de se alcançar a plenitude

da sabedoria, até porque, no estado atual do ser humano, talvez nem se consiga vislumbrar um cenário com tal magnitude absolutista.

O fato é que a vida é repleta de mistérios e, a maior parte, de proporções inimagináveis, dada a sua amplitude. A cada novo momento na linha do tempo, é possível surgir uma nova descoberta e que modifique completamente a forma de ver e/ou de viver a vida.

Gleiser (2014) utiliza o termo "incognoscível" como sendo algo que está além da ciência, para apontar para o fato de que sempre existirão situações em que a mente humana não possui aptidão para o desvendamento, mesmo que gradativamente se avance por mais e mais descobertas. Esse posicionamento de humildade perante a própria vida, talvez seja o ponto mais salutar que se possa adotar para a ciência e para as pessoas de uma forma geral, pois combate diretamente a tendência, que se percebe, do ser humano ser pretencioso em relação aos animais, à toda espécie de vida, e quiçá, diante do próprio elemento mineral. Parece que só mesmo a condição de primitividade a que se está submetido para explicar essa postura equivocada, pois carece de fundamentos mais consistentes, especialmente quando se lança o olhar para o todo, considerando as questões trazidas pelo autor. Além disso, o mesmo Gleiser (2014, p. 12) observa que "Buscamos conhecimento, sempre mais conhecimento, mas precisamos aceitar que estamos, e permaneceremos, cercados por mistérios."

Visto algumas boas motivações para se criar esse espírito investigativo, sob um ângulo global, sem deixar de ser de caráter fundamental, pode-se partir para análises mais pontuais, na medida em que esta pesquisa se aprofunda. Assim, convidou-se Kant (1992), um autor do fim da Idade Moderna e começo da Idade Contemporânea, o qual se refere a Filosofia e que tem, em sua definição básica o fato de se constituir no "amor pelo conhecimento, experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância", conforme bem o define o dicionário da *Apple*.

> A Filosofia é, pois, o sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir de conceitos. Eis aí o conceito acadêmico dessa ciência. De acordo com o conceito mundano, ela é a ciência das finalidades últimas (*letzten Zweken*) da razão humana. Esse conceito altivo confere dignidade à Filosofia, isto é, um valor absoluto. E, realmente, também é o único conhecimento que só tem valor intrínseco e aquilo que vem primeiro conferir valor a todos os demais conhecimentos. (KANT, 1992, p. 23 apud KEINERT, 2006, p. 14).

Assim, da forma como o autor define a questão, a Filosofia, então, é um dos principais caminhos, ou o melhor, para se desenvolver os questionamentos e aprofundar as pesquisas. As ciências são filhas da Filosofia, por natureza, pois é a partir do seu trabalho produzindo indefinidos questionamentos que se encontram respostas e a partir destas o seu nascimento.

Logo, trata-se de uma primeira e oportuna indicação do que se poderia considerar o melhor e mais sistematizado caminho para se dedicar a pesquisas em buscas de resultados. Rios et al., (2007)[394] definem a Filosofia, dentre outros aspectos, ser a teoria do conhecimento científico.

> A Filosofia está dividida em diversas disciplinas, entre as quais se situa a teoria do conhecimento. A Filosofia, segundo Hessen[395], é uma autorreflexão do espírito sobre o seu comportamento (capacidades, atitudes, funções) valorativo (valorizador), teórico e prático. Como reflexão sobre o comportamento teórico, a Filosofia é a teoria do conhecimento científico ou teoria da ciência, como afirma Fichte[6]. Como reflexão sobre o comportamento prático do espírito, a Filosofia é a teoria dos valores. Por último, a reflexão do espírito sobre si mesmo constitui o caminho para se chegar a uma teoria da concepção do universo. Portanto, a esfera total da Filosofia divide-se em três partes: teoria da ciência, teoria dos valores e teoria da concepção do universo (RIOS et al., 2007, não paginado).

No texto dos autores, há uma série de aspectos destacados sobre o significado da Filosofia, definindo-a, também, como uma teoria dos valores, além de citar Hessen (1964) que em sua obra "Teoria do conhecimento" diz se tratar de uma autorreflexão do espírito sobre seu comportamento.

Novamente Kant (1992) oferece mais uma conceituação sobre o tema, afirmando que "À Filosofia, segundo o conceito acadêmico, pertencem duas coisas: Primeiro, uma provisão suficiente de conhecimentos racionais; – segundo uma conexão sistemática desses conhecimentos, ou uma ligação dos mesmos na ideia de um todo". (KANT, 1992, p. 24 apud KEINERT, 2006, p. 18).

Como se vê, agora Kant se reporta ao conceito acadêmico, destacando primeiramente ser uma boa reserva de racionalidade e, depois, diz se tratar de uma conexão com o todo.

Além disso, é preciso destacar que a Filosofia é considerada o campo mais complexo da academia, por boa parte dos filósofos e educadores, exigindo dos seus alunos, professores e pesquisadores, altas doses de intelectualidade, dedicação e persistência, para enfrentar os desafios que a conjuntura do todo impõe para ela.

Assim, já se tem algumas definições sobre este ponto do projeto em análise, as quais fornecem uma contextualização básica e pontual, como já se ressaltou, de um dos motes, ou talvez o principal, para se buscar dados e informações e, pela reflexão para torná-los conhecimentos.

---

[394] Autores do artigo "Senso comum, ciência e Filosofia - elo dos saberes necessários à promoção da saúde": Ediara Rabello Girão Rios[I]; Kristiane Mesquita Barros Franchi[II]; Raimunda Magalhães da Silva[II]; Rosendo Freitas de Amorim[II]; Nhandeyjara de Carvalho Costa[III] [I]Faculdade Christus (RIOS, 2007).

[395] HESSEN, 1964.

O outro ponto da estrutura básica da investigação, obviamente é a ciência, que por sua vez, de forma ainda mais sistematizada e seguindo regras internacionais rígidas de pesquisas, ordenação, metodologia e até de redação produz conhecimentos para a humanidade, via de regra passando pela academia.

De volta ao diálogo, Gleiser (2014) explica como nasceu esse conjunto de metodologias científicas que se utiliza até os tempos atuais.

> Embora ideias revolucionárias sobre a dimensão social e espiritual do homem tenham aparecido durante a mesma época na China, com Confúcio e Lao Tsé, e na Índia, com Sidarta Gautama, o Buda, é na Grécia que nos deparamos com o nascimento da Filosofia ocidental, um novo método de investigação através do questionamento e da argumentação, desenhado para explorar a natureza fundamental do conhecimento e da existência. Ao contrário dos mitos de criação e da fé religiosa em geral, onde o conhecimento baseia-se essencialmente na natureza intangível da revelação, os primeiros filósofos gregos, conhecidos coletivamente como pré-socráticos (pois a maioria viveu antes de Sócrates), buscaram compreender a natureza da realidade através da lógica e da conjectura. (GLEISER, 2014, p. 37).

Assim, os fundamentos da investigação científica estão alicerçados em uma base histórica, as quais a sustentam até a contemporaneidade. Logo, trata-se de um tipo de investigação considerado o mais relevante, dado sua característica plena de cientificidade.

O teórico complementa sua explicação sobre essa passagem evolutiva dos processos investigativos ao dizer que

> Essa transição, onde a reflexão racional é o veículo central na investigação de questões sobre a existência, redefiniu a relação do homem com o desconhecido, substituindo uma confiança passiva no sobrenatural por uma busca ativa pelo conhecimento e pela liberdade pessoal. (GLEISER, 2014, p. 37).

Interpretando as conclusões do autor, obtém-se muitas deduções, dentre as quais poder-se-ia citar que, gradativamente, a confiança do ser humano em si próprio começou a aumentar a partir da segurança em seus próprios processos e nas metodologias de investigação. Por outro lado, parece que na medida em que a autoconfiança cresce, diminui a dependência de planos celestiais, o que torna algumas pessoas descrentes da própria existência de um Deus. Porém, sobre esse particular, é apenas para citar e deixar o registro, porque não cabe a esta pesquisa aprofundar sob esse enfoque, sob pena de desvirtuar de seus objetivos. Além disso, as religiões seguem um outro caminho, com diferente perspectiva, absolutamente distinto da ciência e a imposição de um ponto de vista diverso de um em relação ao outro, não faz o menor sentido, ao menos dentro do entendimento que se domina na contemporaneidade.

Gleiser oferece outra conclusão à luz da produção de novos saberes a partir da investigação:

> Ao investigarmos a Natureza e seus fenômenos, é bom lembrar que quando a Ilha do Conhecimento cresce a sua circunferência também cresce, delimitando nossa ignorância, a fronteira entre o conhecido e o desconhecido — o Oceano do Desconhecido se alimenta dos nossos sucessos. Também é bom lembrar que a ciência cobre apenas parte da Ilha, que existem muitos modos de saber e que estes podem, e devem complementar-se e inspirar-se mutuamente. Embora as ciências físicas e sociais sejam capazes de iluminar muitos aspectos do conhecimento, não têm como missão responder a todas as perguntas. Nada diminuiria mais o espírito humano do que restringir nossa criatividade a uma única esquina do conhecimento. (GLEISER, 2014, p. 290).

A dedução do autor é óbvia, porém interessante já que, ao menos em teoria, a linha de pensamento está correta, até porque não se concebe que o ser humano descarte e esqueça conhecimentos, ao menos de modo consciente. Dessa forma, conFigura-se um crescimento igual ao número de novas descobertas, que por sua vez produz um inovado ser humano pela ampliação dos seus saberes. Além disso, Gleiser ressalta a importância de as sapiências dialogarem, para gerar complementações e novas inspirações. Pode-se traduzir isso por uma transdisciplinaridade, já que se trata de uma abordagem sob uma ótica científica. E, para além disso, o autor adverte à restrição da criatividade para apenas um direcionamento, fato que seria inaceitável para o ser humano. Isso pode fazer lembrar a dicotomia da doutrina em relação a educação, que sempre perseguiu os legítimos processos educativos desde a Grécia antiga até os tempos atuais. Ou alguém tem alguma dúvida de que a doutrina é a antítese da educação?

Gleiser faz uma afirmativa de que “sobre os limites do conhecimento científico, sabemos que as respostas são menos importantes do que as perguntas (2014, p. 291).” Esse é um ponto elementar para o processo de investigação, já que serão exatamente as perguntas que direcionarão todos os caminhos a serem percorridos. Também se pode considerar a importância da pergunta, inclusive mais do que a resposta, sob a ótica de que o ser humano é impulsionado pelas perguntas e na medida que as respostas surgem, manifesta-se a motivação que por sua vez retroalimenta a elaboração de novas perguntas.

Um outro aspecto a se destacar sobre a atividade em análise, é sobre o modo que se emprega a dedicação à pesquisa. Na verdade, isso diz respeito a qualquer outra prática, mas é oportuno citar que para que um bom empreendimento obtenha sucesso, dependerá muito de como ele será tratado, o modo, o carinho, a atenção, o amor, enfim. Bayés oferece uma perspectiva sobre o assunto:

> Este é o segredo mais importante da pesquisa ou qualquer atividade que empreendermos: onde quer que possível, não deve ser realizado por obrigação, dinheiro ou necessidade, mas gosto. É urgente encontrar na vida uma atividade profissional ou objetivo de pesquisa que você goste; é preciso em um agente de saúde, se é acadêmico, reservar um bom tempo para pesquisar; se for clínico, goste de cuidar dos doentes. É necessário converter alguns valores intercambiáveis, como atividade profissional ou amadora, em valores intrínsecos.[396] (BAYÉS, 2012, p. 19).

Como já foi dito, inclusive por Bayés, esse alerta serve para qualquer atividade, mas se ela é apresentada nesse momento desta pesquisa é porque é preciso juntá-lo com outro fator, que é o do significado e importância da busca por novos dados e informações, permanentemente. Assim, se não houver um amor natural para com a pesquisa, a partir desse pressuposto, poder se moldar e mudando, desenvolver um carinho por ela.

Mesmo que se estejam delineando os motivos e as fundamentações sobre a importância de se constituir individualmente um espírito investigativo, alguém poderia questionar exatamente isso, neste momento, deste projeto. Por quê? Além das conclusões óbvias sobre significado, importância, etc., o que se quer mesmo é que a resposta seja remetida lá para o final, em que se encontrará, de forma aí definitiva, na perspectiva deste projeto, o estado mais consciente, pois nela estarão os principais motivos e os significados que estão sendo construídos.

Bayés fez outro comentário a respeito da investigação como um procedimento da ciência.

> O método científico é um procedimento que permitiu, a partir do melhoria das estratégias primitivas dos ancestrais distantes que um dia decidiram descer das árvores, nas planícies africanas, para fazer grandes avanços e encontrar respostas cada vez mais claras e inequívocas para questões importantes dentro do escopo dos chamados valores instrumentais, como, por exemplo, descobrir antibióticos e analgésicos eficazes, construir e colocar satélites de comunicações no espaço exterior, melhorar a ajuda psicológica que é emprestada a uma pessoa com estresse pós-traumático ou luto complicado, aproveitar as fontes de energia, etc.[397] (BAYÉS, 2012, p. 16).

Então, chegou-se a um estágio avançado em relação a como se praticava essa estratégia na antiguidade para com os dias atuais, a tal ponto, com tantos resultados positivos, que não existe nenhuma possibilidade de se retroceder. Apenas, imagina-se, agregar novos valores a essa prática, na medida que algumas descobertas possam favorecer a própria pesquisa.

---

[396] Tradução nossa.
[397] Tradução nossa.

Larrucea (2017), um dos autores de capítulos na obra dos organizadores Amat e Rocafort (2017), mais propriamente da sua introdução, oferece para esta pesquisa o seguinte enunciado:

> Além do método científico e da formulação de teorias e outros aspectos conceitos que integram a Filosofia da ciência ou epistemologia (teoria do conhecimento científico), abordam questões práticas como o desenvolvimento de a carreira profissional do pesquisador ou a conexão cada vez mais relevante entre pesquisa e empresa. A pesquisa científica é a busca intencional de conhecimentos ou soluções para problemas de natureza científica. O método científico indica a processo a ser seguido nesta busca, e as técnicas determinam a maneira de fazer isso. O pesquisador é aquele que pratica ou desenvolve pesquisa científica de acordo com o método científico. A investigação científica é o instrumento através do qual a ciência chega ao conhecimento científico. Seguindo Tamayo, a ciência pode ser definida como o "conjunto de conhecimento racional, certo e provável, obtido metodicamente, sistematizado e verificável, que se referem a objetos da mesma natureza."[398] (LARRUCEA, 2017, p. 8-9).

Com esta exposição do autor, já se avança para a compreensão da investigação como metodologia científica, demonstrado se tratar de processos muito rigorosos quanto as suas metodologias, dentre as quais deverá ser escolhida a que melhor se ajuste para a pesquisa que se for empreender. Na mesma obra de Amat e Rocafort (2017), Gil-Doménech et al.,[399] explicam que "em metodologias qualitativas, os métodos mais comuns para coletar dados são entrevistas, grupos focais e observações. Por outro lado, em estudos quantitativos, é comum recorrer a bases de dados existentes para obter os dados necessários (2017, p. 89)." Também é possível se utilizar dos dois métodos ao mesmo tempo, o que se caracterizará como uma metodologia mista.

Retornando com Wood e Smith (2018) quando eles se reportam a investigação filosófica no campo da educação e apontam para a existência de três princípios centrais, a saber, tem-se a seguinte citação, na qual os autores resumem os princípios da investigação filosófica, sob seus pontos de vista:

> Ontologia: O elemento da Filosofia que lida com questões sobre a realidade ou "o que existe?" Epistemologia: O estudo do conhecimento, o que é e como pode ser adquirido. Visões de mundo: Visões compartilhadas de como isso pode ser entendido e de investigar o mundo e aquelas que fundamentam as suposições ontológicas e epistemológicas.[400] (WOOD; SMITH, 2018, p. 67).

---

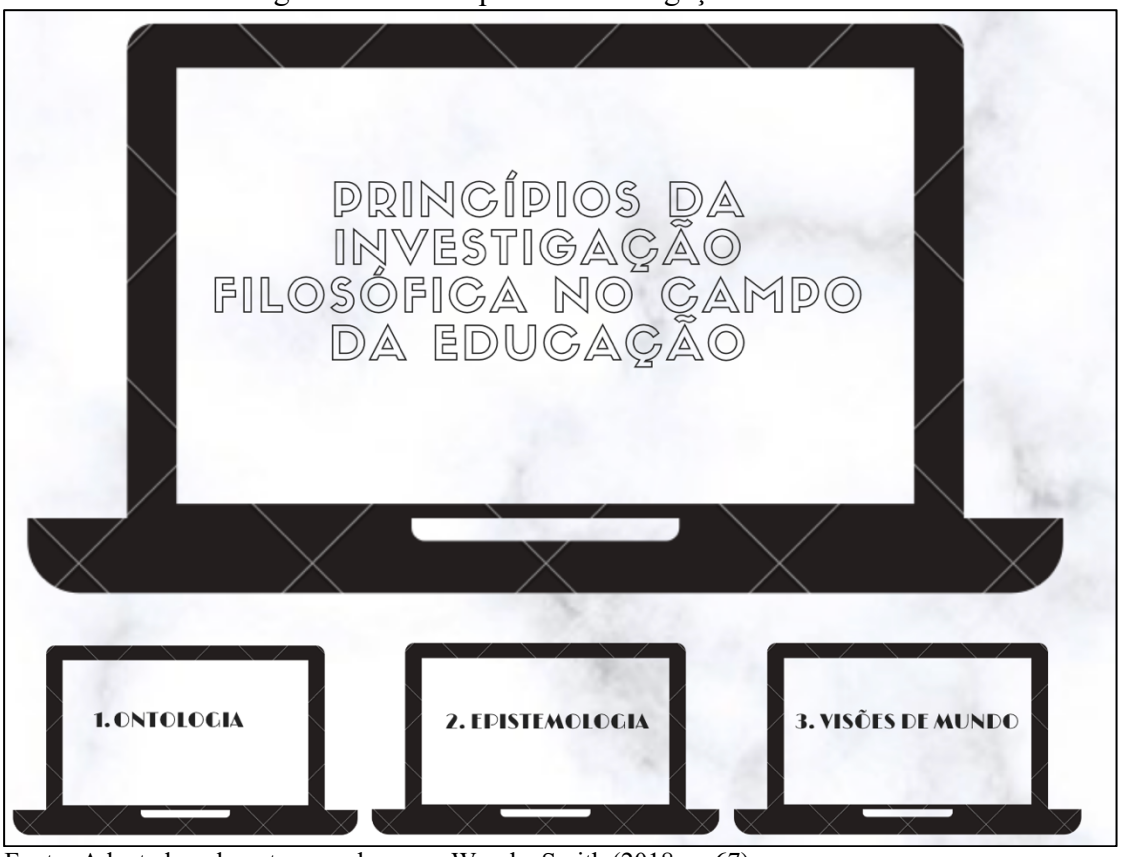
[398] Tradução nossa.

[399] Autores do capítulo do livro "Formulando la pregunta de Investigación y la propuesta de investigación" de Amat e Rocafort (2017, p. 89) Dolors Gil-Doménech, Jasmina Berbegal-Mirabent, Frederic Marimon, Marta Mas-Machuca y Ramon Bastida.

[400] Tradução nossa.

Esse esquema que os autores se reportam apresenta uma fundamentação muito bem elaborada, por abranger três frentes, as quais são denominados de princípios no texto oferecido, os quais englobam uma ampla e importante abrangência. Na Figura 38 eles aparecem diagramados:

Figura 38 – Princípios da investigação filosófica



Fonte*:* Adaptado pelo autor com base em Wood e Smith (2018, p. 67).

Como se percebe, a estruturação dos princípios da investigação filosófica no campo da educação oferece uma sustentação com três elementos ordenadores do pensamento humano, direcionados para a ascensão, sempre para a direção mais próxima possível de uma nova e melhor realidade.

Sobre a ontologia, Abbagnano (2007) dentre uma ampla definição, destaca que se trata da "afirmação do caráter 'material' (determinado ou específico) dos princípios ontológicos, que sempre se referem a determinado gênero de essências ou campo do saber, leva Husserl a estabelecer o caráter 'regional' da ontologia"(ABBAGNANO, 2007, p. 666). Diz ainda que "de seu ponto de vista, a ontologia geral ou formal nada mais é que a lógica pura, que é 'a ciência eidética do objeto em geral". (ibdem, idem).

Quanto a epistemologia, Japiassú e Marcondes (2008) dizem se referir a:

> Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a Filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc.); c) a história das ciências. O simples fato de hesitarmos, hoje, entre duas denominações (epistemologia e Filosofia das ciências) já é sintomático. Segundo os países e os usos, o conceito de "epistemologia" serve para designar, seja uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), seja estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 66).

E, finalmente sobre visões de mundo, pode-se dizer que as descobertas serão obtidas em todos os quadrantes da cosmovisão, as quais, segundo Coelho (1997), relacionando-a com "valor cultural", apresentam-se:

> Em sentido amplo, valores culturais são todos aqueles que orientam um indivíduo, grupo ou coletividade, conformando suas visões de mundo e manifestando-se em todas suas representações: a igualdade de todos perante a lei ou a discriminação, o respeito ou a violência, a dignidade da mulher ou o machismo, etc. As fontes de valor cultural têm as mais diversas localizações: um modo cultural em particular (cultura popular, cultura erudita, cultura nacional-popular, cultura oficial), uma classe social ou profissional, um segmento religioso, um ideal político, uma luta histórica contra inimigo externo ou entre grupos internos, etc. (COELHO, 1997, p. 360).

Então, com esse arcabouço formado, tem-se uma estruturação muito bem delineada para a investigação filosófica, a qual, por si só, possui elementos motivadores para a formação do espírito investigativo.

Essa formulação dos autores sobre as metodologias de investigação na educação, apresentada na Figura 39, é uma das mais interessantes que esta pesquisa encontrou, após uma ampla e vasta busca, pois realmente são muitas.

Figura 39 – Metodologias de investigação na educação



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Wood e Smith (2018, p. 71-82)

As quatro últimas que o autor relaciona abrangem todas as demais e essa opção, de agrupá-las nessa formatação, acaba por dar uma visão global, mesmo que ainda falte a especificação de quais seriam elas. O fato é que as metodologias são muitas e todas buscam estratégias adequadas para cada tipo de pesquisa. Este projeto, que ora está em construção, a propósito, como já foi visto, se utiliza da metodologia hermenêutica reconstrutiva, que tem como uma das suas estratégias desconstruir para na sequência reconstruir, motivo de se apresentar diversos posicionamentos que a pesquisa acaba por não assumir.

Mas há uma imensa literatura tratando desse assunto sobre a investigação científica, como um todo, a qual não cabe aqui seu aprofundamento. O que já foi aqui discutido deve ter dado uma boa perspectiva sobre essa perspectiva da cientificidade, como o deve ter oferecido de outros aspectos.

Dito isso, é preciso observar de que há muitos outros prismas que envolvem essa atividade da busca pelo desvendamento de tudo o que se constitui mistério. Investigar em seu sentido mais amplo e profundo não é um procedimento de simplesmente encontrar respostas. Rosário et al., (2013) na obra "O que é investigar", apresentam, na introdução, introito escrito por Carlos Serra,[401] uma definição exatamente dentro dessa perspectiva e que corrobora com esse sentimento.

[401] Moçambicano, pesquisador do Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, presidente do seu Conselho Científico, professor catedrático, pesquisador associado do *Centre d'analyses et d'interventions sociologiques (CADIS) da Maison des sciences de I'homme*, Paris, França.

> Investigar é bem mais do que encontrar respostas para os problemas, investigar é colocar problemas aos problemas ingenuamente ou preguiçosamente julgados resolvidos, investigar é criar mecanismos sempre cada vez mais profundos e rigorosos no sentido de analisar a realidade social para além das formas e das fórmulas crédulas e superficiais pelas quais julgamos ter resolvido o problema ou os problemas de análise E para além, também, de dois riscos: o da crença ingênua no cientifismo positivista e neutral e o da crença na impossibilidade do conhecimento científico. (ROSARIO; GRANJO; CAHEN, 2013, p.7).

O modo incisivo pelo qual Serra descreve o sentido da investigação, na obra de Rosário et al., (2013) dá ao leitor uma ampla noção da importância no processo de formação humana, definindo-a como um instrumento dos mais significativos para se alcançar o estágio em que se possa exercitar a reflexão e transformar as descobertas em novos conhecimentos. Como já foi visto, o processo de desenvolvimento da humanidade é lento e longo. Sem a investigação, esperando-se pelo acaso entregar o desconhecido, decifrar ou ser decifrado, ficar-se-á quase parados. A realidade tal como se conhece, mesmo que se considere até mesmo o desconhecido, parece ser apenas um ignóbil fragmento do que quer que seja essa realidade, e isso a percepção humana reconhece, porém não a vivencia em seu cotidiano, firmando-se em suas convicções e paradigmas. Por um lado, é compreensível essa postura, pois a vida como a vivemos se assenta em bases e fundamentos e que acabam por constituir todo um modo de vida. Por outro, entretanto, ter-se presente a importância da investigação e aplicá-la em todos momentos possíveis, desenvolvendo-se o que aqui se pretende caracterizar como um espírito investigativo, parece ser o norte mais sensato em busca de novas verdades, as quais, por sua vez, desfazem as verdades anteriores. Isso leva à questão do que seria a verdade, ou do que seria a realidade, de fato, circunstância que retroalimenta indefinidamente a importância da investigação.

Além do fator conhecimento, o que já é um estimulador e tanto, há o aspecto da qualidade de vida, da paz, da felicidade, enfim, condições e sentimentos para se levar uma vida melhor, que são anseios de cada ser humano.

Para dar um aprofundamento mais filosófico a este momento desta pesquisa, traz-se Bacon (2007) o qual apresenta um amplo pensamento sobre o assunto, ora em análise.

> Quanto à Metafísica, lhe atribuímos a indagação das Causas Formal e Final, atribuição que, no que diz respeito à primeira, pode parecer fútil e vazia, conforme essa opinião estabelecida e inveterada que sustenta a incompetência da investigação humana para descobrir as formas essenciais ou diferenças verdadeiras: opinião a qual respondemos que a invenção das Formas é de todas as partes do conhecimento a mais merecedora de ser buscada, se fosse possível encontrá-la. Quanto à possibilidade, maus descobridores são os que creem que não há terra onde não se vê outra coisa que mar. E manifesto que Platão, homem dotado de elevado engenho, como situado sobre um penhasco, proclamou em sua teoria das ideias que as formas constituíam o verdadeiro objeto do conhecimento; mas perdeu o fruto genuíno de sua teoria ao considerá-las algo totalmente abstraído da matéria, não algo confinado e determinado por ela, e

> orientando, portanto, sua visão para a Teologia, da qual está contaminada toda sua Filosofia natural. (BACON, 2007, p. 147-148).

Esta citação de Bacon é um legítimo desafio aos céticos pois, investir no desconhecido e não se privar ou se limitar pelos paradigmas, é a fonte das possibilidades das descobertas e a porta que abre caminho para novos rumos e novas oportunidades, diante da imensa incógnita do que se constitui a vida. Outrossim, sua citação, ao final, apresenta uma advertência para todos, da qual Platão não teria observado, já que orientando sua visão à Teologia, teria contaminado as formas, tirando-lhe de um ambiente de pureza e misturando com a religião. Esta noção de que a ciência e a religião, desde a Grécia dos filósofos, só tem crescido e se afirmado um gradativo distanciamento, não pelo ceticismo de uma em relação a outra, mas pela compreensão de que são aspectos completamente distintos de serem tratados, que com o passar do tempo, só ficam mais claros.

Kierkegaard (1995) traz outra panorâmica da questão em análise, ao colocá-la dentro de uma perspectiva do paradoxo e da paixão, quando ele discorre dizendo que:

> (...) o paradoxo é a paixão do pensamento, e o pensador sem um paradoxo é como o amante sem paixão, um tipo medíocre. Mas a potência mais alta de qualquer paixão é sempre querer a sua ruína, e assim também a mais alta paixão da inteligência consiste em querer o choque não obstante o choque de uma ou outra maneira tenha de tornar-se a sua ruína. Assim, o maior paradoxo do pensamento é querer descobrir algo que ele próprio não possa pensar. (KIERKEGAARD, 1995, p. 61-62).

Claro, é de uma forma extremamente poética que o autor coloca o pensamento e o próprio desejo de descoberta, sob um ângulo paradoxal, na forma de uma potência maior, na busca condicional da sua ruína e sob o enfoque da inteligência, através de sua paixão, para encontrar a sua ruína. Uma forma elegante de Kierkegaard expressar sua crença de como ele acredita e caracteriza o desejo da descoberta, que seria de natureza semelhante, ou pertencente a mesma que define o ser humano com sua eterna inconformidade com tudo. Aliás, talvez seja exatamente por isso que se diz que quando a pessoa se acomoda, aceitando tudo que a vida lhe impõe, seria a um estado de normose[402], equivalente a uma condição cadavérica ou moribunda.

A situação oposta a que foi agora relatada, seria, pontualmente, a que o indivíduo adquire o espírito investigativo, qualidade que lhe aproximaria da condição de vida plena, em que o brilho nos olhos é uma constante.

---

[402] Condição de aceitação incondicional dos fatos e das coisas como elas são. Doença ou patologia da conformidade do estado das coisas, conforme Weil, Leloup e Crema (2014).

Retomando com Bacon (2007), ele refere-se a um dos pontos centrais que esta pesquisa está se desenvolvendo, que é o das virtudes, como um fundamento para a vida. Diz o autor:

> (...) antes de passar às ideias populares e estabelecidas da virtude e do vício, do prazer e da dor e das restantes, se tivessem detido um pouco mais na investigação das raízes do bem e do mal, e nas fibras dessas raízes, teriam dado, em minha opinião, uma grande luz ao que se seguia; e em especial se tivessem consultado a natureza, suas doutrinas teriam sido menos prolixas e mais profundas; coisa que, estando por eles em parte omitida e em parte tratada com muita confusão. (BACON, 2007, p. 231).

O teórico foca na importância de se pesquisar as raízes do bem e do mal, "e nas fibras dessas raízes", direcionando a investigação rumo a natureza, fato que teria sido desleixado, motivo de algumas doutrinas serem prolixas e sem aprofundamento. Entender o bem e o mal, com a fundamentação de Bacon, acredita-se ser um dos caminhos mais promissores que as pesquisas possam desenvolver, no sentido de oportunizar, através do entendimento dessa dualidade básica, uma vida melhor para todos. Afinal de contas, excluindo-se conceitos teológicos, quem pode se conformar com o inerente sofrimento humano? Não haveria no cerne dessa questão um elemento elucidador convincente para a compreensão dessa condição a que todos os seres humanos são expostos? Pois é, mesmo que não seja dada essa possibilidade de discernimento às vítimas dessa imposição, até o atual estágio de desenvolvimento, o que garante, mesmo que possa parecer utópico, que não se possa descobrir no futuro? Parece, depois de tudo o que se viu, o melhor caminho para estas questões e outras tantas que poderiam ser formuladas nesse sentido sejam direcionadas para o principal caminho: investigar!

Assim, a corporificação de um espírito investigativo é um imperativo para a humanidade evoluir, ao mesmo tempo que é um fator determinante para o indivíduo conquistar sua condição de cidadania, através do caminho mais efetivo que é a partir da essência de cada pessoa. Claro, está muito claro que este particular não se efetiva isoladamente, pois todas as demais variáveis, como ações do próprio Estado, devem também se consolidar. Porém, a libertação mais efetiva e a constituição cidadã, só acontece no âmago de cada ser por decisão própria.

Por tudo que se investigou e se analisou até este ponto, é possível se construir um conceito sobre o espírito investigativo, em especial sob a luz de um estado mais consciente. Trata-se de um conjunto de atributos voltados para a descoberta do diferente, do novo, quer seja pela recomposição de ideias, quer seja pelo encontro de novos elementos através da prática de pesquisa sistemática e metodológica, impulsionada por um desejo inabalável pelo saber.

3.8 VIRTUDE

"Ainda não vi ninguém que ame a virtude tanto quanto ama a beleza do corpo."

Confúcio

Alguns dos comportamentos sociais têm caminhado na contramão do processo civilizatório. Um exemplo bem flagrante disso é o comportamento de torcidas em estádios de futebol, onde, em especial pelas torcidas ditas organizadas, acontecem verdadeiras batalhas. É de pleno conhecimento público que isso nem sempre foi assim; muito pelo contrário. Nesse mesmo exemplo, se extrai um fato interessante: esse fenômeno se reproduz nas capitais e nos grandes centros, de forma indistinta. No interior, com cidades menores e menor população, menos acostumadas à rotina de grandes espetáculos futebolísticos, isso não ocorre, mesmo que a quantidade de público presente no estádio seja semelhante à de grandes centros. Também, e muito pelo contrário, é comum se observar a presença de famílias inteiras, coexistindo pacificamente, sem deixarem de torcer pelos seus respectivos times de futebol. Então, em vista de situações como essa, se buscará uma proposta de aprimoramento de um estado mais consciente, embora não se pretenda fazer um discurso idealista do ser humano, uma vez que esse se encontra envolto num cenário marcado por contradições.

Freire lembra que "comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também" (2010, p. 19). O neurocientista António Damásio, a propósito desse pensamento de Freire, advertiu que é necessário "educar massivamente as pessoas para que aceitem os outros", porque "se não houver educação massiva, os seres humanos vão matar-se uns aos outros".[403]

> Foi o que neurocientista português disse por ocasião do lançamento do seu novo livro *A Estranha Ordem das Coisas*, na Escola Secundária António Damásio, em Lisboa, onde ele argumentou diante de uma imensa plateia que é premente nos educar para contrastar os nossos instintos mais básicos, que nos levam inexoravelmente a pensar primeiro na nossa sobrevivência. (FREIRE, 2010, p. 9).

Dentro da perspectiva didática construída para o desenvolvimento desta pesquisa, a virtude representa todos os valores importantes da vida. Mesmo que, em culturas diversas, um valor possa ser diferente, ou mesmo oposto, entre um lugar ou outro, isso não anula a sua

[403] SEM educação, os homens 'vão matar-se uns aos outros', diz neurocientista António Damásio. Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/sem-educacao-os-homens-vao-matar-se-uns-aos-outros-diz-neurocientista-antonio-damasio/. Acesso em: 27 fev. 2018.

significância virtuosa, mesmo não sendo unânime. Afinal de contas, o próprio respeito e tolerância são virtudes.

Fosse o ser humano mais conhecido em uma dimensão mais razoável do que se conseguiu até agora, muitas respostas estariam mais acessíveis. Ironicamente, porém, quanto mais o homem se aprofunda no tema, como em qualquer outro, a máxima socrática de que "só sei que nada sei" se faz presente.

Enquanto seguem as buscas para um maior entendimento das coisas, pesquisadores de todos os cantos do Planeta navegam por caminhos diversos na tentativa, através da Filosofia e da ciência (essas duas em particular), de ampliar o conhecimento. No que diz respeito ao ser humano, Schopenhauer foi um desses pensadores notáveis, que detinha uma avidez para explorar questões inéditas. Schopenhauer definiu o ser humano como um "ímpeto tempestuoso e obscuro do querer (indicado pelo polo dos órgãos genitais, como seu foco)" (2005, p. 275). Ao mesmo tempo, o definiu como "um sujeito eterno, livre, sereno, do puro conhecer (indicado pelo polo do cérebro) (ibdem, idem)". Trata-se de uma indicação para o estudo e a exploração do que seja esse ser e do que se trata esta vida.

Há questões absolutamente insolúveis, ao menos até quando a compreensão consegue atingir, atualmente, como, por exemplo, se a vida realmente é verdadeira ou se existe a própria verdade. Porém, dentre uma infinidade de mistérios, alguns elemetos detêm o consenso dos filósofos, como é o caso dos valores. Virtude é conviver com os valores reconhecidos e entendidos pela maioria como sendo os de maior importância e significado. Há outros pontos em comum, nesse reconhecimento mútuo do que seja realmente importante, como o fato de que todos os valores possuem características tênues, todas ligadas à questão do espírito, ou da alma, completamente distantes do que o senso de visão mostra que é a matéria.

Nesse ponto, buscar-se-á apoio de pensadores, para que deixem registrado aqui, suas reflexões e conceitos sobre os principais aspectos do que é essa virtude que se está tratando.

São Tomás de Aquino (2012), referindo-se à virtude e à razão, revela sua convicção sobre a qualidade desses dois elementos: A razão é mais nobre do que a virtude gerada na parte apetitiva, pois tal virtude não é senão certa participação da razão. Portanto, o ato que precede a virtude pode causar a virtude, enquanto é pela razão, pela qual tem o mesmo que há da perfeição dela.

Note-se que essa afirmativa de São Tomás de Aquino nada mais é do que uma sentença de que a razão, em essência, é uma virtude, e até mais nobre do que ela, o que constitui a razão um estado original de pureza.

Trazendo novamente Merlin para este diálogo, ele faz duras críticas à neurociência, chegando a fazer afirmações como a de que:

> Neurociências envolvem o triunfo da medicalização, o paradigma positivista e investigação técnica separada da política e subjetiva para viver com os outros e outros efeitos. Assumiu laboratórios comerciais e a vitória da colonização neoliberal produz psicologia de massa, onde o sujeito é reduzido a ser um assunto de experimentação manipulado, quantificado e disciplinado.[404] [405]

Dessa forma, sentencia as neurociências e o neoliberalismo como antíteses da virtude. Audi (2006, p. 973) diz que valor é "a medida de importância de algo" e os filósofos descreveram suas formas mais importantes: "valor intrínseco, instrumental, inerente e relacional", cujo intrínseco seria considerado o básico entre todos eles. Com isso, elucida categoricamente o significado de valor, o que se pode concluir, também, tratar-se de uma virtude. É um conceito taxativo que Audi emprega para definir o sentido mais objetivo e claro possível sobre valor, um dos termos-importantes no decorrer desta pesquisa.

A virtude é o que há de mais valioso em todas as concepções da vida e do ser humano. Abbagnano (2007, p. 1.198) se refere à virtude como "uma capacidade qualquer ou excelência, seja qual for a coisa ou o ser a que pertença". Ele apresenta, ainda, o significado específico em três situações: "1ª − capacidade ou potência em geral; 2ª − capacidade ou potência própria do homem; 3ª − capacidade ou potência moral do homem" (ibdem, idem). De acordo com este autor há uma referência enunciada por Rousseau e adotada por Kant no sentido de ligar a virtude ao esforço.

Devido à alta de competitividade dos tempos atuais, já citada, o esforço ficou relegado a planos inferiores, ocasionando a capacidade de produzir resultados e a atitude como valores principais. Hoje se executa e se discute muito essas práticas que são denominadas de meritocracias. Identificam-se duas correntes do pensamento sobre isso, uma dizendo que não pode existir meritocracia sem igualdade de condições básicas, as quais devem ser oferecidas pelo Estado. A outra corrente defende sua existência, alegando que os maiores produtores de resultados não estão entre aqueles que recebem as melhores condições básicas e, sim, entre aqueles que têm uma maior atitude e que, geralmente, se trata de pessoas mais humildes, justificando, portanto, a necessidade de meritocracia até como uma forma de justiça social. Entretanto, não há necessidade de se discutir obviedades, como a importância da atitude, mas é

[404] Disponível em: http://www.lateclaene.com/nora-merlin-cil9. Acesso em 13 abr. 2017.
[405] Tradução nossa.

elementar recordar que o incentivo à produção é um elemento importante à humanidade em todos os seus aspectos.

Barbosa, se referindo à meritocracia, dá um conceito sob sua ótica: “Poderíamos defini-la, no nível ideológico, como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (BARBOSA, 2009, p. 22).

Assim, a descreve como consequência do mérito, ligando-a ao resultado. Talvez seja oportuno salientar que uma boa forma de medir resultados deve contemplar todas as variáveis factíveis. Procedendo dessa forma, se estaria aproximando o resultado o máximo possível da excelência. Note-se que o mercado já avalia, também, a variável conformidade, ou seja, a ética nos procedimentos.

Porém, é preciso destacar, primeiramente, o tema em questão – a virtude –, especialmente porque a imperfeição humana a tem relegado a planos inferiores na sua vida prática e rotineira, no sentido efetivo dos seus usos e costumes. Em alguns momentos, todavia, ela é lembrada como num ato religioso, nos estudos sobre o assunto e, em alguns outros momentos raros do cotidiano, ao menos no saldo médio do comportamento humano. A ilusão de que seria provocada pela cultura existente e, ao mesmo tempo, que envolveria cada um como sujeito passivo produziu uma distorção do seu original significado – da virtude − em todos os momentos que o ser humano vivencia. Kant, como lhe é peculiar, é muito incisivo quanto à importância da atitude em relação à virtude:

> Não é preciso ser-se mesmo um inimigo da virtude, basta ser-se apenas um observador de sangue-frio que não tome imediatamente o mais ardente desejo do bem pela sua realidade, para em certos momentos (principalmente com o avançar dos anos e com um juízo apurado em parte pela experiência, em parte aguçado para a observação) nos surpreendermos a duvidar se na verdade se poderá encontrar no mundo qualquer verdadeira virtude. (KANT, 2007, p. 41).

Dessa forma, o filosófo é taxativo quanto à omissão e à falta de uma disposição para o bem, para caracterizar alguém como não ético, ou melhor ainda, não virtuoso, além de colocar a atitude como um ato de excelência. Tudo o que Kant preconizou nessa citação continua absolutamente atual, pois nada disso haverá de mudar por muito tempo, se não o for infinito, salvo quando outro iluminado conseguir elaborar essas ideias de uma forma ainda mais contundente e adequada do que já é.

Schopenhauer (2005, p. 92) lembra que “a ética está para a virtude como a estética para a arte”. É uma afirmativa que contém um certo romantismo, mas sobretudo, uma realidade.

Buber alega que "o experimentador não participa do mundo: a experiência se realiza 'nele' e não entre ele e o mundo" (SCHOPENHAUER, 2009, p. 45), afirmação que direciona e dá significado à busca de plenitude da ética no comportamento humano, para alcançar a vida na virtude.

Morin, quando perguntado sobre o que seria necessário mudar no ensino para que o planeta, ou a nave, entre em órbita, respondeu:

> Um dos principais objetivos da educação é ensinar valores. E esses são incorporados pela criança desde muito cedo. É preciso mostrar a ela como compreender a si mesma para que possa compreender os outros e a humanidade em geral. Os jovens têm de conhecer as particularidades do ser humano e o papel dele na era planetária que vivemos. Por isso a educação ainda não está fazendo sua parte. O sistema educacional não incorpora essas discussões e, pior, fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade. [406]

O autor acaba proferindo uma verdadeira sentença de como se criar virtudes no ser humano, quando se refere que um dos principais objetivos da educação é ensinar valores, muito embora destaque que a educação não esteja fazendo sua parte.

Discorrer sobre virtude, inevitavelmente, leva a considerações sobre a ética. É preciso destacar Maquiavel (1997, p. 95), que ele explica sobre o termo *resultados*: "Triunfai sempre – pouco importa com que meios – e sempre tereis razão". Maquiavel foi responsável, com sua obra – *O príncipe* – por separar historicamente a ética da política. É um verdadeiro compêndio para se alcançar resultados, porém, a qualquer custo. Alguns até denominam essas práticas e posturas de Maquiavel como uma ética prática. Muitos, senão a maioria dos governos, passaram a adotar esses ensinamentos em sua forma de exercer a gestão pública. Seus conceitos levam a concluir que, segundo a ética, se for necessário matar uma pessoa para salvar mais do que outras, deve ser feito. A ética kantiana, por sua vez, se justifica como ingênua, pois ela jamais admitiria a morte de alguém. A verdade é que com essas novas ideias trazidas por Maquiavel, somadas à crescente e alta competitividade do mercado, o mundo se transformou completamente, a astúcia passou a ser a palavra de ordem na política e nos negócios. No Brasil, isso foi popularizado com a ideia de "levar vantagem em tudo".

Gruppu traz um comentário que também sintetiza os efeitos de Maquiavel na sociedade:

---

[406] Edgar Morin na entrevista "O verdadeiro papel da educação" da revista Prosa Verso e Arte. MORIN, Edgar. **O verdadeiro papel da educação.** Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin/. Acesso em: 24 fev. 2018.

> O Estado para Maquiavel, não tem mais a função de assegurar a felicidade e a virtude, segundo afirmava Aristóteles. Também não é mais – como os pensadores da Idade Média – uma preparação dos homens ao Reino de Deus. Para Maquiavel o Estado passa a ter suas próprias características, faz política, segue sua técnica e suas próprias leis. Dessa forma, Maquiavel retoma aqui um tema que já foi de Aristóteles: a política é a arte do possível, é a arte da realidade que pode ser efetivada, a qual leva em conta como as coisas estão e não como elas deveriam estar. Existe uma distinção nítida entre política e moral, pois esta última é que se ocupa do que "deveria" ser. (GRUPPU, 1980, p. 11).

Pelo que o autor traz para esta pesquisa, percebe-se que Maquiavel não consentia escrúpulos na condução dos negócios públicos. Além disso, ele era contrário a ideia do direito natural e a aplicação da força pelo monarca era um dever de estado.

Destaca-se que, muito embora ainda tímidos, já existem movimentos em boa parte dos setores da sociedade para uma modificação desse quadro, para o enxugamento de atitudes que não contenham uma ética, mesmo que isso possa representar menos resultados. Quanto a essa transformação, Barbosa[407] descreve seu ponto de vista:

> A ética ganhou destaque nas últimas décadas devido aos impactos da globalização, ao papel da imprensa, à postura da sociedade em exigir seus direitos, ao código do consumidor, às exigências estabelecidas pela governança corporativa, às exigências dos mercados internacionais. Ou seja, muitas vezes o ambiente organizacional sofreu pressões externas para se adequar às novas reivindicações de seus públicos. Assim, passou-se a estudar e a empregar a ética empresarial como uma das vertentes da ética aplicada. (BARBOSA, 2009, p.6)[408].

Entretanto, esse é um movimento praticamente invisível, dado seu porte diante da vida e de seus contextos sociais e mercadológicos, em especial.

Mesmo que se configure, de fato, o direcionamento à ética por parte do mercado internacional, conforme aponta a autora, seria uma luta cruel, porque o mercado sempre deseja se importar e, de forma categórica, buscar resultados é o que mais importa. Nesses momentos, as sociedades clamam pela Educação, como uma forma de resgatar ou de apontar possibilidades de caminhos a serem perseguidos pelas pessoas. Por um lado, é uma injustiça com a educação, mas, por outro, alguém tem que assumir a liderança para levar o ser humano a atingir os melhores resultados.

Enquanto ocorre tudo isso, é fundamental deixar absolutamente claro que a virtude, e por consequência a excelência, nada tem a ver com o resultado a qualquer preço. É exatamente o oposto: o resultado é importante e fundamental, mas só existe resultado verdadeiro se ele

---

[407] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP; Área de Concentração: Interfaces Sociais da Comunicação; Orientadora: Profª Drª. Sidinéia Gomes Freitas. Docente no Departamento de Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). E-mail: zilda.andrade@sercomtel.com.br.

[408] ANDRADE, 2009.

contemplar todos os aspectos éticos, sem exceção. Trata-se de uma questão indissociável. Só haverá resultado verdadeiro se estiver acompanhado de ética. E, ainda assim, se, em alguma circunstância inimaginável, houvesse a obrigatoriedade, de escolher entre resultado e ética (um ou outro), sem nenhuma dúvida, a opção seria pela ética.

Arruda, Whitaker e Ramos (2001, p. 42) apresentam seu entendimento sobre ética, descrevendo seu conceito:

> A ética é a parte da Filosofia que estuda a moralidade dos atos humanos, enquanto livres e ordenados a seu fim último. De modo natural, a inteligência adverte a bondade ou malícia dos atos livres, haja vista o remorso ou a satisfação que se experimenta por ações livremente realizadas.

O interessante desse conceito é que ele traz o aspecto da dualidade através dos atos livres, ótica que se coaduna com o enfoque que esta pesquisa persegue, a partir dos processos de formação de um estado mais consciente.

Porém, em qualquer conceituação sobre ética, é importante trazer para o debate o pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.):

> O homem é por natureza um animal destinado a viver na *pólis*, um ser com vocação para a associação política. Mas a condição básica da existência da polis é a ética. Para que a polis possa surgir e se manter é preciso que os homens compartilhem de valores comuns e tenham uma mesma percepção do que é justo, pelo menos para a grande maioria dos homens da sociedade em questão. (ARISTÓTELES, 2001, Livro VI, p. 114b).

Como se pode deduzir, através da profundidade costumeira de Aristóteles, ele vai ao cerne da questão, ao pontuar o destino do ser humano em viver na *pólis* e da necessidade de compartilhar valores comuns. É justamente o ponto em que o desafio para a melhor forma de se portar se torna uma complexidade, exatamente pelo fato da educação, de certa forma, não estar pautada em seus processos, concretamente, na formação de um estado mais consciente. Quanto a isso, o levantamento bibliográfico tem demonstrado claramente, mas o objeto desta pesquisa, além de contextualizar, é especialmente caminhar na busca de alternativas ou opções para proporcionar avanços nesse quadro.

Ainda a respeito de ações sem ética, por mais que estejam embasadas, prosperem e tenham sucesso num primeiro momento, a história revela que elas têm um tempo de vida relativamente curto. Parece que a própria natureza se encarrega de expelir de seu meio essas atitudes e estratégias, como se fossem um corpo estranho perturbando a harmonia natural do seu estado original. E, aqui, reside o que seria o grande equívoco de Maquiavel, pois o tempo

está a demonstrar que os caminhos por ele desenhados comprovam, cada vez mais, terem sido atalhos para o engano. O grande erro foi desprezar o valor da virtude, sob todos os seus aspectos, e com um olhar de esperteza, despertar ações suicidas da moral e dos bons costumes, para obter resultados "práticos" e rápidos, porém sem nenhuma fundamentação virtuosa. A história parece comprovar que essas ações não se sustentam.

Por outro lado, é possível constatar que as ações legítimas não se esgotam. Mesmo que estratégias desse padrão fracassem, sempre permanecerá uma generosa abertura para uma correção de rumos ou para um novo recomeço. Um ambiente purificado pela virtude, livre, portanto, dos vícios e da predominância da astúcia, sempre será próspero para o cultivo do bem verdadeiro, fundamentado desde suas bases e com um caminho amplo para crescer e se consolidar como alternativa ou oportunidade real de ser um bem verdadeiro para a vida.

A virtude tem, na definição de Aristóteles, *o status* de belo expoente, ainda não superado, dada sua amplitude que abarca o todo de forma lúcida e lúdica, pois é apresentada com clareza e revela o prazer do autor em construí-la pelo simples objetivo de fazê-la, ou seja,

> (...) a virtude é, então, [1107 a] uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões, e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, que é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. É um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta, pois nos vícios ou há [5] falta ou há excesso daquilo que é conveniente no que concerne às ações e às paixões, ao passo que a virtude encontra e escolhe o meio-termo. (ARISTÓTELES, 2009, p. 49).

Com isso o filósofo define a sua essência, na qual a virtude é uma mediania, entretanto, "ao sumo bem e ao mais justo ela é um extremo". Como se pode perceber, o termo expressa categoricamente um significado, que possivelmente esteja entre os mais importantes que a linguagem expressa dentro daquilo que, de fato, importa à vida. Por outro lado, revela o que deve, realmente, importar ao ser humano.

O grande inimigo da virtude, na atualidade, é o próprio ser humano, agindo por meio do mercado, ou o mercado atuando através do ser humano, sendo este assumido dentro da perspectiva de uma teologia econômica, em que em um nível de altíssima competitividade, procura, de todas as formas, vender a ideia de que as pessoas necessitam comprar o produto que é produzido ou se utilizar de serviços que são oferecidos, para ter sucesso ou ser feliz. Daí surge o consumismo em nome desse sucesso ou felicidade, atribuindo um valor absurdo e irreal a bens e serviços, em detrimento da virtude. Então, está-se em um ambiente absolutamente falso, vivendo uma grande mentira, muito além da própria dissonância cognitiva. Dessa forma, consolidou-se na mente das pessoas uma grande inversão de valores. Muito embora essa seja

uma explicação extremamente simples do modelo ou contexto em que boa parte da humanidade está inserida, até porque sempre existe um número considerável de variáveis envolvidas, foi propositadamente apresentada dessa forma. Por quê? Porque a busca pela perfeição deve se direcionar para o comum, para o simples, de modo que o esclarecimento se torne claro e nítido, e a genialidade, um imperativo. Sobre a incansável busca do esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1985, p. 17) procuram o conceituar relatando que "no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores". Seria o desencantamento do mundo, tendo como meta dissolver mitos, substituindo a imaginação pelo saber? Porém, os autores expõem que por vários motivos o entendimento humano com a natureza das coisas não acasalou. Eles são taxativos ao afirmar que "hoje, apenas presumimos dominar a natureza, mas, de fato, estamos submetidos à sua necessidade".

São Tomás de Aquino (2012, p. 111) afirma que "os atos que são prévios à virtude podem ser chamados naturais, enquanto procedem da razão natural, segundo que o natural se distingue do adquirido". Trata-se de mais um testemunho de que a virtude está intimamente ligada à natureza, fato que se pressupõe, em decorrência, possuir valor verdadeiro, pois tudo que confronta a natureza não se coaduna com a vida, e o inverso parece verdadeiro. São Tomás de Aquino (2012, p. 21) também lembra que o mito se transforma em esclarecimento, enquanto a natureza se torna mera objetividade, e que "o preço que as pessoas pagam pelo aumento do seu poder é a alienação daquilo sobre os que exercem o poder".

Assim, antes de a própria ciência excluir o subjetivismo, vem o papel da Filosofia para imaginar e questionar e, de tanto imaginar e questionar, a luz começa a invadir o âmago do humano e dar gestação a uma nova realidade e, em algumas vezes, a uma nova ciência. Esses processos e contextos são, em essência, elementos básicos e mágicos à virtude.

Nietzsche (2001, p. 214) questiona: "Há algo de mais belo do que procurar as próprias virtudes?" A consciência envolvida com as virtudes possui um imenso poder realizador, que é altamente impulsionado se for concomitante com a determinação, que, por sua vez, já é uma virtude.

Silva destaca a prudência como sendo uma virtude e, de alguma forma, estando além da própria arte:

> Na arte pode haver graus de virtude ou excelência, mas não na prudência. Aristóteles diz que é preferível que quem erra na arte o faça voluntariamente, o que deve ocorrer de modo contrário em relação à prudência e às virtudes. E isto é claro: quem erra involuntariamente na arte mostra que ainda lhe falta alguma excelência, que falta aprimorar a sua técnica. Então é preferível errar voluntariamente. Mas no caso da

> prudência ou de qualquer virtude, errar voluntariamente contraria a própria prudência ou virtude. Assim, ele conclui que a prudência é uma virtude e não uma arte. (SILVA, 1998, p. 136).

O argumento que o autor defende sobre o fato de a prudência ser efetivamente uma virtude, aliada ao contexto de um estado mais consciente, direciona à criação do hábito de ter prudência. Isso seria possível? Esta investigação procurará compreender melhor toda essa questão, da forma mais semântica e plausível.

Ross, se referindo ao que realmente se trata a virtude, afirma: "A virtude constitui a raiz donde decola a ação conforme o bem, o prazer é o seu acompanhamento natural e a prosperidade a sua condição prévia normal (ROSS, 1987, apud SILVA, 1998, p. 130)." A colocação da virtude como uma raiz dá uma ótima perspectiva ao tema, porque qualquer ação que a tenha em sua constituição, não se concebe que consiga produzir algo que não seja de sua própria natureza.

De modo geral, aqui se destaca a virtude como um elemento positivo dentro de um estado mais consciente, o que leva as pessoas a alcançarem a realização de seus desejos e projetos e torna a sociedade um ambiente mais puro e leve para a convivência. Schopenhauer, por sua vez, trabalha essa questão a seu modo, quando defende que "(...) o corpo se dá à consciência de um modo *toto genere* diferente, indicado pela palavra VONTADE. Precisamente esse conhecimento duplo que temos do nosso corpo fornece informação sobre ele mesmo, sobre seu fazer-efeito e movimento por motivos" (SCHOPENHAUER, 2005, p. 161).

Efetivamente, um dos maiores diferenciais para a plenitude das realizações é a atitude, que se processará em um nível maior ou menor de acordo com a vontade, essa mesma proferida por Schopenhauer. É esse sentimento de realização que leva o ser humano a um estado de estado mais consciente, sob o prisma da virtude, enaltecendo-o e o fazendo se realizar no sucesso dos seus desejos, aspirações e sonhos.

Hegel (1995), se referindo ao ser vivo e à sua potência, faz uma reflexão instigante, profunda e que merece ser compreendida pela visão do que o autor pretendeu elucidar, em um contexto maior, sobre a ideia. A potência expressa a vontade e a determinação ao mesmo tempo, e o autor dá ao leitor uma noção ampla sobre isso, sem deixar de se referir à alma, ligando-a ao corpo e ao processo orgânico em pleno combate:

> O ser vivo se contrapõe a uma natureza inorgânica, à qual se refere como potência dela, e que ele se assimila. O resultado desse processo não é, como no processo químico, um produto neutro, no qual foi suprassumida a autonomia dos dois lados que se contrapunham um ao outro; mas o ser vivo se mostra como invadindo o seu Outro, que não pode resistir à sua potência. A natureza inorgânica que é subjugada pelo ser

> vivo, suporta isso pelo motivo de ser em si o mesmo. Quando a alma escapa do corpo, as potências elementares da objetividade entram em jogo. Essas potências estão, por assim dizer, permanentemente armando o bote para dar início ao seu processo no corpo orgânico; e a vida é o combate constante contra isso. (HEGEL, 1995, p. 355).

Há um aspecto muito importante que deve ser acrescido à conjectura do tema. A universalidade da lei moral, de Kant, tão difundida na Filosofia, não deve ser levada em consideração, nesse momento em que se está delineando contextos, extraindo conceitos e refletindo sobre a constituição do que seja virtude, com os mais diversos autores consagrados. Não se trata de nenhum capricho a rejeição do diálogo com Kant sobre o assunto. O motivo é muito simples: ou Kant estava muito à frente dos demais pensadores, ou esse foi mais um daqueles seus momentos de romantismo ou de sonhador, que, com sua inocência, teria divagado em campos sem a devida consistência. Quem dera Kant estivesse com a razão, pois simplificaria não somente a análise, mas a própria convivência entre povos com culturas tão distintas, sem mencionar a questão do estágio intelectual-cultural, pois aí se complicaria demasiadamente toda a tese.

"Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal" (KANT, 2007, p. 59). O que a fórmula expressa é a universalidade utópica, enquanto não se aplica uma regra lógica-racional.

O fato é que os costumes que são diferentes pelo Planeta, constroem a moral de acordo com as culturas e, por consequência, as atitudes virtuosas necessariamente acompanham essas dessemelhanças. Porém, na essência das atitudes, sempre deverá estar o bem, que encaminha o ser humano à virtude. São Tomás de Aquino (2012, p. 104) diz que "há gerações e corrupções, a partir dos contrários. Ora, a virtude se corrompe pelos atos maus. Logo, é gerada por atos bons." O próprio Kant (2003), dentro de seus imperativos categóricos, explica a diferença entre um dever de direito e um dever de virtude, sendo que para o primeiro é possível moralmente o constrangimento externo, enquanto a virtude é baseada no livre-auto-constrangimento. Com essa diferença, se tem um olhar sobre a noção de virtude de Kant, trazendo-a para um existencialismo liberal, ou de liberdade. Vista dessa forma, a virtude, além de acompanhar o bem, se destaca em um nível superior, pois para o dever de direito não se tem a opção de cumprir ou não, enquanto no dever da virtude, predomina o livre-arbítrio. Logo, para ter virtude, deverá prevalecer um caráter elevado e digno.

Na contemporaneidade tem-se outra concepção, ou seja, a virtude do cuidar de si de Foucault (2010). Ele apresenta a ocupação consigo mesmo como sendo "singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também

aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo (FOUCAULT, 2010, p. 50)". Poder-se-ia denominar esse cuidado de Foucault como uma virtude da responsabilidade própria.

Além desses aspectos da virtude, dentre tantos outros que mereceriam destaque, é importante citar a virtude da prudência. Smith (1999, p. 266) destaca inúmeros aspectos da prudência, dentre eles o de que "o ser prudente estuda séria e determinadamente para entender o que professa entender". E continua expondo: "O homem prudente é sempre sincero, e sente horror ao mero pensamento de expor-se à desgraça que se segue da descoberta da falsidade" (SMITH, 1999, p. 267). Enfim, em sua obra *Teoria dos sentimentos morais*, o teórico produziu um verdadeiro compêndio sobre os sentimentos morais, que elucidam o comportamento do ser humano, que convive com outros humanos e que quer (ou deveria desejar), ser virtuoso, além do objetivo comum de ter felicidade.

Abbagnano (2007, p. 1195) esclarece que o vício se trata do "contrário da virtude nos vários significados desse termo". E continua:

> Com referência ao termo aristotélico-estóico de virtude como hábito racional da conduta, o vício é um hábito (ou uma disposição) irracional. Neste caso, são vícios os extremos opostos cujo meio-termo é a virtude: por exemplo, a abstinência e a intemperança diante da moderação, a covardia e a temeridade diante da coragem, etc. Neste sentido, a palavra vício só se aplica às virtudes éticas. Com referência às virtudes dianoéticas ou intelectivas, vício significa simplesmente a falta delas: falta que, segundo Aristóteles, já é vergonhosa só pela falta de participação nas coisas excelentes de que participam todos os outros, ou quase todos, ou pelo menos os que são semelhantes a nós, ou seja, os que têm nossa idade ou que são de nossa cidade, família ou classe social. (Ret., II, 6, 1.383b 19; 1.384ª 22). (ABBAGNANO, 2007, p. 1195).

Nesta perspectiva, sobre essa conjunção da virtude com o vício, que recai a principal explicação do porquê é importante se referir ao vício quando se traz a virtude para o diálogo.

Mas há um universo de outros aspectos que o envolve, além do fato de ele estar intrinsecamente envolvido com aspectos negativos da vida. Por exemplo, o fanatismo – um dos maiores males da humanidade – parece ter uma ligação muito íntima, já que ultrapassa os limites da razão, da mesma forma que o vício age. E, se for o caso de fanatismo político ou religioso, a situação é ainda mais grave, pois se trata de ignorar objeções, limites e, até mesmo, valores. Portanto, mesmo em que nem na etimologia da palavra *fanatismo* exista uma ligação com o vício, a sua prática a torna, efetivamente, um vício da pior espécie, pois, nessa forma, a pessoa dificilmente se reconhece como tal, diferentemente de na maioria dos outros vícios.

O fato é que em todas as espécies de vício, estranhamente a consciência é invadida por uma energia absoluta, inibindo perigosamente a razão, deixando a pessoa à mercê de sua própria

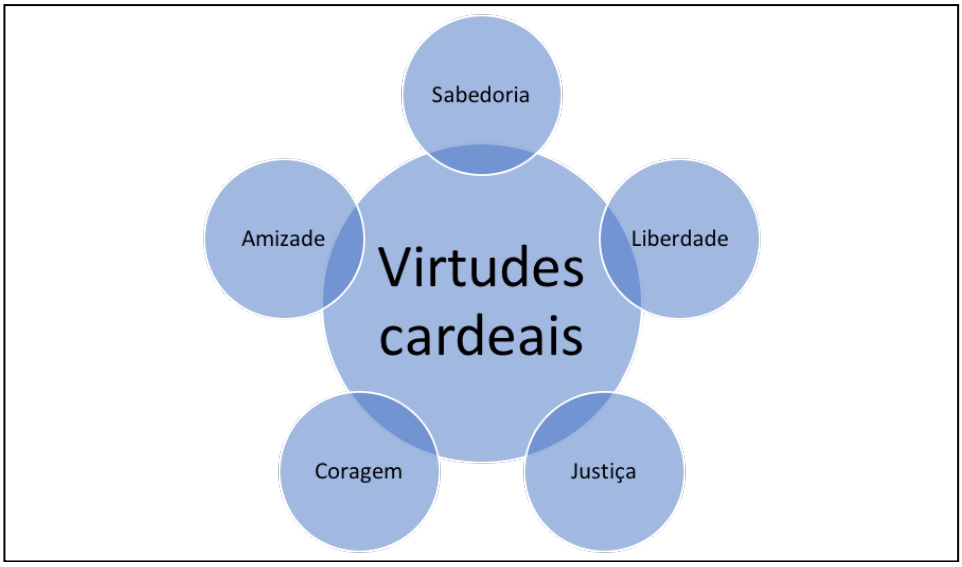
sorte. E, claro que para cada vício há reações distintas e em níveis diferentes. Notadamente é uma fraqueza humana e, se for aprofundada a análise, talvez se constate que toda pessoa detém algum tipo de vício, podendo variar na quantidade e especialmente na intensidade. O convívio do ser humano, algumas vezes, é regrado por uma carga excessiva de intolerância, egocentrismo, indiferença e muitos outros males, a maioria provocada pela absoluta inversão de valores. Todo esse contexto, incluindo-se sempre os efeitos da alta competitividade mercadológica, produz uma ansiedade elevada que retroalimenta o ambiente que favorece o vício, como um escape, um caminho para se distanciar de um clima que gera sentimentos desconfortáveis em boa parte do tempo.

Novaes (2009) lembra do enfraquecimento do homem pelo esquecimento das virtudes cardeais – *Sabedoria, Liberdade, Justiça, Coragem, Amizade*. Por isso ele diz que a origem da grande desordem é em função do esquecimento dessas palavras. Textualmente, revela: "Uma palavra que se impõe é, muitas vezes, todo um mundo de relações que ela revela; o *logos* já está incorporado em cada uma delas – razão incorporada aos fenômenos sensíveis, aos meios de expressão (NOVAES, 2009, p. 13)." O autor conclui que "quando uma palavra perde o vigor, é uma ideia que perde a vida".

A propósito disso, Reis (2010, p. 27) relata que "o gênero racional da alma é o elemento da alma capaz de direcionar a diversidade dos apetites e sentimentos, a multiplicidade de pensamentos, discursos e opiniões, rumo à unidade da razão, ao caminho que ela indicar". Esse é mais um testemunho de que o vício deva ser tratado. E qual é o caminho mais sensato para isso senão através de uma educação formada dentro dos parâmetros de um estado mais consciente

A Figura 40 demonstra as virtudes cardeais que Novaes (2009, p. 13) descreve:

Figura 40 – As virtudes cardeais



Fonte*:* Adaptado pelo autor com base em Novaes (2009, p. 13).

Enquanto não acontece, se é que um dia acontecerá, um desenvolvimento biológico do ser humano, que possa lhe permitir um controle melhor sobre os vícios, fica ele refém da capacidade de controlar e dominar o próprio comportamento. Os processos educativos bem que poderiam se preocupar em aprimorá-lo. Aliás, novamente se pode retomar, nesse ponto, a reflexão acerca do quanto a questão biológica poderá (ou não) interferir nessa questão. Afinal de contas, a consciência está envolvida em que nível com o plano biológico do ser humano?

Reis (2010, p. 219) dá conta de que "o vício (e não apenas a virtude) constitui um estado de alma 'como um todo", exatamente como aqui se procura definir no estado da consciência. Esse estado de alma é a alteração presente na consciência. A mesma autora, citando Platão e sua Teoria da Tripartição da Alma,[409] descreve:

> Os três gêneros da alma possuem a capacidade de realizar e sofrer ações contrárias em relação a eles mesmos e para eles mesmos (*República* IV 439b; 440e), o que traz a possibilidade de conflito interno e daquilo que Platão reconhece como estado de "escravidão" da alma, o "ser escravo de si mesmo" (*República*; Leis). A teoria da tripartição da alma permite não apenas compreender o que Platão chama de "escravidão" de si mesmo e o seu oposto, o ser "senhor de si", livre, autônomo, mas principalmente, ela está pressuposta nessas definições, visto que são estados da alma tripartite. (REIS, 2010, p. 221).

Sabe-se, perfeitamente, que o caminho para prevenção do vício é o da virtude, o que nos direciona a uma autodisciplina adequada, ao mesmo tempo que é muito importante destacar que a qualidade da humildade é fundamental. Nesse ponto, se deve reconhecer a fragilidade,

[409] Teoria da Tripartição da Alma (Platão): a) racional ou logística; b) irascível; e c) apetitiva.

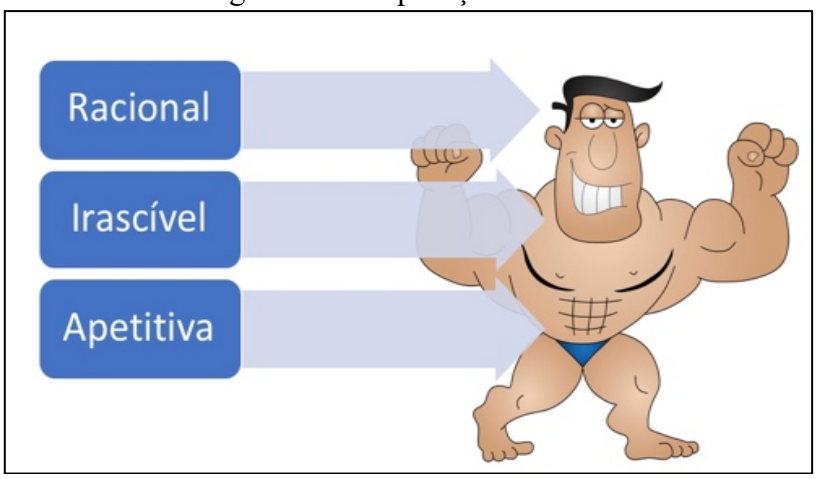
tendo presente que há sempre a possibilidade de o homem cair na dependência de algo, fazendo com que se sinta em uma prisão mental. Sobre a prática desses atos, Aristóteles indica o caminho da moderação:

> A falta ou o excesso devem ser evitados. Um sentimento ou uma conduta, sendo deficiente ou excessiva, torna-se um vício. O excesso ou a falta de exercícios levam o corpo à debilidade, assim como o excesso ou a falta de ingestão de alimentos. O mesmo ocorre com as virtudes. No caso da coragem, por exemplo, é covarde aquele que teme a tudo e não faz nada. Isto é um vício por deficiência. Aquele que nada teme e parte de encontro a todos os perigos torna-se temerário. É o vício por excesso. (ARISTÓTELES, 2009, p. 73).

Lewis (2015) oferece um possível olhar à compreensão do vício, explicando que a nossa vivência no cotidiano está coberta de fortes sentimentos − como os de atração, ameaça, prazer ou alívio – mudanças em que o cérebro assume um forte ímpeto. E o que impulsiona este impulso? As emoções concentram a atenção e o pensamento em emoções privadas (em resposta a algo), atraindo pensamentos particulares e comportamentos, nutrindo assim o mesmo ciclo de *feedback* cada vez que algo é encontrado. Quando essas emoções se repetem mais e mais, a cada repetição do ciclo de *feedback*, os cérebros ficam demasiadamente centrados e, inevitavelmente, mudam de direção, consolidando certa experiência emocional um pouco mais de cada vez. O sentimento descontrolado de desejo por algo específico moldará o cérebro de forma mais aguda do que outros sentimentos.

Ainda sobre Platão, o filósofo faz uma divisão da alma em três elementos, sendo que o lado racional se localiza na altura da cabeça, em que a sua finalidade é controlar os dois outros lados, e por meio dele se adquire tanto a sabedoria como a prudência. O lado irascível se situa no coração e tem como objetivo provocar a prevalência dos sentimentos e da impetuosidade, e que produz a coragem. Quanto ao lado concupiscente, posiciona-se no baixo-ventre com o objetivo de corresponder aos desejos e apetites sexuais, sendo que com ele se alcança a moderação ou a temperança. Essa tripartição da alma está demonstrada na Figura 41:

Figura 41 – Tripartição da alma



Fonte*:* Adaptado pelo autor com base em Platão (apud REIS, 2010, p. 219).

Hari (2015) realizou uma extensa pesquisa sobre os vícios em seu livro *Chasing the scream: the first and last days of the war on drugs.* Poucas obras trazem tantos detalhes sobre a história de pessoas viciadas, seus dramas e suas lutas como a de Hari. Ao conhecer tantos detalhes das tragédias pessoais de viciados, ele adentrou um horizonte amplo sobre o fenômeno que provoca dependência física e mental. Oferece, também, reflexões sobre aspectos decorrentes de situações proibidas e liberadas com a droga, o que proporciona uma análise do comportamento das pessoas, mais propriamente, dos traficantes e dos viciados. Aqui está um excerto sobre esse pormenor da questão como um todo:

> Quando a guerra do governo contra o álcool parou, a guerra entre os gangsteres pelo álcool parou. Toda essa violência − produzida pela proibição − terminou. É por isso que hoje é impossível imaginar crianças armadas que vendam Heineken fotografar crianças na próxima quadra para a venda de Corona Extra. O chefe da Budweiser não envia assassinos para matar o cabeça dos traficantes. Chino começa a concluir que não teria havido "a mesma cultura de violência, absolutamente não" se outras drogas fossem trazidas de volta para a economia legal. "Não teria uma cultura tão extrema de violência em uma cultura contínua de violência." Haverá sempre algumas pessoas que são violentas, perturbadas e sádicas, mas os seres humanos respondem a incentivos. (HARRI, 2015, p. 1.641-7.900).[410]

Hari (2015) relata outro aspecto bastante significativo para investigação do vício, que é a distinção entre dependência física e viciado. Quando o corpo ficou viciado em alguma substância química, se a pessoa diminuir ou parar de ingeri-la, sentirá sintomas de abstinência, e isso é chamado de “dependência química”. Porém, o vício é diferente, pois é um estado psicológico que o faz sentir que precisa da droga para se acalmar. Nesse caso, a abstinência até pode durar em torno de dois dias, mas se ficar sem ela pelo tempo de duas semanas, a vontade

[410] Tradução nossa.

ficará incontrolável, e a pessoa se convencerá de que não pode ficar sem a droga. Hari (2015) continua explicando que isso não é um gancho da química, mas um vício.

A questão da descriminalização (ou não) das drogas sempre deve ser analisada considerando todas as variáveis decorrentes das duas situações. Obviamente, isso é muito diferente do que acontece no senso comum, na mídia, etc. É um pressuposto básico para qualquer tomada de decisão: analisar todas as variáveis possíveis e imagináveis. Aqui, é importante destacar que qualquer liberalização provocará um efeito significativo nos viciados, em particular, com o seu nível de dependência. O certo é que esse tema mereceria um estudo mais aprofundado para o entendimento de como isso afetaria os viciados e os curiosos.

A propósito, é possível encontrar, na história de diversos países, fatos e dados estatísticos do que aconteceu depois da liberalização ou proibição de algumas drogas. Assim, já há uma boa fonte de pesquisa com situações reais, o que evidencia a importância e a utilidade de trabalhos dessa natureza, com a existência real de situações a serem investigadas. Para ilustrar melhor, a seguir, lê-se outra passagem de Hari exatamente sobre essa ótica a ser levantada e analisada:

> O Professor Jeffrey Miron da Universidade de Harvard mostrou que a taxa de homicídios aumentou dramaticamente em duas oportunidades na história dos norte-americanos. Foram durante os períodos em que a proibição foi intensificada. O primeiro foi de 1920 a 1933, quando o álcool foi criminalizado. O segundo foi de 1970 a 1990, quando a proibição das drogas aumentou de forma dramática. (HARRI, 2015, p. 1.641-7.900).[411]

Sob a ótica individual, é preciso romper a visão comum de que o vício está ligado somente a drogas ilícitas, visto que essa ilicitude é consequência apenas de uma coletividade, de uma nação, que assim o decidiu, através dos seus órgãos competentes. O vício está presente na vida de todas as pessoas em sua rotina diária, através do uso das mais diversas drogas ou substâncias, como o álcool, a nicotina, a cafeína, o açúcar, etc, além de se fazer presente na compulsão por sexo, compras, chocolate, comer de forma geral e assim por diante. As pessoas são levadas e se deixam conduzir por comportamentos que podem ser caracterizados como vícios, pelos mais diversos motivos, em especial, pelo estresse provocado pelo modelo de vida que se criou.

A tendência desse comportamento diante do que é proibido continua sendo objeto de reflexão por parte de Hari:

---

[411] Tradução nossa.

> Continuamos a pensar − como tenho discutido anteriormente − na dependência causada principalmente por ganchos como os químicos. Há algo na droga que, depois de um tempo, seu corpo começa a implorar e ter necessidade. Isso é o que nós pensamos sobre como se caracteriza o vício. Mas ganchos químicos são apenas uma pequena parte do vício. Os outros fatores, como isolamento e trauma, têm sido provados serem indicadores muito maiores. No entanto, a guerra contra as drogas aumenta os maiores impulsionadores do vício − isolamento e trauma −, a fim de proteger os potenciais utilizadores de um caminho menor do vício, o gancho químico. Se legalizar, um pouco mais de pessoas serão expostas ao gancho químico de drogas, mas os usuários ainda maiores com dependência, trauma e isolamento, serão reduzidos drasticamente. (HARRI, 2015, p. 131).[412]

Objetivando ouvir um profissional experiente e reconhecido em seu meio, buscou-se no médico psiquiatra Milton Comazzetto (2016), sua opinião sobre a origem da dependência do vício. Em entrevista com um médico psiquiatra,[413] realizada em sua residência na cidade de Caxias do Sul−RS, ele afirmou, categoricamente, que o principal elemento criador da dependência, ou vício, é a mente humana, e não o elemento químico. Nesse ponto, há que se destacar uma percepção sobre a tendência do ser humano de fazer confronto com o que é proibido. Isso é tão reconhecido que é de domínio do senso comum. Aquilo que não é permitido acaba se tornando, consciente ou inconscientemente, algo que fica reprimido e acaba, algumas vezes, agindo como uma pressão, tentando romper os limites estabelecidos.

Também é preciso destacar uma questão extremamente interessante e, até engraçada, não fosse seu aspecto notadamente dramático. Trata-se do estresse elevado que, atualmente, faz parte do cotidiano de boa parte, para não dizer de quase todas as pessoas do planeta. Por que existe esse estresse elevado? Porque a atividade econômica é uma enorme engrenagem, sendo uma de suas características fundamentais a necessidade de vender os produtos produzidos. Para realizar mais e melhor, as vendas, o *marketing*, a propaganda e a publicidade se encarregam de promovê-las, utilizando-se dos mais diversos argumentos, algumas vezes, até pouco éticos. O fato é que o próprio ser humano se ilude ao insinuar, ou até mesmo ao afirmar que, para ser feliz, é preciso "comprar o meu produto". Então, eis aí uma das maiores distorções da virtude, provocadora de altíssimas pressões e de um estresse decorrente e, na outra ponta, iludindo e provocando efetivamente infelicidade.

Lewis fundamenta a análise sobre a espiral que deixa as pessoas dependentes, de forma bem parecida com o que já foi dito aqui:

> Talvez todos os hábitos, uma vez formados, sejam compulsivos até certo ponto. O cérebro é, certamente, construído para fazer qualquer ação, várias vezes repetidas, em uma compulsão. Mas o coração emocional do vício, em uma palavra – desejo − torna

[412] Tradução nossa.
[413] Entrevista gravada pelo autor com o médico psiquiatra, no dia 15 jan. 2016.

> a compulsão inevitável, porque desejo não satisfeito é o trampolim para repetição, e repetição é a chave para a compulsão. (LEWIS, 2015, p. 20).[414]

Entretanto, há que se destacar que essa compulsividade relativa, como Lewis aponta, se refere a hábitos e, como tratado anteriormente, há uma diferença significativa entre hábitos e vícios. Só para lembrar, os hábitos tendem a ter um caráter positivo, enquanto o vício é exatamente o oposto.

Buber (2009), sempre com conotação poética, lança uma pontual reflexão que culmina com uma interessante conclusão que recai sobre o vício ao dizer que "a ficção por mais nobre que seja não passa de um fetiche; o mais sublime modo de pensar, se for fictício, é um vício" , (BUBER, 2009, p. 51). Buber estaria sugerindo que se fugisse ou evitasse a ficção? Talvez seja um alerta para não deixar o pensamento fluir, de forma rotineira, para a irracionalidade.

A humanidade surgiu no Planeta, as eras estão se sucedendo, o processo civilizatório vem acontecendo, o conhecimento está aumentando, o progresso das ciências é flagrante. E o estado mais consciente?

Galimberti (2004) estruturou o seu livro *Os vícios capitais e os novos vícios* em duas partes, cada uma com sete capítulos, sendo que, na primeira parte, ele apresenta cada um dos capítulos como sendo os vícios capitais: 1) Ira; 2) Preguiça; 3) Inveja; 4) Soberba; 5) Avareza; 6) Gula; e 7) Luxúria. Na segunda parte, cada um dos sete capítulos integra os novos vícios: 8) Consumismo; 9) Conformismo; 10) Despudor; 11) Sexomania; 12) Sociopatia; 13) Denegação; e 14) Vazio. O livro é bem-interessante, o seu conteúdo tem valor, pode ser contestado ou endossado, mas o que mais chama a atenção, em um primeiro momento, é uma interessante organização estrutural, antes mesmo da explicação do que seja cada um desses 14 vícios, sendo sete capitais e os outros sete os novos vícios, haja vista que escancara sua evolução. Traz, também, à tona, a lembrança *de* e a reflexão sobre até que ponto o estado mais consciente do ser humano tem evoluído dentro dos conceitos de virtude. Que o comportamento se alterou, disso ninguém discorda, posto que o ser humano vai se adaptando-a e modificando o seu jeito de pensar e agir, de acordo com a época, os costumes, as leis, etc, mas a pergunta mais importante é esta: A qualidade[415] do comportamento do ser humano, quer em relação a si mesmo, quer em relação aos outros, melhorou?

Em âmbito geral, no que se compõe o vício,[416] tudo se enquadra naquilo que provoca alteração no estado de consciência, incluindo todo e qualquer ato contra a moral, sem entrar no

---

[414] Tradução nossa.
[415] Aqui o foco da qualidade se refere ao nível em que a virtude é vivenciada pelas pessoas.
[416] Disposição natural para praticar o mal e cometer ações contra a moral; depravação; tendência específica para

mérito se a disposição para praticar o mal é algo doentio, ou apenas decorrente da busca de valores distorcidos, como a ânsia de poder ou de conquista de bens materiais.

A partir desse contexto totalmente distorcido, em que parcela significativa da humanidade vive sob forte tensão e infelicidade, ele busca a paz e a alegria a todo custo, muitas vezes através de atividades ilícitas, no anseio de conquistar mais poder econômico e maior *status*. Ou seja, primeiramente, ele cria uma ilusão para si próprio e, em seguida, age equivocadamente, quando não de forma ilegal, para conquistar nada. Assim caminha a humanidade numa espiral que não tem fim, pois nada parece conter esse afundamento constante do ser humano, levando a moral, a ética, as virtudes, a saúde física e mental, a paz e a felicidade, cada vez mais, a um poço fundo e negro nesse gigante espaço apocalíptico.

Além desse quadro que se apresenta, toda essa carga de elementos perturbadores da vida está de acordo a própria natureza do desacordo moral que se vive na atualidade, como Mac Intyre (2001) destaca. Ele ressalta que o que mais se caracteriza na atual linguagem moral é a discordância, além do seu caráter interminável. Não se encontram elementos para justificar tudo isso, como uma normalidade da humanidade, em que não se encontram meios racionais para acordos, principalmente morais.

Por outro lado, ainda que houvesse a possibilidade de esse cenário ser enquadrado como normal, dada a grande carga de negatividades que desemboca no vício, e que converge para a consciência, não pode haver conformismo com isso. Aliás, o conformismo é algo a ser combatido pela Educação. A própria normalidade é tratada por Weil, Leloup e Crema (2014) que a enquadram como uma patologia, ou doença, que a denominaram de *normose*. É a acomodação dentro dos conceitos e paradigmas que as pessoas constroem. Essa *normalidade*, ou anormalidade deve ser combatida sempre, porém de forma ordeira, sistemática e gradativamente.

Arendt diz que “a condição humana do trabalho é a própria vida” e acrescenta:

> A obra é a atividade correspondente à não-naturalidade [*unnaturalness*] da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente [*ever-recurrent*] ciclo vital da espécie e cuja mortalidade não é compensada por este último. A obra proporciona um mundo “artificial” de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras é abrigada cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas elas. A condição humana da obra é a mundanidade [*worldliness*]. (ARENDT, 2014, p. 8).

(algo indecoroso ou nocivo) ou qualquer ato ou conduta por essa tendência motivada. (HOUAISS, 2009).

Com essas observações é possível concluir que a necessidade de trabalho transforma a condição humana, o que poderia explicar, ou ser um dos motivos, das distorções ocasionadas, de certa forma, pela ausência de um estado mais consciente, que levam ao vício, se se considerar que a natureza humana não tem essa predisposição. A autora, porém, observa que a condição mais geral da existência humana é o nascimento e a morte, lembrando que "a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá" (ARENDT, 2014, p. 9-10).

O vício, encarado como uma carga de comportamento indesejado e malicioso, desperta, provoca e desencadeia um processo danoso ao viciado e aos que o rodeiam. Ele abre uma lacuna em seu âmago, de forma tal, consciente ou inconsciente, que se cria uma dependência ou uma predisposição para o mal, para si e para os outros. Existe um embate entre a Filosofia e as ciências (antropologia, psicologia, biologia, etc.) pois a Filosofia não aceita como explicação que as "condições da existência humana – a vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e a Terra – condicionam o ser humano de modo absoluto", conforme descreve Arendt (2014, p. 13). Observe-se que mesmo que a Filosofia não estivesse com a razão, ainda assim seria uma legítima *normose*[417] a conformação com esse quadro resultante das ações humanas.

Portanto, desde agora, os apontamentos, os direcionamentos para a correção ou a melhoria dessa situação levam à Educação um pedido de socorro, no sentido de que finalmente as ações humanas passem a ser educadas, tendo por fundamento o desenvolvimento de um estado mais consciente. E o tratamento deverá ser pontual, objetivo e sistemático, tal como a medicina trata as doenças. A evolução que se observa na Filosofia e nas ciências deverá abraçar, da mesma forma, os pensamentos e as atitudes humanas, uma busca para o refinamento e o distanciamento dos vícios, de tal forma, que se alcance a excelência na imaginação e na ação humana, o que será também uma reaproximação com a ecologia da vida, com a natureza do universo e de si próprio.

Gray (2006, p. 75) diz que "ser uma pessoa não é a essência do que é ser um humano, mas apenas – como a história da palavra sugere – uma de suas máscaras". Ele observa que a consciência conta menos no esquema das coisas do que parece. Citando Platão, que identificava a última realidade com o que era percebido pelos humanos em seus momentos de máxima consciência, conclui que tem sido um axioma desde Descartes a afirmação de que o

[417] Doença ou patologia da conformidade do estado das coisas, conforme Weil, Leloup e Crema (2014).

conhecimento presume atenção consciente. Tudo são elementos demonstrativos de que há um infinito para se conhecer do próprio humano, ou sobretudo, dele.

O vício, seus efeitos e seus desdobramentos, em especial o fato de levar a ações completamente irracionais, é um dos indicadores mais presentes, observados não somente pela consciência, mas até mesmo pela sensação e percepção. O fato é que a razão não consegue predominar o tempo inteiro. É quando o vício age.

Existem muitos aspectos que estão incrustados no pensamento humano, advindo dos vícios, em que a própria subjugação das demais espécies parece ser mais uma postura hipócrita e egocêntrica da humanidade. Se os animais forem mais bem observados, pode-se fazer o seguinte questionamento: será que não ficará nítida a presença muito maior da virtude neles, ou na pior de todas as hipóteses, a ausência de maldade? A única ação "selvagem" é pela sobrevivência. A inteligência, a capacidade de racionalizar que a ciência defende ser superior nos humanos, não dá a eles nenhum caráter de superioridade, sob o aspecto da virtude, que o próprio humano reconhece como valores absolutos e máximos, ou seja, um imperativo da vida.

Considerando o que se abordou sobre a *virtude*, pode-se destacar de que se trata da representação do que há de maior valor na humanidade e, talvez, na própria ecologia do universo. O caráter dessa dedução não é apenas uma definição romântica, mas está calcada nos sentimentos e racionalidades expressas, que até aqui já foram vistos, muito além de uma questão ideológica. Poder-se-ia ter como entendimento que a virtude é um imperativo máximo da vida.

3.9 ESPIRITUALIDADE

"Quem olha para fora sonha; quem olha para dentro desperta."

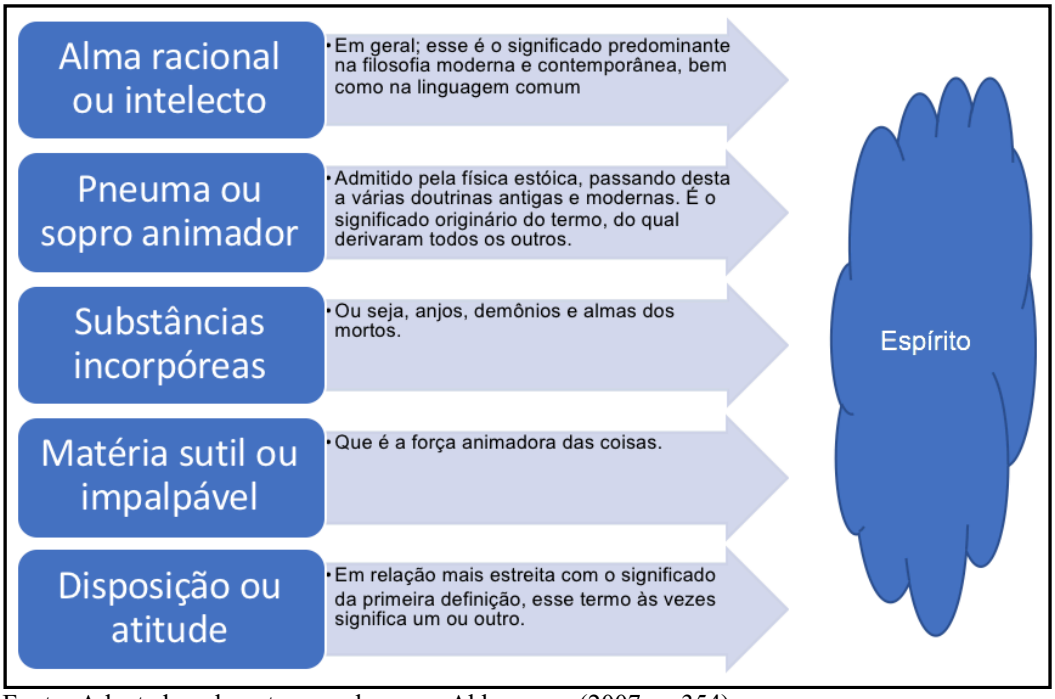
Carl Jung

De início, parece importante trazer uma breve contextualização sobre o tema que passar-se-á a pesquisar e analisar – espiritualidade – a partir deste momento, porque este é um assunto pouco comum dentro da academia, ao menos desprovido daqueles momentos em que é associado a religiosidade. Em síntese, não é contumaz a espiritualidade ser tratada cientificamente, porém, ao menos a Filosofia não a descarta. O que esta pesquisa pretende é ficar rigorosamente dentro desses limites, no sentido de trazer ao cenário este importante vetor de humanização.

O que é realmente a espiritualidade? Para que serve? Qual o sentido de cientificidade se pode aplicar, se é que pode, à espiritualidade? Não seria mais uma das dispersões lógicas pensar na espiritualidade? Enfim, de todos os elementos que estão sendo analisados nesta pesquisa, possivelmente a espiritualidade seja o mais controverso, talvez porque seja inadequadamente misturada com religião. O próprio dicionário da Apple no Mac a define como sendo uma "característica ou qualidade do que tem ou revela intensa atividade religiosa ou mística; religiosidade, misticismo."

Abbagnano (2007, p. 27) define a alma como sendo "o princípio da vida, da sensibilidade e das atividades espirituais (como quer que sejam entendidas e classificadas), enquanto constitui uma entidade em si, ou substância". Já sobre o espírito, Abbagnano (2007), dentre várias considerações sobre o tema o distingue em cinco significados distintos, como pode ser visualizado na Figura 42:

Figura 42 – Os cinco significados do termo espírito



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Abbagnano (2007, p. 354).

O autor explica sobre o termo "espírito" que "desses cinco significados, o único estritamente vinculado à problemática da Filosofia moderna é o primeiro. Foi Descartes quem introduziu e impôs esse significado" (2007, p. 354). De qualquer forma, a pesquisa considerou importante trazer os cinco significados para dar uma noção ampliada dos seus conceitos. Pode-se verificar que há uma tênue diferença entre os termos "alma" e "espírito", mas que na ampla maioria das vezes eles podem ser considerados sinônimos, pelas definições do autor.

Aristóteles, em sua obra “Sobre a alma”, abordando a questão da alma como objeto de investigação, tratou-a da seguinte forma:

> Partindo do princípio de que o saber é uma das coisas belas e estimáveis, e que alguns saberes são superiores a outros quer pelo seu rigor, quer por tratarem de objectos mais nobres e admiráveis, por estes dois motivos poderemos com boa razão colocar a investigação sobre a alma entre os mais importantes. Ora o conhecimento sobre a alma parece contribuir também largamente para o da verdade no seu todo, e em especial para o da natureza, pois a alma é, por assim dizer, o princípio dos animais. (ARISTÓTELES, 2010, p. 31).

O filósofo categoriza o assunto como um dos mais nobres e admiráveis, o que dá uma perspectiva de como ele valorizava esse assunto. Além disso, nessa sua obra, ele desenvolveu uma ampla pesquisa, buscando em outros filósofos suas opiniões a respeito do que cada um entendia ser esse fascinante elemento.

E, se referindo a alma e movimento, disse:

> A alma é, acima de tudo e em primeiro lugar, afirmam alguns, aquilo que move. Pensando estes, então, que o que não se move não é capaz de mover outra coisa, supuseram que a alma é um dos seres que se movem. Por isso Demócrito disse que a alma é uma espécie de fogo e que é uma coisa quente. (ARISTÓTELES, 2010, p. 36).

Como se percebe, Aristóteles começa a pesquisa nos fundamentos mais elementares sobre o tema e, já no princípio, encontra essas duas definições, em que uma aponta para o movimento e a outra, através de Demócrito, que se trata de algo quente, semelhante ao fogo. Já na página seguinte, Aristóteles (2010, p. 37), define que “a doutrina dos Pitagóricos parece apresentar o mesmo raciocínio: a alma é as poeiras que estão no ar, segundo uns, ou é, julgaram outros, o que as move”. O filósofo conclui que “afirmaram isto a respeito daquelas poeiras porque parecem mover-se continuamente, mesmo quando não há qualquer movimento do ar.” Dessa forma, o filósofo inicia a montagem da sua proposta de se aprofundar no tema, na tentativa de decifrar o” quebra-cabeça”.

Em Aristóteles (2010, p. 37-38), ele se refere a Anaxágoras, que por vez sua entende que “de modo semelhante, diz ser a alma que move, ele e ainda todos os que disseram que o entendimento pôs o universo em movimento”. Observa, porém que não é exatamente esta a perspectiva de Demócrito, já que ele disse: “que a alma e o entendimento são o mesmo, – tal como são o mesmo – o que é verdadeiro e aquilo que aparece.” Com base nesses depoimentos, Aristóteles conclui:

> Por isso, – na sua opinião –, correctamente cantou Homero que 'Heitor jaz de sentidos perdidos'. Ele não emprega 'entendimento' como uma faculdade relativa à verdade; antes diz que alma e entendimento são o mesmo. Anaxágoras, por sua vez, é menos claro a este respeito. Em vários locais afirma ele que a causa do belo e da ordem é o entendimento, enquanto em outros passos diz que ele é a alma – por exemplo, quando diz que existe em todos os animais, pequenos e grandes, nobres e menos nobres. O entendimento, todavia, tido por sensatez, não parece pertencer de um modo semelhante a todos os animais, nem sequer a todos os homens. (ARISTÓTELES, 2010, p. 37-38).

Pelo enunciado de Demócrito, constata-se que é sempre mais incisivo e categórico em suas definições, talvez revelando um modo de se expressar, mas por outro, não deixa dúvidas de suas convicções. Anaxágoras se apresenta mais comedido, mas ao declarar que entende que a alma se faz presente em qualquer animal, demonstra também, uma humildade não tão comum em seres humanos, pois, quando se faz esse tipo de comparação com os animais, as pessoas tendem a se ofender.

Aristóteles (2010, p. 38) conta que Empédocles disse que a alma é híbrida, formada por todos os elementos, sendo que cada um deles é alma, ao determinar que: "vemos, pois, a terra pela terra, e pela água a água, pelo ar o divino ar; já pelo fogo, o fogo destruidor, e pelo amor o amor, e ainda o ódio pelo triste ódio. Ao considerar essas afirmações de Empédocles, retoma-se o ponto que talvez nunca o ser humano tomará conhecimento, que é entender o porquê a vida tem essa conotação, inserindo-se aí o sofrimento humano.

Se o ser humano sobreviver a ele próprio, conseguir não destruir a Terra, mesmo assim, daqui 1,5 bilhão de anos não existirá mais vida no planeta.[418] Seria tempo suficiente para as pesquisas avançarem a tal ponto de encontrar os fatos e a realidade para compreender todo o complexo da vida, do universo e alcançar a plena consciência do todo? Por outro lado, terá esse ser humano condições cognitivas para elaborar um conhecimento de tal grandeza, mesmo que demorasse 1 bilhão de anos? A biologia que envolve o cérebro e mente comportaria tal façanha ou isso só depende do espírito – ou alma? Enfim, as perguntas iriam se multiplicando na medida que se focasse essa perspectiva sob os mais diversos ângulos, vertentes ou sentidos.

Aristóteles (2010, p. 38) se refere a Platão, o qual constrói do mesmo modo, quando na obra "Timeu" diz que a alma é elaborada a partir dos elementos: "o semelhante é conhecido pelo semelhante, afirma ele, e as coisas são compostas dos princípios". Já Ross, diz Aristóteles, entende que "a alma se refere a um seu diálogo Sobre a Filosofia". O entendimento do reconhecimento dos semelhantes e de que as coisas são compostas por princípios revela uma

[418] VENTUROLI, 2016.

lógica dedução, pois o que poderia ser mais óbvio do que a existência de princípios, presentes em todos os cantos da vida?

Aristóteles diz que Aristóteles (2010, p. 38-39) considera não ser seguro que este tratado seja aquele a que alma alude. “Esta perspectiva foi ainda apresentada de outro modo: o entendimento é o Uno, ao passo que a ciência é a Díade (pois avança numa direção única até uma coisa)”. (Observa, ainda, que “os números são, com efeito, as próprias formas e os princípios, e que derivam dos elementos” (ARISTÓTELES, 2010, p. 38-39). Portanto, tem-se nessa afirmativa uma junção da matemática com a espiritualidade, o que é uma colocação muito interessante do autor. Ele diz ainda, complementando: “e ainda que certas coisas são apreendidas pelo entendimento, outras pela ciência, outras pela opinião e ainda outras pela percepção sensorial; e estes números são as formas das coisas (ARISTÓTELES, 2010, p. 38-39).”

Aristóteles (2010, p. 40) analisa que foi Demócrito quem exprimiu com maior profundidade o que motiva cada uma destas características: “a alma e o entendimento são o mesmo e são um dos corpos primários e indivisíveis e capaz de imprimir movimento devido à pequenez das suas partículas e à sua Figura”. Em relação a essa última – a Figura – diz Demócrito: “que a de maior mobilidade é a esférica, e que essa é a forma quer do entendimento, quer do fogo” (ARISTÓTELES, 2010, p. 40). De fato, não é preciso refletir muito sobre a constituição esférica e seus simbolismos, os quais retratam uma profundidade da sua existência pela sua própria forma, que enseja a imaginação por todos os espaços do universo. Aristóteles comenta também sobre Anaxágoras o qual “parece dizer que a alma e o entendimento são coisas diferentes (...). Mas ele usa ambos, na verdade, como ‘se fossem’ uma única natureza, ainda que coloque especificamente o entendimento como princípio de todas as coisas” (ARISTÓTELES, 2010, p. 40). Diz, ainda, com base em Anaxágoras que

> (...) de qualquer modo, que o entendimento é, de entre os entes, o único simples, sem mistura e puro; atribui, todavia, ao mesmo princípio ambas as características, o conhecer e o mover, ao dizer que o entendimento pôs o todo em movimento” (ARISTÓTELES, 2010, p. 40).

Esse posicionamento sobre o entendimento, como um fator distinto da alma e responsável pelas ações descritas por Anaxágoras, é algo muito próprio do filósofo. Aristóteles também comenta sobre Tales, dizendo que ele parece ter observado, do mesmo modo, “a alma como algo capaz de mover – a avaliar pelo que se recorda das suas perspectivas –, se de fato afirmou que o íman possui alma por mover o ferro (ARISTÓTELES, 2010, p. 40).” Ora, essa é

uma dedução lógica, mesmo com toda sua simplicidade, mas que por si só não carrega fundamentos totalmente convincentes.

Já Diógenes, observou Aristóteles (2010, p. 40), dizendo: “como outros, afirmou que a alma é ar, por acreditar que o ar é, de todos os elementos, o mais subtil, e por ser também princípio”.

Outrossim, há uma característica dedutiva lógica, mas até que ponto o ar é um princípio? Aristóteles (2010, p. 40) complementa relatando a conclusão de Diógenes, que diz: “Por isso a alma conhece e move: conhece, enquanto elemento primordial e de que tudo o resto deriva; e é capaz de mover por ser o mais sútil”. Heraclito, por sua vez, conta Aristóteles (2010, p. 40), “disse que o princípio é alma, por ser a exalação de que se compõe tudo o resto” Esta definição de Heraclito parece se fundir com o pensamento de muitos outros filósofos, se não diretamente, de forma indireta, até porque, por si só, aparenta consistência lógica. O filósofo, através de Aristóteles (2010, p. 40), ainda complementa dizendo: “além disso, que se trata do elemento mais incorpóreo e que flui perpetuamente; mais, que apenas por aquilo que se move é conhecido aquilo que se move”. A óbvia afirmativa de sua natureza incorpórea ganha exponencial pelo caráter de perpetuidade, além da característica de mobilidade plena.

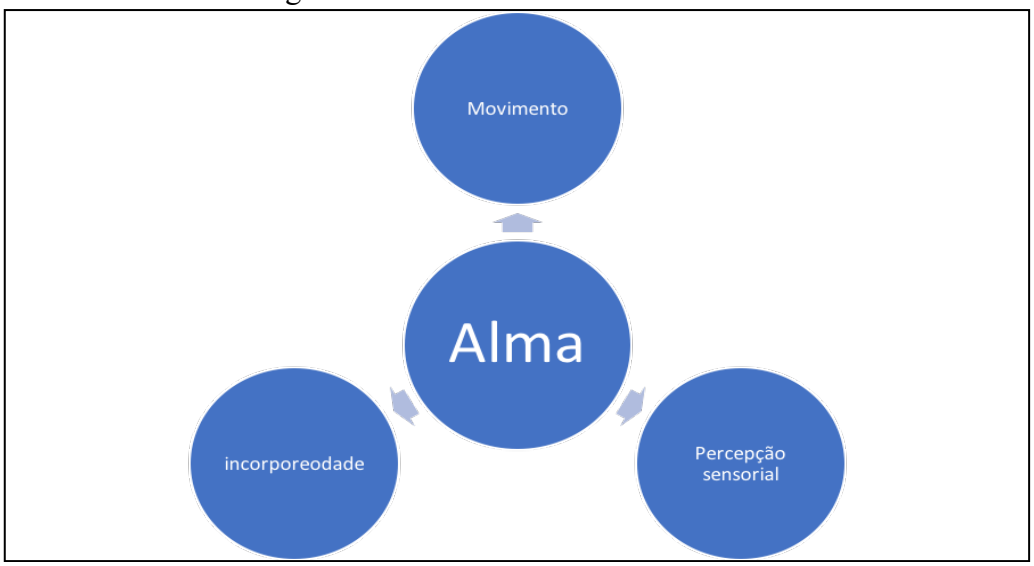
Finalizando a pesquisa, Aristóteles (2010, p. 40-41) encontra Alcméon, o qual “parece ter sustentado, no que toca à alma, perspectivas semelhantes às dos referidos ‘pensadores’: a alma é imortal, afirmou, por se assemelhar aos seres imortais”. Como se percebe, essa característica da imortalidade é outro elemento que está se repetindo nas definições dos mais diversos filósofos pesquisados. Se refere, ainda, ao fato de que “essa característica lhe pertence por estar sempre em movimento, pois movem-se também todas as coisas divinas continuamente e sempre (a lua, o sol, os astros e o firmamento inteiro)” (ARISTÓTELES, 2010, p. 41). Finalmente, Aristóteles conclui a pesquisa trazendo “dois pensadores mais superficiais” como ele se refere a Hípon e Crítias. Hípon afirmou que a alma é água e teria sido persuadido disso em face de o sémen de todos os animais ser húmido. Outrossim, contesta quem liga a alma com o sangue, argumentando que o sémen, o qual seria a alma primária, não é sangue. Crítias e outros teriam distinguido “a alma com o sangue, defendendo que o percepcionar é a coisa mais característica da alma, e que isso lhe pertence pela natureza do sangue” (ARISTÓTELES, 2010, p. 41). Ao final, Aristóteles (2010, p. 41) percebeu que “todos os elementos receberam, pois, um defensor, excepto a terra, a favor da qual ninguém se pronunciou, a não ser quem tenha dito que a alma é composta de todos os elementos, ou que ela se identifica com todos eles”.

Assim, após a pesquisa, Aristóteles relata suas conclusões:

> Ora todos definem a alma, por assim dizer, mediante três características: movimento, percepção sensorial e incorporeidade. E cada uma destas características é reconduzida aos princípios. Por isso, os que a definem pelo facto de conhecer fazem dela um elemento ou algo derivado dos elementos. As suas perspectivas são, de uma forma geral, concordantes, excepto uma: o semelhante é conhecido pelo semelhante, dizem; e, uma vez que a alma conhece todas as coisas, consideram-na composta de todos os princípios. Assim, quantos dizem que existe uma única causa e um único elemento também estabelecem que a alma é esse único elemento, por exemplo, o fogo ou o ar; ao invés, os que dizem que os princípios são múltiplos tornam também a alma múltipla. Apenas Anaxágoras disse que o entendimento é impassível e que nada tem em comum com qualquer outra coisa. Mas, sendo esta a sua natureza, como e porque é que ele conhece, nem Anaxágoras explicou, nem conseguimos esclarecê-lo a partir das suas afirmações. Mais, todos os que consideram entre os princípios os pares de contrários compõem também a alma de contrários; já os que elegem um dos contrários (por exemplo quente ou frio, ou um outro deste tipo) sustentam, similarmente, que a alma é um deles. Por isso também se guiam pelos nomes, uns dizendo que a alma é o quente, pois por causa disso, 'isto é, de ferver' se usa a palavra 'viver'; outros dizem que a alma é o frio, pois a chama-se assim por causa 'de arrefecer', isto é, da respiração e do arrefecimento que dela resulta. São estas as perspectivas que nos foram transmitidas a respeito da alma e as razões pelas quais foram expressadas dessa maneira. (ARISTÓTELES, 2010, p. 41-42).

A constatação mais interessante a que Aristóteles chegou foi a identificação de três características comuns entre todos os depoimentos obtidos, que foram: o movimento, a percepção sensorial e a incorporeidade, conforme pode ser mais bem visualizado na Figura 43. Observa o autor que cada uma delas é reconduzida aos princípios pois, os que a definem pela razão de a conhecer, a idealizam por um elemento ou de alguma coisa que do elemento se originou.

Figura 43 – Três características da alma



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Aristóteles (2010, p. 41-42).

Além de outras considerações, na análise do filósofo sobre sua investigação, fica clara a dedução que sua definição ou identificação é amplamente dispersa, exceto pelas três

características apontadas. Entretanto, evidenciou-se, por outro lado, uma ampla convicção da existência e da presença do espírito – ou alma – nas pessoas de uma forma geral e em outros casos se considerando a mesma hipótese para outros animais.

Aristóteles fez, ainda, um comentário sobre o posicionamento de Empédocles:

> O resultado, para Empédocles, é que o seu deus é o mais ignorante dos seres: será ele, assim, o único a desconhecer um dos elementos, o ódio, enquanto os mortais, compostos de todos os elementos, os conhecerão a todos. E, de uma forma geral, porque é que nem todos os entes possuem alma, quando tudo 'o que existe' é um elemento ou é composto de um ou vários elementos, ou de todos? Por isso 'cada coisa' tem necessariamente de conhecer um, vários ou todos. Poder-se-ia perguntar, também, o que é que os unifica: os elementos assemelham-se à matéria, portanto o mais importante é aquilo que os unifica, seja isso o que for. Mas é impossível que exista algo mais poderoso do que a alma e que a domine, e ainda mais impossível no caso do entendimento. Este é, com boa razão, primordial e dominante por natureza, embora 'alguns pensadores' declarem que os elementos são, de entre os entes, os primordiais. (ARISTÓTELES, 2010, p. 55).

O posicionamento de Empédocles, comentado por Aristóteles, a respeito do seu deus ser o mais ignorante dos seres, vai exatamente ao encontro dos questionamentos que são feitos sobre a existência de um deus todo-poderoso, mas que ao mesmo tempo é feito de compaixão, amor e perdão. Algumas religiões orientam para a prática do perdão – o que não deixa de ser uma prática sadia e inteligente –, dizem que Deus perdoa tudo, basta o arrependimento e a fé em deus, mas esse mesmo deus não perdoa o pecado original, obrigando o ser humano a nascer no pecado e sofrer uma vida inteira. Observe-se que não se trata de discutir a existência ou não de deus e, sim, de pontuar uma discussão filosófica, precisamente no instante em que Empédocles afirma textualmente que seu deus é o mais ignorante dos seres. Também, por outro lado, não é o caso de se estar concordando com a opinião do filósofo, apenas se está trazendo e apresentando, nesta pesquisa, um dos pontos que parece ser um dos mais paradoxais em relação a deus e que contribui para o debate sobre a espiritualidade.

Quanto ao seu posicionamento de que "cada coisa" deve conhecer um, vários ou todos e que o mais importante é aquilo que unifica, parece que faz muito sentido para esta pesquisa, pois a interconexão de tudo com o todo aparenta muito razoável. Tanto Figura-se coerente, porque isso explicaria muitas coisas, inclusive quantos aos fenômenos de clarividência relativos a acontecimentos, condições, atos, situações, estados etc., ainda não vivenciados – a precognição – sobre a qual esta pesquisa se reportará mais adiante, ainda neste ponto sobre a espiritualidade.

Por fim, Empédocles apresenta sua ideia de que não há nada mais poderoso do que a alma e, o mais importante sob a ótica desta pesquisa, que a domine. Logo, o filósofo decretou

a inexistência de deus, poderia ser uma das primeiras conclusões. Porém, isso está muito longe de se esgotar, pois, por exemplo, pode-se conceber que a própria alma, ou espírito, é deus, vivendo uma experiência da separatividade, em que essa condição seria uma ilusão, talvez escolhida pelo próprio deus, com o intuito de se aperfeiçoar. A propósito, exatamente essa hipótese tem muitos defensores, especialmente no oriente, o que demonstra que as possibilidades são múltiplas, senão infinitas.

Aristóteles por fim, referindo-se a partes da alma, elaborou o seguinte pensamento:

> As plantas e, de entre os animais, alguns insectos vivem manifestamente mesmo depois de seccionados, como se cada secção possuísse a mesma alma em espécie, ainda que não em número. É que cada uma das partes possui, durante certo tempo, sensibilidade e desloca-se. E que tal não persista não é nada de absurdo, pois não possuem os órgãos necessários para preservarem a sua natureza. Ainda assim, não menos em cada uma das partes estão presentes todas as partes da alma, e cada uma delas é da mesma espécie que as outras e que a alma no seu todo, como se as diferentes partes da alma não fossem separáveis umas das outras, sendo embora a alma no seu todo divisível. O princípio existente nas plantas, além disso, parece ser algum tipo de alma. Este é, com efeito, o único princípio comum a animais e plantas. Mais, este princípio existe separado do princípio perceptivo, embora nenhum ente possua sensibilidade sem o possuir. (ARISTÓTELES, 2010, p. 58).

Esta manifestação de Aristóteles, quer seja em relação aos animais, insetos, quer seja em relação as plantas, é um forte testemunho de que a vida, em seus princípios mais elementares e virtuosos, estão muito além daqueles vivenciados pelo ser humano, dado a forma como as pessoas se comportam em relação a todos eles, demonstrando uma certa prepotência, totalmente incoerente com a dimensão e o significado da vida e de seus componentes. Ora, se todos eles possuem alma, e relembrando como se referiu Empédocles – "mas é impossível que exista algo mais poderoso do que a alma e que a domine, e ainda mais impossível no caso do entendimento" – o ser humano está cercado de seres com potencialidades equivalentes, com o diferencial de ser o único entre todos os demais seres, animais e vegetais – que não respeita o próximo e até mata por esporte. Então, vale lembrar, também, o que o mesmo Empédocles complementou de que "este é, com boa razão, primordial e dominante por natureza, embora 'alguns pensadores' declarem que os elementos são, de entre os entes, os primordiais."

Enfim, deixando polêmicas à parte, o que de fato interessa para esta pesquisa é exatamente esses aspectos virtuosos que elevam o ser para patamares de comportamento superiores, requintados e estabelecendo uma relação íntegra, distinta e honrada do ser humano com toda ecologia da vida.

Bartoli (2007, p. 74) embra que “para os gregos, espiritualidade referia-se a uma experiência contemplativa pela qual se alcançava o conhecimento verdadeiro das coisas”.[419] Bartoli (2007, p. 78) observa, também, que “os gregos apontam para a unidade da pessoa: nada de espiritualismo desencarnado, mas também nada de materialismo”, fatos que se procedem essas interpretações sobre estes, dá-lhes uma característica de objetividade ou praticidade na conceituação da espiritualidade. Eles estariam encaminhando a questão como um todo, tanto da espiritualidade como da materialidade para um campo energético, logo de acordo com o que a própria física, na contemporaneidade, aceita com muita naturalidade.

O estudioso diz ainda que “a espiritualidade é um caminho para quem não para no mundo das aparências e não se contenta com devaneios místicos cuja proveniência patológica ou manipuladora pode manifestar-se com uma certa obviedade” (BARTOLI, 2007, p. 77). Nesse sentido, o autor dá pistas que o assunto merece ser investigado em profundidade para que se encontrem bases que possam delinear mais claramente a questão, pois existem elementos que fornecem a motivação para essa busca.

Descartes (1996, p. 352) afirma que “tudo o que pode pensar é espírito, ou se chama espírito. Mas como o corpo e o espírito são realmente distintos, nenhum corpo é espírito. Logo nenhum corpo pode pensar”. Dessa forma, nossa constituição se divide em corpo e espírito, de modo bem distinto, o que leva esta pesquisa a deduzir que na concepção do autor o espírito é a nossa própria consciência. Como se percebe, é um entendimento com significados profundos, o qual poderia alterar toda visão de mundo que a própria humanidade detém, se as pessoas aceitassem isso como verdadeiro. Não o fazem, não por ceticismo, mas porque uma boa parte relega essas questões do espírito às religiões e outras práticas místicas. Talvez, se na academia, se investisse mais nesse assunto, a humanidade absorvesse de modo mais prático, normal e real essas coisas que envolvem a espiritualidade. Essa ótica imposta por Descartes é tão fascinante que mereceria um projeto específico, fato que este pesquisador não descarta.

A partir do pensamento de Descartes, pode-se observar uma dicotomia entre o corpo e o espírito, afastando a espiritualidade de processos em relação ao ser humano, dentre os quais, o processo educativo.

Mas muitas outras opiniões que se trará para este ambiente de análise, como a de Dalai-Lama que define da seguinte forma:

> Considero que espiritualidade esteja relacionada com aquelas qualidades do espírito humano – tais como amor e compaixão, paciência e tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia – que trazem

[419] BARTOLI, 2007.

> felicidade tanto para a própria pessoa quanto para os outros. (LAMA, 2015 apud BOFF, 2001, p. 21).

Esta ótica sobre a espiritualidade que Dalai Lama expressa é bastante virtuosa e envolve todos os bons sentimentos. Porém, o autor a remete para um campo específico, isolando-a de todos os aspectos perniciosos que existem na vida. Sendo assim, quem produziria todas essas questões ligadas ao vício, a maldade, egoísmo, hipocrisias e afins?

Dalai Lama, respondendo à pergunta se a palavra espiritualidade está na moda e o que é para si a espiritualidade, se pronunciou desse modo:

> A espiritualidade é a mais elementar de todas as fontes primordiais da humanidade. Quando decidirmos cultivar os valores internos que todos nós apreciamos nos outros, então começamos a viver espiritualmente. Devemos criar uma base ética e cultivar os nossos valores internos, de modo a que eles se adaptem aos nossos tempos científicos, mas, ao mesmo tempo, não devemos negligenciar as necessidades mais profundas do espírito humano. Naturalmente, todas as religiões podem prestar uma valiosa contribuição para esta ética secular holística. Estou convencido de que as pessoas podem viver sem religião, mas não podem viver sem valores internos, sem ética. A diferença entre a ética e a religião é semelhante à diferença entre a água e o chá. A ética e os valores internos, baseados num contexto religioso, são mais como chá. O chá que bebemos consiste em grande parte em água, mas também contém outros ingredientes, tais como folhas de chá, especiarias, talvez um pouco de açúcar e, pelo menos no Tibete, até mesmo uma pitada de sal, e isso torna-o mais saboroso e nutritivo e é algo que queremos tomar todos os dias. Mas independentemente de como o chá é preparado: O seu ingrediente principal é sempre a água. Podemos viver sem chá, mas não sem água. De igual modo, nascemos sem religião, mas não sem a necessidade básica de compaixão e também não sem água. (LAMA, 2015, p. 10-11).

A primeira frase da citação já bastaria para dar uma noção exata do pensamento dessa autoridade mundial sobre o assunto. Porém, todo o complemento dá uma fundamentação, que interessa a esta pesquisa, além de lhe entregar contornos de graciosidade e de verdades, a qual também poderia ficar resumida, agora pela última frase.

Seguindo na busca proposta por esta pesquisa, encontra-se Schopenhauer, o qual sentencia de modo incisivo que "nosso espírito é um ser de natureza totalmente indestrutível: ele faz efeito continuamente de eternidade a eternidade. É comparável ao sol, que parece se pôr apenas aos nossos olhos terrenos, mas que em realidade nunca se põe, brilhando incessantemente" (SCHOPENHAUER, 2005, p. 364). Pela exposição do autor, há deveras semelhança como que definiu Descartes em sua última citação, logo acima. Não repete textualmente nada do que Descartes citou, porém, há uma profunda compatibilidade conceitual.

Chopra e Mlodinow, na sua obra "Ciência x Espiritualidade", trazem uma consideração, que por sua vez, também sintonizam com o pensamento de Descartes, ao definir que "quando atribuímos harmonia e lógica à fábrica do cosmo, fica muito mais difícil excluir a

consciência. A espiritualidade dá o passo lógico seguinte: tudo que vivenciamos acontece na consciência; portanto, não existe uma realidade "lá fora", divorciada da consciência. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 47)".

E oferecem, ainda, uma ótica em que a espiritualidade teria para oferecer o que a ciência não pode esclarecer.

> A ciência pôs a humanidade no caminho da descoberta dos segredos da natureza, de dominar suas forças e desenvolver novas tecnologias usando a razão e a observação – em lugar de uma trajetória emocional – como ferramentas para revelar a verdade das coisas. A espiritualidade se orienta para uma região invisível e transcendente, interna ao indivíduo. A ciência estuda o mundo tal como ele se oferece aos nossos cinco sentidos e ao cérebro, enquanto a espiritualidade considera que o Universo tem um projeto e é dotado de significado próprio. Na visão de Deepak, o grande desafio da espiritualidade é oferecer algo que a ciência não pode dar – em especial, respostas que estão no domínio da consciência. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 9).

Obviamente há uma nítida e aparente distinção entre ciência e espiritualidade, como o autor explica. O espaço da ciência é conhecido, mas o da espiritualidade não tanto assim, especialmente por ela ser envolvida por tantos outros elementos que compõem a vida, fato que dificulta o seu isolamento para uma investigação adequada. Entretanto, buscar-se-á, nesta pesquisa, este isolamento, na medida que isso for possível. Já que se destacou o aspecto da distinção entre ciência e espiritualidade, crê-se oportuna que também se faça essa mesma diferenciação em relação a todos os demais elementos que compõem a vida com a espiritualidade. Dessa forma, esta pesquisa procurará se abster de apresentar conceitos que interligam ou confundem a espiritualidade com outros elementos, especialmente com a religião, pois, objetiva-se, com o isolamento do tema, protegê-lo de eventuais desvirtuamentos conceituais, sem prejuízo ou qualquer preconceito contra os demais temas, inclusive o da religião. Talvez, a única exceção poderia ser alguma tentativa na direção de uma conceituação próxima a ciência, pelos motivos óbvios de uma pesquisa séria, porém, desde já, parece ser uma possibilidade muito distante. Enfim, pretende-se apenas uma busca pela objetividade, fugindo de situações prolixas e, para com o tema em análise, isto é, por demais pertinente, visto que pela sua caracterização, especialmente no senso comum, sofre infindáveis misturas e confusões, inclusive com o próprio espiritismo. Portanto, dos inúmeros conceitos que existem na literatura do assunto, os quais sofrem por não ser devidamente e compreensivelmente tratados pela ciência, escolher-se-á todos que a pesquisa encontrar, mas que se preservem de qualquer contaminação. Quanto à separação com a religião, em particular, Chopra e Mlodinow fundamentam esse posicionamento da pesquisa ao dizer que:

> Se quiser vencer a luta pelo futuro, a espiritualidade, primeiro deve superar uma grande desvantagem. Na imaginação popular, há muito tempo a ciência já desacreditou a religião. Os fatos substituíram a fé. A superstição foi gradualmente vencida. É por isso que a explicação de Darwin sobre a descendência do homem a partir dos primatas inferiores prevalece sobre o Gênesis, e é por isso que vemos o big bang como a origem do cosmo, e não como um mito de criação povoado de um ou mais deuses. Por isso é importante começar dizendo que religião não é o mesmo que espiritualidade – longe disso. Nem Deus é a mesma coisa que espiritualidade. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 13).

Pois é exatamente com esta perspectiva, realçada pelos autores, que se pretende trabalhar, ressaltando, sempre, que isso não tem nenhuma conotação de menosprezo por esses demais aspectos. Trata-se, portanto, de aplicar metodologia filosófica e científica em situações precisas e demarcadas, de forma a não se conFigurar em prejuízos para a análise.

O fato é que o tema, por si só, já se constitui de uma abrangência possivelmente evidenciada com uma certa consistência nesta pesquisa, pois envolve todo um lado intangível, toda uma dimensão subjetiva e perdendo o caráter palpável e encontra a fragilidade humana quanto a capacidade de sua interpretação, pela sua própria característica de limitação de meios para sua execução elucidativa. Sobre esses aspectos, os mesmos autores entregam para análise algumas considerações envolvendo esse panorama que está sendo traçado. Chopra e Mlodinow dizem que:

> (...) na perspectiva espiritual do mundo, existe um todo oculto subjacente a qualquer criação; em última análise, é esse todo invisível que mais importa. A espiritualidade está entre nós há muitos milhares de anos, e seus pesquisadores foram brilhantes – verdadeiros Einstein da consciência. Qualquer um pode reproduzir e verificar seus resultados, como ocorre com os princípios da ciência. Ainda mais importante, o futuro que essa espiritualidade promete – de sabedoria, liberdade e realização – não desapareceu nas épocas de declínio da fé. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 17).

Chama a atenção, além da afirmativa da existência desse todo invisível a que os autores se referem, a assertiva quanto ao que a espiritualidade oferece em um ponto futuro. De fato, e isso remete para a perspectiva de que o ser humano é constituído em sua essência por energia, e que a matéria é apenas, na melhor das hipóteses, uma consequência dessa mesma energia. Dessa forma, é razoável imaginar uma aproximação, sistemática ou não, em sua direção, à medida que o conhecimento humano se desenvolve e se amplia. Ampliando-se o campo da espiritualidade, pela percepção cada vez mais ampliada, atingir-se-á uma condição libertadora e impulsionadora para novas investigações. São os mesmos Chopra e Mlodinow que corroboram a impressão que se está delineando, quando eles afirmam que:

> Nossos cinco sentidos nos estimulam a aceitar que há objetos "lá fora", rios e florestas, átomos e quarks. No entanto, nas fronteiras da física, onde a natureza fica muito pequena, a matéria se desfaz e desaparece. Aqui, o ato de mensurar muda o que vemos: todos os observadores acabam entrelaçados com o que observam. Trata-se de um Universo já conhecido pela espiritualidade, em que a observação passiva dá lugar à participação ativa, e descobrimos que somos parte da tessitura da criação. O resultado é um poder e uma liberdade enormes. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 18).

Não só é muito interessante, como oportuna a citação dos autores quando se referem às fronteiras da física "onde a natureza fica muito pequena, a matéria se desfaz e desaparece", porque é precisamente nesse ponto que a física, ou seja, a ciência, encontra-se com a espiritualidade nesse processo de aprofundamento da pesquisa. Os pesquisadores destacam que, a partir daí, é um campo em que a espiritualidade já tem conhecimento, claro que de modo parcial, como tudo que se reveste nessa relação do saber e de tudo que constitui o todo. Seria o encontro da espiritualidade com a ciência? O fato é que a ciência avança em todos os sentidos e, mesmo que em muitos aspectos a ciência não consiga se enquadrar na espiritualidade, isso não significa que em outros particulares não possa haver união e avanços nesse sentido, o que seria extraordinário para a evolução do ser humano. Os estudiosos corroboram nessa visão que se produz pelo processo dedutivo do que aqui se está analisando. E afirmam:

> O fato de a religião não ter dado certo não significa que uma nova espiritualidade, baseada na consciência, também não vai dar certo. Nós precisamos enxergar a resposta, e, nesse processo, vamos despertar os poderes profundos que nos foram prometidos milhares de anos atrás. O tempo está esperando. O futuro depende da escolha que fizermos hoje. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 19).

Na verdade, mais do que corroborar a inferência que esta pesquisa está produzindo, os autores, com esta última citação, fazem uma verdadeira conclamação para todos para se unirem nessa busca. Obviamente que este chamamento está muito mais direcionado aos pesquisadores, em particular das áreas da Filosofia e da educação. A conclusão parece ser óbvia, até porque é no campo da Filosofia e das ciências que se tem um vetor alicerçado em fundamentos históricos e metodológicos.

A propósito de lembrar a Filosofia e a ciência como principais responsáveis por essa busca, isso não significa que qualquer outro setor da sociedade esteja impedido de fazê-lo. Todavia, é bom trazer, novamente, os comentários de Chopra e Mlodinow sobre sua obra *Ciência x Espiritualidade*:

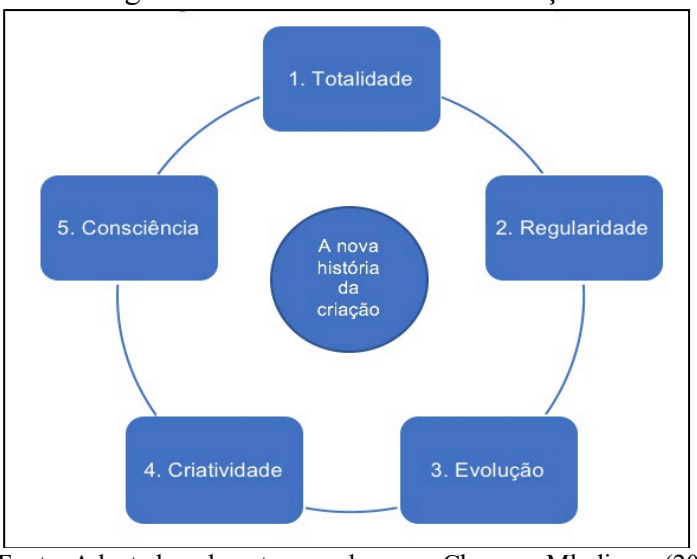
> O primeiro e maior de todos os mistérios é como o Universo começou. Para a espiritualidade, o tema parece uma causa perdida antes mesmo de a discussão começar. A física moderna assumiu a questão da gênese, e sua resposta – o big bang

> e tudo o que aconteceu nos 13,7 bilhões de anos seguintes – conseguiu acabar com a credibilidade da Bíblia, do Corão, dos Vedas e de todas as outras versões nativas da criação. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 38).

Aliás, este comentário à conclamação a que foi referido na antepenúltima citação dos autores é bastante especial para a própria física, no sentido de aprofundar esse encontro dela própria com a espiritualidade nas suas fronteiras. Por outro lado, os autores retomam a questão de que a física moderna acabou com as explicações da Bíblia sob o enfoque pontual da gênese. Isso nada tem a ver com acabar com as religiões, pois é apenas uma situação pontual. Todavia, ratifica que as pesquisas devem seguir os caminhos adequados e próprios, sem qualquer influência ou preconceitos, pois se assim o fosse, não seria uma pesquisa verdadeira e pura como todas devam ser. Por isso que a academia é a maior esperança, na medida em que por ela passam a Filosofia e todas as ciências e, com seus processos metodológicos consagrados, sistematizados, é o que se tem de melhor para qualquer tipo de exploração.

Os teóricos supracitados ainda trazem interessantes considerações para esta pesquisa. Eles dizem que "a natureza ainda não comprovada do 'nada' é uma abertura para a espiritualidade". Salientam ainda que se poderá ter "vislumbres sobre o que existe além do espaço e do tempo" (CHOPRA e MLODINOW, 2012, p. 39-40). E fazem o prognóstico de uma nova história da criação, baseada na totalidade, regularidade, evolução, criatividade e na consciência, como registrado na Figura 44.

Figura 44 – A nova história da criação



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Chopra e Mlodinow (2012, p. 39-42).

Segundo os estudiosos, ter-se-á uma história repaginada da criação, baseada em cinco pontos em que eles explicam cada um deles. Para o primeiro, dizem que:

> 1. Totalidade: O Universo, incluindo o nada que precede a criação, é um sistema. A base da existência não é o vazio inerte, mas um campo dinâmico que envolve a criação numa totalidade singular. Processos menores no campo quântico podem estar relacionados a esse sistema, mesmo que a anos-luz de distância. Vemos vários tipos de coisas ocorrer ao nosso redor que não podem estar totalmente desconectadas: como um vaga-lume, numa abafada noite de verão, se relaciona com os pinguins imperadores marchando centenas de quilômetros pelo gelo antártico, ou com uma tempestade tropical na Índia Ocidental? A verdade mais profunda é que a totalidade deve incluir tudo isso. Nossos cinco sentidos são confundidos pela diversidade, e parte do trabalho da diversidade é parecer desconectada; é isso que nos fascina na infinita variedade da vida. A totalidade, por outro lado, é invisível. Só pode ser conhecida com uma sondagem mental, numa análise mais profunda – esta é a perspectiva espiritual. A única forma externa de vislumbrar a totalidade é com a matemática. Como Einstein observou, ele elaborou o conceito de relatividade em termos matemáticos e ficou surpreso quando a natureza se pôs de acordo com isso. Mas uma experiência interna da totalidade – o que Buda e outros sábios relatam – é uma forma igualmente válida de conhecimento, afinal, até mais satisfatória, como espero demonstrar. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 40).

E apresentam a regularidade, como o segundo elemento da nova história da criação:

> 2. Regularidade: As leis naturais que regem o Universo são regulares porque podem ser explicadas matematicamente. Eventos que parecem aleatórios, da dispersão da luz ao bombardeio de átomos ou erupções de ventos vulcânicos, nos distraem da verdade mais profunda: o aleatório é apenas uma forma de passar de um estado de regularidade a outro. Dizendo de outra maneira, a aleatoriedade é o modo de o Universo quebrar os ovos para fazer omeletes cósmicos. À medida que ordens superiores vão surgindo, elas passam por transições caóticas que parecem uma manifestação aleatória – a forma como os vegetais se empilham num composto para decair e se transformar em solo fértil –, mas o aleatório não é o estágio final, é apenas o passo intermediário para um nível de organização novo e mais complexo. É apenas um passo da realidade ao significado, e isso implica que o Universo na verdade significa alguma coisa. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 40).

Os autores apontam que pelo fato de as leis naturais terem possibilidade de serem explicadas pela matemática, lhes é conferida a condição de regularidade. Enquanto isso, o que acontece no mundo, que os sentidos dos seres humanos detectam, são distrações que correspondem, na realidade, à mudança de uma regularidade para outra. Ademais, salientam que o aleatório não se trata de uma etapa derradeira, mas simplesmente de mais um passo na direção do novo em um patamar sempre mais complexo. Porém, a frase mais marcante da citação, notadamente é a de que se trata simplesmente de uma etapa "da realidade ao significado" o que faz subentender que o universo tem algum significado.

Quanto ao terceiro ponto, Chopra e Mlodinow apresentam a seguinte definição:

> 3. Evolução: Um dos parentes próximos da aleatoriedade é a entropia, a lei segundo a qual o calor é constantemente disperso pelo Universo. A entropia faz o cosmo minguar em direção ao zero absoluto, ao congelamento que aguarda todas as coisas. Mas existe outra força que cria o oposto – zonas quentes de criação, onde o calor se concentra, levando ao DNA e à vida na Terra. Essa força opositora é a evolução, a tendência que

> faz tudo crescer. A espiritualidade acredita que a evolução é dominante na natureza. O crescimento, quando começa, nunca termina. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 41).

Na evolução, por sua vez, apresenta-se que a aleatoriedade é muito próxima da entropia, que, por seu lado, provoca a diminuição do cosmo ao zero absoluto, o qual seria um estado de espera. Porém, chega a ser encantadora a definição dos autores sobre a constituição da evolução, que, nos seus entendimentos, são as "zonas quentes de criação, onde o calor se concentra, levando ao DNA e à vida na Terra" (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 41), fazendo um contraponto com a entropia e responsável pela evolução de tudo o que há na natureza. Dessa forma, a evolução se caracteriza com esse aspecto e contornos de transcendentalidade e espiritualidade, logo dando uma têmpera de que na linha do tempo há um caminho possível para a evolução ecológica da vida, no sentido das relações recíprocas entre o ser humano e seus ambientes moral, social e econômico.

A criatividade, já analisada aqui nesta pesquisa, é também o quarto ponto da nova história da criação de Chopra e Mlodinow, a qual, por decorrência, corrobora sua análise, além de explicitar o sentido que os autores o dedicam.

> 4. Criatividade: A evolução não monta velhos ingredientes em novas fôrmas; nem apenas transforma pequenos pedaços de matéria em pedaços maiores. A evolução dá saltos de criatividade. Isso acontece de maneira quântica – isto é, há o surgimento repentino de uma propriedade que não existia antes. A água surge a partir de dois gases invisíveis, o hidrogênio e o oxigênio. Nada a respeito desses gases poderia antecipar o que é a água. Os saltos quânticos predominam na criação onde quer que a observemos, mas são especiais na linda e espantosa novidade das formas de vida na Terra. O cosmo é regido pela criatividade. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 41).

Um grande diferencial na definição da criatividade por Chopra e Mlodinow é a afirmativa de que a evolução dá saltos de criatividade ocorrendo de modo quântico quando se dá o aparecimento intempestivo de uma propriedade inédita. Ora, isso oferece uma dinâmica ampliada, uma perspectiva de criação de uma singularidade, distinta, nova, diferente, o que é algo fascinante sob o aspecto global da constituição da vida. Também, os autores oferecem a panorâmica do surgimento da água que se processa a partir do oxigênio e do hidrogênio, os quais são gases invisíveis e, em que, em suas constituições, não existe nenhum aspecto ou elemento que possa prenunciar o que poderia ser a água. Esse é um exemplo que eles oferecem como sendo um salto quântico, os quais possuem predominância, nos entendimentos dos autores, na criação. Finalizam, enfim, a conceituação da criatividade, definindo-a como um maestro do cosmo, utilizando o termo "regido" o que oferece uma conotação de beleza e

romanticidade do texto para o leitor, como um ingrediente complementar do conhecimento compartilhado.

Por fim, o quinto ponto da nova história da criação de Chopra e Mlodinow trata da consciência de forma muito minuciosa e ampla, embora tenha buscado, para dar a devida objetividade para esta pesquisa, uma forma concisa, fato que ocasionou uma condensação de sua conceituação, destarte a estatura de sua citação.

> 5. Consciência: Para ser criativo é preciso ser consciente. A espiritualidade afirma que a consciência é a base da criação. Ela sempre existiu, e o Universo visível se desdobra como uma amostra do que a consciência deseja analisar. A totalidade não poderia se desdobrar seguindo apenas leis mecânicas como a gravidade. Olhando ao nosso redor, podemos ver muita experimentação, inventividade e imaginação na natureza. Em vez de dizer que essas coisas são fantasias não científicas da mente humana, muitos pensadores especulativos fazem o contrário. Para chegar ao DNA, à vida na Terra e à mente humana, o Universo estava consciente de si mesmo e podia entender o que fazia. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 41-42).

Falar sobre consciência sempre é algo fascinante, especialmente porque é comum o seu sentido se deslocar para o seu aspecto fenomenológico, o que envolve a transcendentalidade e a espiritualidade com a própria consciência em si, como manifestação, e com as atitudes conscientes, no sentido de lucidez. Entretanto, a citação transpassa essas dimensões e afirma que a espiritualidade concebe a consciência como a base da criação, além do fato de ela sempre ter existido. Diz, ainda, que o universo é quem se desdobra do modo como a consciência a quer observar. Os autores continuam com o ponto 5:

> A ciência é obrigada a aceitar as explicações mais singelas e elegantes para as coisas. É muito mais simples aceitar a consciência como uma premissa do que elaborar torturantes esquemas que se tornam cada vez mais complexos ao negar o papel central da consciência. Criação sem consciência é como a fábula do quarto cheio de macacos teclando aleatoriamente uma máquina de escrever até que por fim produzem as obras completas de Shakespeare, milhões de anos depois. Na verdade, um pesquisador chegou a criar um gerador de números aleatórios (um macaco atualizado) para cuspir letras e ver se surgiam algumas palavras coerentes. Elas surgiram, mas houve inúmeras tentativas até se formar uma simples frase. A improbabilidade de produzir um Hamlet é astronomicamente grande. (O personagem Hamlet tem 1.495 linhas de fala. Se o nosso computador-macaco escrevesse a última sílaba errada – registrando "O resto é silente", em vez de "O resto é silêncio" –, ele teria de repetir todo o processo aleatório desde o início. Depois disso, só haveria mais 36 peças a serem escritas!). (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 41-42).

A citação demonstra o quanto é fascinante investigar a consciência, pois as possibilidades do que ela representa são encantadoras aos olhos do pesquisador. É uma situação tão arrebatadora que remete o ser humano à sua condição de insignificância diante de tantas e

múltiplas possibilidades do que de fato se constitui essa consciência. Para complementar o ponto 5, Chopra e Mlodinow explicam que:

> O DNA humano é milhares de vezes mais complexo em estrutura que as letras nos textos de Shakespeare. Em lugar de achar que a natureza teve de voltar ao começo cada vez que aleatoriamente esqueceu um traço genético, é mais razoável supor que o Universo se lembra dos passos da evolução e é capaz de construir a partir daí. Em outras palavras, o Universo tem consciência de si mesmo, ele é consciente. Assim, a espiritualidade dispõe de argumentos viáveis sobre como o Universo começou, argumentos transcendendo o modelo matemático de Leonard, que se mostra incompleto. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 41-42).

Seria a consciência o próprio espírito, como Descartes levou essa pesquisa a deduzir? E, para concluir a análise desta citação, descrevendo a consciência, não poderia ter um final mais encantador do que a afirmação de que o próprio universo é dotado de consciência, fato que remete o ser humano para uma dimensão que se revela, a cada aprofundamento que se faz, altamente complexa, em que se produz e se cria contextos permanentemente e que conduz a própria vida a destinos inimagináveis.

Nesse encadeamento complexo, insere-se outra citação de Chopra e Mlodinow quando os autores introduzem uma fala de Hawking.

> Stephen Hawking declarou publicamente seu apoio à existência de trilhões e mais trilhões de outros Universos (o número exato é um seguido por quinhentos zeros). Nenhum desses Universos alternativos foi visto ou comprovado. Eles atendem à necessidade de haver muitos estepes para jogar fora; pois, se você afirmar, como faz Hawking, que a consciência é o resultado de processos físicos aleatórios, é preciso um bocado de desacertos até que um Universo de sorte – o nosso – receba o grande prêmio. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 45).

Pode-se, de certa forma, atribuir uma genialidade ao pensamento de Stephen Hawking. Por isso, considerar em sua afirmativa que existem mais de trilhões de outros universos, mesmo sem a comprovação que os autores expõem, é também incrível. Por outro lado, a crítica de Chopra e Mlodinow à assertiva de Hawking é no mínimo razoável e, possivelmente, por demais coerente com tudo que se tem analisado sobre a espiritualidade, em particular, sobre a consciência. O ceticismo de Hawking é compreensível pelo aprofundamento que ele desenvolveu com a física, sem o correspondente fortalecimento sobre o lado filosófico da questão. Aliás, Hawking, dentre inúmeras críticas que discorre em seu livro *Theory of everything* à Filosofia, cita:

> Até agora, a maioria dos cientistas esteve ocupada demais com o desenvolvimento de novas teorias que descrevem o que é o universo, para questionar o porquê. Por outro lado, as pessoas cujo trabalho é perguntar por que - os filósofos - não foram capazes de acompanhar o avanço das teorias científicas. No século XVIII, os filósofos

> consideravam todo o conhecimento humano, incluindo a ciência, como sendo a sua área. Todos discutiam questões como: Será que o Universo teve um começo? No entanto, nos séculos XIX e XX, a ciência se tornou muito técnica e matemática para os filósofos, bem como para qualquer outra pessoa, exceto para alguns especialistas. Os filósofos reduziram tanto o âmbito de suas investigações que Wittgenstein, o filósofo mais famoso deste século, disse: 'A única tarefa que restou para a Filosofia foi a análise da linguagem'. Que derrocada para a grande tradição da Filosofia de Aristóteles a Kant.[420] (HAWKING, 2011, p. 147).

Além de toda essa postura contrária à Filosofia atual, o autor discorre, em seu livro, outras vezes com esse mesmo posicionamento, demonstrando uma clara e inequívoca discordância e desprezo pela Filosofia. Esta pesquisa não investigou em que condições Wittgenstein fez essa afirmativa, até porque não é exatamente essa perspectiva que importa, sob o ponto de vista do filósofo, mas sobre a postura do cientista – Hawking –, notadamente e explicitamente matando a Filosofia, obviamente, com todo o respeito que sua memória merece, esta pesquisa não encontra nenhum elemento para o defender. Muito pelo contrário, essa crítica faz lembrar o que muitos cientistas e filósofos promoveram em algum momento de suas vidas, produzindo afirmativas fora do seu campo de domínio, completamente equivocadas, tal qual o que Hawking o fez nessa sua obra. Aliás, a postura crítica deve sempre estar presente, em especial ao pesquisador e nenhum autor, famoso ou não, pode ser poupado.

Traz-se o contraditório para a pesquisa, pois, normalmente, não é dessa forma que se apresentam as pesquisas em suas dissertações e teses. Porém, como já foi relatado anteriormente, o propósito deste projeto é não omitir, mas agregar valor ao trabalho desenvolvido, ampliando perspectivas na tentativa de ofercer um contexto mais realístico.

Chopra e Mlodinow ainda observam que:

> Quando analisaram a própria consciência, os grandes sábios da antiga Índia descobriram o "Aham Brahmasmi", que significa "tudo que existe está dentro de mim", ou, em termos mais simples: "Eu sou o Universo." O Aham Brahmasmi afirma uma coisa básica: há consciência em toda parte da natureza. Se você rejeitar essa ideia, a alternativa é quase absurda, porque transforma a consciência num acidente, no resultado aleatório de um DNA borbulhando numa sopa química, nos oceanos da Terra, 2 bilhões de anos atrás. Depois de passar por uma cadeia de eventos igualmente improváveis, a inteligência humana evoluiu até olhar para o cosmo e dizer: "Eu sou a única que pode pensar por aqui. Que sorte, não?" (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 46).

A afirmativa de que a consciência está presente em tudo dá uma perspectiva de dimensões inimagináveis à espiritualidade. Além disso, o fato de se pensar que o ser humano é uma espécie superior tende a diminuir até sua total rarefação, à medida que se avançam as pesquisas, quando suas descobertas poderão demonstrar o quanto a vida é significativa, não só

[420] Tradução nossa.

o ser humano. Associam-se a esta perspectiva diversas outras teorias, como, por exemplo, o Pampsiquismo, o Biocentrismo, a Teoria da Consciência, dentre outras que se aproximam, quando não pontuam exatamente nessa direção.

Bergson traz uma outra perspectiva da ação do espírito dentro do ângulo matemático, em que a vida se insere:

> E é incontestável que, ao representarmos as unidades que compõem o número, julgamos pensar em indivisíveis: esta crença entra, em grande parte, na ideia de que se poderia conceber o número independentemente do espaço. No entanto, prestando mais atenção, ver-se-á que toda a unidade é a de um acto simples do espírito e oue consistindo este acto em unir, é necessário que alguma multiplicidade Ihe sirva de matéria. (BERGSON, 2008, p. 60).

Esse é outro teórico que dá mais um depoimento da interconexão de todos os elementos da vida, aspecto já abordado nesta pesquisa, mas que retorna neste momento, exatamente para dar uma complementariedade ao tema de que a consciência está presente em todos os lugares. Se for considerado o aspecto de que a consciência seja o próprio espírito, ou alma, a dimensão do assunto se agiganta de tal sorte ao ponto de em algum momento, no futuro, revolucionar o conceito da vida, a partir da comprovação de pelo menos mais alguns aspectos que fundamentam essa possibilidade, já defendida por alguns pensadores, como Robert Lanza (biocentrismo), Schopenhauer (pampsiquismo) e David Chalmers (teoria da consciência) dentre outros.

Capra, em sua obra “A teia da vida”, deixou um referencial esclarecedor sobre o tema da interconecção de todas as coisas:

> A ecologia rasa é antropocêntrica, ou centralizada no ser humano. Ela vê os seres humanos como situados acima ou fora da natureza, como a fonte de todos os valores, e atribui apenas um valor instrumental, ou de "uso", à natureza. A ecologia profunda não separa seres humanos — ou qualquer outra coisa — do meio ambiente natural. (...) A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida. (CAPRA, 1997, p. 17).

O depoimento de Capra se apresenta como um “tiro de misericórdia” aos céticos de plantão, ao fulminar o aspecto da ecologia rasa, que seria adequada aos fracos de espírito e que ainda se julgam acima da própria vida. Por outro lado, releva a ecologia profunda, como a que, de fato, retira o véu do incrédulo para lhe revelar o contexto em que o ser humano está inserido, como apenas mais um elemento de tudo o que existe e está representado em todo o universo. E,

por fim, o ponto mais importante neste momento da pesquisa, que é o da interconexão de todos os fenômenos e da sua interdependência.

Gray (2006, p. 204), já com outra perspectiva, traz uma afirmativa pertinente nesse direcionamento da espiritualidade, dando conta de que:

> À medida que as máquinas evoluem, elas acabarão tendo alma — para usar uma forma de falar que antecede em muito o cristianismo. Nas palavras de Santayana: "O próprio espírito não é humano; ele pode surgir em qualquer vida; pode separar-se de qualquer provincianismo; assim como existe em todas as nações e religiões, também pode existir em todos os animais — e não se sabe se em muitos seres dos quais nem sonhamos, e no meio de quais mundos.

Ao se deparar com afirmativa do tipo de Gray de que as máquinas, a partir de suas evoluções, terão alma, pode parecer mais uma leitura de ficção científica do que de um trabalho de investigação filosófico ou científico. Mas, a assertiva do autor é até modesta perto do que já se viu, quando se encontrou crenças de que tudo possui alma ou espírito. Santayana (apud GRAY, 2006), por sua vez, defende que o espírito não é humano podendo surgir em qualquer espécie viva.

O teórico ainda revela que "ao longo de toda a história e pré-história, os animistas acreditaram que a matéria está cheia de espírito" (GRAY, 2006, p. 244). E faz um relato importante que vai ao encontro do contexto desta pesquisa, na medida em que mostra um outro olhar, um outro entendimento da constituição da vida.

> Os cibernautas de hoje são gnósticos sem saber. A fuga da prisão da carne é a essência da heresia gnóstica que, a despeito de perseguição incessante, persistiu na cristandade durante séculos e sobrevive até hoje na comunidade mandeana, na Síria. Para os gnósticos, a Terra é uma prisão de almas, governada — talvez criada — não por Deus, mas por um demiurgo, um espírito mau que seduziu os humanos e os atraiu ao cativeiro da carne mostrando-lhes a beleza do mundo. (GRAY, 2006, p. 187).

Por um acaso, ou não, essa forma de se pensar, apresentada na citação de Gray, remete a pesquisa para algumas páginas anteriores. Para não ter que retornar, mais simples é relembrar, novamente, Empédocles quando ele se referiu ao fato de "que o seu deus é o mais ignorante dos seres: será ele, assim, o único a desconhecer um dos elementos, o ódio, enquanto os mortais, compostos de todos os elementos, os conhecerão a todos (GRAY, 2006, p. 187)." As duas questões — a de Gray e a de Empédocles — se fundem no desenvolvimento desta investigação e atingem novamente o enigma dos motivos que levaram a vida a conFigurar no ser humano dentre vários aspectos, o da dualidade, em que para perceber o bom é preciso suportar o mau, para sentir o bem é necessário experienciar o mal, ou seja, o sofrimento humano. Contrapor

essa indagação com argumentos teológicos é muito simples, mas preservadas as delimitações filosóficas e científicas, a resposta parece ser bem difícil de ser elaborada.

Enfim, a espiritualidade envolve todas essas questões da alma, que aqui se assumiu como sinônimo de espírito e que se verificou, nos mais diversos depoimentos que se buscou, tratar-se de uma outra dimensão da vida. Trata-se de algo sutil, mas muito presente. É algo tênue, mas ao mesmo tempo toca a tudo e a todos. É intangível, no entanto da mesma forma como mágica é manifesto, tateável e tangível. É etéreo, mas analogamente é também humano. E este pesquisador é testemunha de tudo isso, pois vivenciou inúmeras situações em que a ciência nem idealiza explicar, nem nos mais profundos devaneios do cientista mais ousado. Da mesma forma, existem infindáveis relatos por toda história da humanidade de situações absolutamente fora do comum, inusitadas ou simplesmente inexplicáveis, que acontecem a todo momento em todos os lugares. Um exemplo foi quando num dia de pânico e muito choro, daquela história contada anteriormente, quando durante um bom tempo, após retornar de Porto Alegre, este pesquisador ficou traumatizado por ter sido esquecido, mesmo que por breves instantes, dentro de uma farmácia, estava em sua casa, em um choro incontido já por vários minutos. Estava na cozinha com seu pai e sua mãe a uma distância de pelo menos cinco metros da janela, quando um pardal veio voando de lado, literalmente, como se um vento forte o tivesse jogado para dentro de casa, sem que tivesse qualquer sopro da natureza, e acabou caindo nas minhas mãos. Todos ficaram impressionados com o acontecimento inusitado, mas o fato é que resolveu instantaneamente a crise de choro. Só se pode afirmar que não há nenhuma explicação plausível para o que aconteceu. Aconteceu, apenas.

Não pode ficar de fora o relato da maior experiência, que somente dentro de um contexto de espiritualidade se pode conceber, que aconteceu com este pesquisador. Lembro desde que eu era muito criança que meu pai sempre falava que não queria completar os cinquenta anos de idade. Isso se repetiu inúmeras vezes e, à medida que fui crescendo, essa afirmativa do meu pai começou a me incomodar, pois quando eu era pequeno, a noção de cinquenta anos de fato já era de um velho. Mas, já com doze anos não me pareceu tanto e quando ele novamente repetiu a frase, pela primeira vez perguntei a ele por que ele não queria completar cinquenta anos. Ele me respondeu que simplesmente era porque não queria ficar velho. Ele me respondeu com tanta naturalidade que acabei assimilando bem a sua ideia. Porém, quando eu já estava com dezenove anos, meu pai estava assando um churrasco em uma churrasqueira improvisada com alguns tijolos. Ele estava agachado cuidando dos espetos de carne e eu atrás dele, quando me dei conta de que era o dia primeiro de maio e no dia cinco meu pai completaria cinquenta anos. Aquilo invadiu até os confins das minhas entranhas, o que me fez sentir muito

mal, a ponto de não poder falar nada. Pensei entrar na casa, mas aí eu me depararia com minha mãe, irmão e cunhada na cozinha. Não podia fazer isso, pois seria difícil passar por eles sem falar. Contornei a casa pelo lado de fora, abri a porta da frente que felizmente estava só encostada e quando estava me movimentado para me sentar no sofá, exatamente na metade do movimento entre estar de pé e sentado, com as mãos nas cabeceiras do sofá, minha cunhada gritou: Carlos! Exatamente naquele instante e rigorosamente naquela posição, eu soube perfeitamente que o meu pai estava morrendo. Não sei o que foi mais incrível entre a percepção antecipada de alguns minutos que algo iria acontecer ou se a lição de que de tanto repetir que não queria completar cinquenta anos, isso efetivamente acabou acontecendo, perfeitamente dentro do tempo em que ele seu deu de vida.

Também tive outra experiência, aliás cada uma delas sempre com sua singularidade e dores próprias. Uns dois anos se passaram da morte do meu pai e eu me vi envolvido completamente em uma paixão alucinada por uma menina. Foi a maior paixão de toda a minha vida. Algo sem precedentes, sem a menor sombra de dúvidas. O maior problema é que a moça era noiva, portanto, comprometida. Mas, nunca nem sonhei em desrespeitar essa situação, tanto por ela como por ele, que sempre me pareceu um bom sujeito. Dessa forma, sempre estabeleci uma relação de absoluta conformidade, fato que, porém, não inibia minha paixão e meu amor. Logo, eu sofria desesperadamente com toda a situação. Os pontos cruciais dessa experiência dolorosa de paixão e amor, é que nos piores momentos, os mais dramáticos, quando parecia que o mundo iria literalmente acabar, a moça surgia na minha frente e eu tinha a oportunidade de conversar com ela, ao mesmo tempo que caminhávamos por alguns minutos. Isso tinha um efeito de um analgésico poderoso, que me acalmava e me tirava daquela sensação de que eu iria morrer, ou o mundo iria acabar. Isso se repetiu por inúmeras oportunidades e, certa vez, contei isso para ela, porém, com certeza, ela não dimensionou a incrível e inacreditável situação que se repetiu, sempre nos momentos mais dramáticos.

Enfim, haveria outras experiências para relatar, mas essas são mais do que suficientes para que fique registrado, nesta pesquisa, de que existem provas do inusitado acontecendo na vida das pessoas, a todo instante. E não tem como não as enquadrar dentro de uma perspectiva da espiritualidade. Situações surpreendentes e sem nenhuma explicação razoável, muito menos científicas, que não sejam dentro de um panorama em que existem ligações concretas, mesmo que etéreas, interligando fatos e situações entre as pessoas. Os exemplos, pelos testemunhos pessoais, foram somente para garantir autenticidade de situações que pudessem referenciar o inusitado para o próprio pesquisador e os deixar registrados neste trabalho.

Por outro lado, é preciso destacar, não se sabe se é somente pelo lado dramático que essas situações acontecem na vida das pessoas, embora os exemplos atestem esse lado sofrível. Mas, a espiritualidade, de uma forma geral, está presente na vida, e é para todos, e toda essa imensidão energética que envolve tudo e a todos, não pode ser ignorada. Muito pelo contrário, pois existindo todo esse contexto espiritual e com todos os possíveis significados que possam ter para o ser humano, é impossível ignorá-los sem se penalizar, criando-se uma lacuna ou um vazio inconcebível, tornando o ser humano, nessas condições, incompleto.

Adorno diz textualmente o que pensa sobre a espiritualização diante da intelectualização, tema que ainda sofre inúmeros preconceitos em diversos setores da sociedade, em particular na educação, ponto a que o autor se refere:

> Acredito ser importante para a educação que se supere este tabu acerca da diferenciação, da intelectualização, da espiritualidade, que vigora em nome do menino saudável e da menina espontânea, de modo que consigamos diferenciar e tornar tão delicadas as pessoas no processo educacional que elas sintam aquela vergonha acerca de cuja importância havíamos concordado. (ADORNO, 1995, p. 168).

De fato, o tabu que todos percebem, entre os dois aspectos, é um divisor e inibidor do conhecimento, na medida em que as pesquisas direcionadas à espiritualidade sofram limitações pelos preconceitos existentes. Pois, exatamente por esse motivo, o depoimento de Adorno contribui favoravelmente para a quebra de paradigmas contaminados com essa crendice, a qual, nefastamente ainda persiste nos meios atuais.

Muito apropriada a citação de Gray (2006, p. 250) no momento em que ele diz que "buscar um sentido para a vida pode ser uma terapia útil, mas não tem nada a ver com a vida do espírito. A vida espiritual não é uma busca por significado, mas um libertar-se dele". Desse modo, o autor expressa o seu profundo significado dedicado à espiritualidade, trazendo-a para uma dimensão superior ao do próprio significado e ao que isso possa ter ou dar algum sentido.

Diante das abordagens, acredita-se que foram trazidos elementos suficientes para se definir, sob a ótica desta pesquisa, um conceito a respeito da espiritualidade. Admite-se, portanto, que esta tem seu caráter imanente e transcendente e que está inseparavelmente contido na natureza, a qual abarca os conceitos de consciência como manifestação fenomenológica e da alma como sinônimo de espírito, os quais, por sua vez, têm o caráter de atemporalidade e dos princípios mais elementares e importantes do universo.

3.10 AGIR COMUNICATIVO

Por entender que poucos pensadores se expressaram tão convenientemente sobre todo o contexto que envolve a comunicação entre os seres humanos, como foi o caso de Habermas, será nele que se fundamentará boa parte desta pesquisa, explorando o que o próprio autor denominou de agir comunicativo.

A questão principal parte do ponto de análise básica do entendimento entre as pessoas, em que qualquer exercício prático sobre a potencialidade da comunicação é testado, quando se constata sua imensa dificuldade, tanto de expressão como de entendimento do que se ouviu ou se leu. O exercício mais conhecido, ou ao menos um deles, é aquele em que o professor coloca um certo número de seus alunos fora da sala de aula. Depois ele conta uma história qualquer para um aluno e pede para que ele repasse a história para outro aluno, para um daqueles que ficaram fora da sala de aula. Então, entra um dos alunos e ele ouve a história contada pelo colega. Este aluno que ouviu irá contar para outro colega que será chamado para a sala de aula e assim sucessivamente. Ao final, quando o último aluno entra na sala de aula, ouve uma história bastante, e às vezes, muito diferente daquela contada pelo professor, inicialmente. Obviamente que esse exercício não determina qual a maior dificuldade, ou seja, a de falar ou a de ouvir, mas o fato de que essas duas atividades humanas são exercidas com precariedade.

Outro momento em que se constata essa dificuldade, está no exercício de interpretação de textos, em que, invariavelmente os resultados não são nada satisfatórios de uma forma geral.

Embora com todas suas deficiências não há como não considerar a comunicação como um instrumento indispensável no relacionamento entre as pessoas. Entretanto, ela só ocorre com um certo grau de excelência quando a mensagem é auferida e percebida com o mesmo sentido com o qual ela foi transmitida, podendo ser feita de várias maneiras, por meio da linguagem verbal ou não verbal, mas que seja um procedimento completo e coerente (SCHELLES, 2008). Entretanto, o que parece é que as deficiências humanas são tão imensas que imaginar uma situação de comunicação com excelência, fica mais para o campo utópico.

Maturana (1978) entende que a dinâmica básica para operar em um sistema social humano é a linguagem. Assim sendo, os intercâmbios da língua acontecem de modo periódico até o instante em que o método leva seus organismos a esferas consensuais incógnitas ou que não se intersectam. O mesmo autor complementa afirmando que:

> Palavras constituem operações no domínio de existência, como seres vivos, dos que participam na linguagem, de tal modo que o fluir de suas mudanças corporais, posturas e emoções tem a ver com o conteúdo de seu linguajar. [..] o que fazemos em nosso

> linguajar tem consequências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem consequências em nosso linguajar. (MATURANA, 1978, p. 16).

O testemunho do teórico diz respeito a essa interligação da dinâmica corporal e a linguagem, de forma que se produz uma dinâmica conjunta entre esses dois elementos, os quais passam a ter uma personalidade única. Para o autor, nessa relação entre linguagem e dinâmica corporal, a emoção no ser humano tem a função de direcionar as ações do sujeito, ponto crucial deste momento desta pesquisa, quando se discute exatamente o papel e a importância do agir comunicativo.

As pessoas tendem a se encantar com o milagre da vida, com sua complexidade e beleza e se inserem nela como o ser mais importante, sem perceber que isso pode ser a maior das hipocrisias produzidas pela humanidade. As limitações e ignorâncias inerentes ao ser humano, ao seu estado, enfim, levam-no a não vivenciar sua real potencialidade limitada e a verdadeira condição que se está inserido, até porque se tem pouca ideia da realidade animal, vegetal e mineral, diante de tudo o que pode ou deve ser em sua magnitude, que talvez nunca se consiga alcançar, quiçá nem em parte.

Nietzsche faz uma consideração importante sobre a dificuldade do não saber:

> O ser humano, como toda criatura viva, pensa continuamente, mas não o sabe; o pensar que se torna consciente é apenas a parte menor, a mais superficial, a pior, digamos: – pois apenas esse pensar consciente ocorre em palavras, ou seja, em signos de comunicação, com o que se revela a origem da própria consciência. Em suma, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da consciência (não da razão, mas apenas do tomar-consciência-de-si da razão) andam lado a lado. (NIETZSCHE, 2012, p. 222).

A forte referência de Nietzsche ao fato de que a consciência se dá efetivamente quando transformada em palavras remete novamente a Habermas, o qual se refere que:

> (...) os hábitos falsos de pensamento e de vida concentram-se nas formas superiores da reflexão filosófica; mas os descaminhos da metafísica e do pensamento ordenador, que hoje precisam ser desconstruídos, não se esgotam em prosaicos erros categoriais ou em transtornos da prática quotidiana, mas têm um caráter epocal. (HABERMAS, 1989, p. 27).

A desconstrução a que Habermas se refere, tem muito a ver com o estado evolutivo ou pensante, em que se formou um paradigma coletivo de um grau perigoso de hipocrisia, pois acentua a forma equivocada de se situar no contexto ecológico da vida e do próprio universo. Parece muito nítido que essa forma pretenciosa de se posicionar perante o mundo, na verdade,

tem se tornado uma barreira gigante para o desenvolvimento da sabedoria. Diante disso, doses maciças de humildade se tornam um imperativo para um reordenamento da forma de pensar. Retornando a Nietzsche, ele se refere a essa situação de uma forma precisa, sob o seu ponto de vista:

> A natureza da consciência animal ocasiona que o mundo de que podemos nos tornar conscientes seja só um mundo generalizado, vulgarizado – que tudo que se torna consciente por isso mesmo torna-se raso, ralo, relativamente tolo, geral, signo, marca de rebanho, que a todo tornar-se consciente está relacionada uma grande, radical corrupção, falsificação, superficialização e generalização. (NIETZSCHE, 2012, p. 223).

O autor sentencia esse contexto a que se está enfocando como sendo decorrente da própria natureza da consciência animal. É um testemunho das limitações do ser humano, do qual aqui se está pretendendo abordar e apresentar como um fator que merece ser apreciado e tratado de forma mais sábia e menos dissimulado. A farsa dessa postura humana é tanta que está incrustada no próprio DNA, como tantas outras questões básicas da composição do ser humano, fato que também merece ser devidamente considerado, especialmente para quem deseja trabalhar na direção de um reposicionamento que alinhe as ideias para um plano de consciência mais ordenado com a racionalidade.

Feil (2013, p. 53) apresenta um quadro ilustrado sobre tudo isso:

> Se os humanos são constituídos pela linguagem, é porque cada um deles fala uma língua diferente (DELEUZE; GUATTARI, 1995c, p. 119), sendo necessárias formas de expressão capazes de traduzir as diferenças, o que é desnecessário para as abelhas, as quais falam – todas elas – a mesma língua (mesmo código). Diz-se que o português fala uma língua e o espanhol outra, o que é verdade; porém, não é preciso ter dois idiomas para ter duas línguas em questão: um português não fala a mesma língua do que o outro português ao seu lado. Em outras palavras, o humano lida com a linguagem justamente porque não pode comunicar efetivamente, ao contrário da abelha, que "é capaz de comunicar o que viu, mas não de transmitir o que lhe foi comunicado".

O objetivo de apresentar essa citação referenciada por Feil é justamente para colaborar para a fundamentação de que não só o ser humano é imperfeito, mas pode ser inferior, em vários aspectos, a outras formas de vida, mesmo que de forma particular ou delimitada. Na verdade, não importa o grau de superioridade ou inferioridade, num primeiro momento, visto que o enaltecimento se fortalece por causa da realidade que é diferente daquela que parece ser e isso merece ser tratado como um dos pressupostos para se evoluir. Nessa direção, invoca-se o retorno de Habermas quando ele apela para uma atualização do papel da Filosofia com relação à atualidade.

> Na prática comunicativa do quotidiano, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações têm de qualquer modo que se interpretar. Os processos de entendimento mútuo do mundo da vida carecem por isso de uma tradição cultural em toda sua latitude e não apenas nas bênçãos da ciência e da técnica. Assim, a Filosofia poderia atualizar sua relação com a totalidade em seu papel de intérprete voltado para o mundo da vida. Ela poderia ao menos a ajudar a recolocar em movimento a cooperação paralisada, como um móbile teimosamente emperrado, do fator conectivo-instrumental com o moral prático e o estético expressivo. (HABERMAS, 1989, p. 33).

Esse *status quo* da prática comunicativa, indicada, dentre outras coisas, como uma causa emperrada, é mais uma definição da fraqueza e imperfeição humana, neste caso centrada na comunicação.

Com base nesses aspectos apresentados e, indo além, nota-se que o poder de uma boa retórica é imenso e pode, inclusive, levar multidões a praticar atos absurdos. Além disso, mesmo que todos sejam conscientes de que uma boa argumentação e um bom jogo de palavras não significa que esteja a expressar as verdadeiras intenções, tampouco que esteja a representar alguma coisa do seu caráter, mesmo assim as pessoas são fortemente influenciadas. Isso pode ser visto nas mais diversas situações do cotidiano, mas uma que exemplifica bem o fato é o caso dos candidatos políticos, quando se elegem as pessoas que melhor se expressaram, que melhor argumentaram. Nesse sentido, a maioria acaba valorizando o discurso em detrimento de uma análise mais adequada do caráter e da capacidade de exercer o mandato a que se propõe. Obviamente, como em qualquer outro exemplo, são inúmeras as variáveis a serem consideradas, como, por exemplo, o fato de o próprio processo político não estar melhor adequado para a promoção e efetivação dos mais adequados candidatos. Porém, mesmo que isoladamente, o fator da comunicação é um elemento primordial de influência na vida de todos, quer seja como um povo, uma nação, quer seja individualmente. O fato de que isso afeta o ser humano é o cerne da questão que aqui se está tratando, investigando o pensamento de autores, algumas expressões sobre o tema, para analisar não só as implicações, mas as alternativas para a melhora do agir comunicativo.

Nas palavras do próprio Habermas (1984, p. 386), pode-se ter uma noção mais precisa e pontual sobre sua teoria do agir comunicativo:

> (...) eu pretendo arguir que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental; e isto nos permitirá retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade.

Parece que reside, ao menos no inconsciente do ser humano, uma utopia da sua condição e potencialidade, superior ao que efetivamente se mostra na prática, em todos os sentidos. É como se a vida percebida fosse uma grande utopia, confundida com uma realidade imaginada, que não existe e nunca houve. A propósito da utopia, foi Baczko que trouxe a seguinte explanação, em que a representação imaginada de uma sociedade que se opõe à existente seria:

> a) pela organização outra da sociedade tomada como um todo; b) pela alteridade das instituições e das relações que compõem a sociedade como um todo; c) pelos modos outros segundo os quais o cotidiano é vivido. Essa representação, menos ou mais elaborada nos detalhes, pode ser encarada como uma das possibilidades da sociedade real e leva à valorização positiva ou negativa desta sociedade. (BACZKO, 1978, p. 405).

O modo como Baczko articula e elabora sua interpretação de como se dá a vivência utópica do que seria o ser humano é interessante, pois traz o individual para o coletivo, sem deixar de registrar a alteridade e as valorizações sobre todos os aspectos que são aplicadas no cotidiano. Nesse ponto, é válido recordar o que já foi registrado nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, por Habermas, quando ele explica o que ele entende por hermenêutica:

> Toda expressão dota de sentido – seja um proferimento (verbal ou não verbal), um artefato qualquer como, por exemplo, um utensílio, uma instituição ou documento – pode ser identificada, numa perspectiva bifocal, tanto como uma ocorrência observável, quanto a objetivação inteligível de um significado. Podemos descrever, explicar ou predizer um ruído que equivalha ao proferimento vocal de uma frase falada, sem ter a menor ideia do que esse proferimento significa. Para captar (e formular) seu significado, é preciso participar de algumas ações comunicativas (reais ou imaginadas) no curso das quais se empregue de tal modo a frase mencionada que ela seja inteligível para os falantes e ouvintes e para os membros eventualmente presentes da mesma comunidade linguística. (HABERMAS, 1989, p. 39).

É quando Habermas começa a dar os primeiros sinais do que poderia ser um aperfeiçoamento do agir comunicativo por meio do seu entendimento do que se trata a hermenêutica. Dada a dimensão desse problema, talvez não seja possível imaginar atingir um nível de excelência nas comunicações, porém isso é apenas mais um motivo para buscar um padrão sempre mais qualificado de forma a se amenizar os imensos problemas decorrentes. Isto tudo, mesmo que se considere que o ser humano nunca obterá esse padrão desejado, fruto de sua incapacidade cognitiva ou quiçá biológica. Ter a humildade para reconhecer essa condição sempre será o primeiro passo para se avançar, pois o contrário – a soberba hipócrita – somente colabora decisivamente para a perpetuação da estagnação. O caminho pela hermenêutica, como

esboça Habermas, sem dúvida é um bom começo dessa luta a ser travada com as circunstâncias que padronizam a existência como tal, neste momento da história dos humanos, ou de toda a ecologia se assim se compreender melhor o contexto.

Sobre o que parece não existir nenhuma dúvida é quanto à importância do fundamento do agir comunicativo. Vaz traz uma abordagem em que aborda o paradoxo do ser e o sentido.

> A inquieta e questionadora presença da Filosofia na cultura, ou na morada que o homem refaz constantemente para tornar possível a sobrevivência na terra, apresenta uma dupla face de necessidade latente, que já pulsa nos primeiros vestígios da cultura pré-histórica e nos quais está inscrita a inquietação pelo ser e pelo sentido; e um paradoxo patente no fato de que interrogar-se sobre o ser e o sentido significa justamente pôr em questão os fundamentos dessa morada que o homem penosamente constrói e que deveria ser para ele a extensão do seguro abrigo da natureza. (VAZ, 2002, p. 4).

Essa afirmação de Vaz, ou interpelação, como se queira interpretar, traz à tona a profundidade do sentido e do próprio ser e não deixa de demonstrar que se conFigura em um desafio sofrido e monstruoso. Como qualificar a comunicação a ponto de se avançar no entendimento mútuo, na eminência de efetivamente acontecer uma aproximação entre as pessoas? É, portanto, um dos pontos mais cruciais da vida.

Entretanto, pelos diálogos já aqui traçados, é possível identificar que, além do caráter de extrema deficiência nos processos de comunicação, há os paradoxos entre aqueles que detêm o dom da oratória e os que têm imensa dificuldade de se comunicar. Enquanto uns carregam multidões com seus discursos, outros não conseguem se fazer entender, fato que por si já gera uma soberba desigualdade. Por outro lado, é sabido que a dificuldade de comunicação não deixa de estar presente em todas as situações e com todas as pessoas, mesmo com as com maior capacidade de expressão. A sensação de que essa questão transpassa é de que talvez jamais se consiga atingir um nível satisfatório, visto que, como já se discorreu, a distância entre o que se pretende comunicar e o que é compreendido é grande.

Habermas, quando busca expor sua ideia sobre o processo de reprodução, diz o seguinte:

> (...) o processo de reprodução consegue ligar situações novas aos estados do mundo da vida já existentes, seja na dimensão semântica dos significados e dos conteúdos (da tradição cultural), seja nas dimensões do espaço social (de grupos socialmente integrados), seja no tempo histórico (das gerações que se sucedem). (HABERMAS, 2012, p. 252).

Com essa ideia traçada pelo filósofo, é possível contemplar um outro lado, um outro aspecto, ou, ainda, outra variável que deve ser considerada dentro da infinidade de meandros que envolve o processo comunicativo, na medida em que o processo de reprodução também possui aspectos positivos e agregadores.

Por outro lado, é importante se posicionar sob uma perspectiva propositiva, não somente em relação às deficiências comunicativas, mas diante de tudo na vida, pois não há outro caminho que não seja o de se buscar a evolução. O contrário disso seria se entregar para o acaso e esperar que a morte dilua todos e tudo e sentencie o próprio universo ao nada absoluto. O sofrimento é inerente à condição humana, pois é ele quem fornece a possibilidade do sentimento de felicidade, destarte o contrário seja verdadeiro. Essa é uma das perspectivas em que a vida se depara – a dualidade. Então, a essência do ser humano e talvez de todos os demais seres vivos, que emerge do próprio prāna[421], contém essa condição e não há fórmulas conhecidas de se afastar disso, embora filósofos e pensadores, especialmente orientais, dediquem-se ao tema.

Claro, essa é apenas uma perspectiva defendida por uma parte dos pensadores e filósofos, até porque, como exemplo, Epicuro acreditava que o homem nasceu para ser feliz e que esse seria seu destino, apesar de este pesquisador entender que o autor visualizava essa felicidade num plano superior a partir das superações dessa condição que a dualidade impõe. Para ilustrar melhor, é o próprio Epicuro, em sua Carta para a Felicidade, que explana sua crença na felicidade, ligando-a intimamente às virtudes.

> De todas essas coisas, a prudência é o princípio e o supremo bem, razão pela qual ela é mais preciosa do que a própria Filosofia; é dela que originaram todas as demais virtudes; é ela que nos ensina que não existe vida feliz sem prudência, beleza e justiça, e que não existe prudência, beleza e justiça sem felicidade. Porque as virtudes estão intimamente ligadas à felicidade e a felicidade é inseparável delas. (EPICURO, 2002, p. 18).

Retornando à interlocução com Habermas, ele sempre tem se referido à Filosofia como um potencial a ser explorado e utilizado para o aperfeiçoamento comunicativo. Expondo a necessidade de se decodificar as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações, no exercício comunicativo do quotidiano, ressalta que os processos de entendimento mútuo se ressentem de uma tradição cultural global, muito além da ciência e da técnica. A partir dessas questões, conclui que:

---

[421] *Prana*, a energia orgânica que compõem as correntes do corpo sutil. Disponível em: < http://yogavital.net/o-que-e-prana/>. Acesso em: 06 mar. 2018.

> Assim, a Filosofia poderia atualizar sua relação com a totalidade do seu papel de intérprete voltado para o mundo da vida. Ela poderia ao menos ajudar a recolocar em movimento a cooperação paralisada, como um móbil teimosamente emperrado, do fator cognitivo-instrumental com o moral prático e o estético-expressivo. É possível pelo menos indicar o problema com que a Filosofia vai deparar, se ela abandonar o papel de juiz que fiscaliza a cultura em proveito do papel de um intérprete-mediador. (HABERMAS, 1989, p. 33).

Com essas afirmativas do autor, fica clara sua valorização da Filosofia, ao mesmo tempo em que é possível se autoarguir do papel de filósofos de cada um consigo mesmo, de forma que os processos de questionamentos sejam uma prática do quotidiano, muito em especial nessa direção, pois nada mais coerente que a presunção de que a forma mais adequada e efetiva de se produzir alguma melhoria é agindo dentro de si próprio, antes de mais nada.

A propósito desse ponto de abordagem, direcionando-se pela Filosofia para a vida, não seria prudente deixar de se observar que se pode estar tratando de uma das questões mais cruciais para o desenvolvimento do pensamento e, por consequência, do agir comunicativo. Outrossim, entende-se que o agir comunicativo sempre estará entrelaçado entre o papel do comunicador e o do ouvinte, não existindo em nenhuma possibilidade a existência de apenas um personagem, embora admita-se a situação com apenas uma pessoa, já que ao transmitir, é impossível não exercer também o papel de receptor audiente.

O motivo que justifica a possibilidade de se estar navegando em espaços mais produtivos para o aperfeiçoamento do ser humano é muito simples, já que não há como conceber campo mais alcançável e fértil do que o interior de cada um, sendo trabalhado e moldado pela própria autocrítica produzida pelo pensamento filosófico que cada um merece promover. Além disso, pensando-se numa promoção do pensamento e do agir comunicativo do outro, há o fato de que, destarte em um primeiro momento a existência do poder avassalador de uma boa retórica, a médio e longo prazo, o poder do caráter e do exemplo sempre serão os que apresentarão verdadeira e ampla consistência. É evidente que isso não resolve a questão, visto que sempre a boa retórica estará na frente da virtude, caso não se prospere no agir comunicativo. É aí que exatamente se apresenta o motivo que esta pesquisa se aprofunda em sua essência do agir comunicativo, com os objetivos de compreender melhor suas causas, efeitos e possibilidades, buscando alternativas para romper esse ciclo vicioso que mantém o sujeito desprovido de um entendimento mais aceitável e produtivo entre os seres humanos.

Outro flagrante possível de captar é o fato de que a humildade deve questionar o ser humano até que ponto a capacidade de se comunicar pela fala e pela escrita é mesmo uma vantagem em relação aos outros seres vivos. Claro, não se está afirmando nada, nesse sentido ou em qualquer outro, apenas trazendo uma oportuna indagação filosófica para que se possa

refletir de forma mais ordeira, além de valorizar melhor a ecologia do próprio universo, em que se está inserido por meio de infinitos mistérios, para que se possa buscar o aprimoramento em tudo, no caso em análise, através das fundamentações dos pensadores do assunto e de como conseguir aprimorar a comunicação.

Habermas (1989, p. 45) observa que há uma classe de cientistas que "renunciam tanto a pretensão de objetividade quanto à pretensão de a um saber explicativo". Dessa forma, ele deduz que "a consequência disso é uma variante qualquer do relativismo, o que significa que as distintas abordagens e orientações refletem unicamente distintas orientações axiológicas" (idem, idem). Há que se respeitar todos os pontos de vista, porém essa renúncia por parte de alguns especialistas demonstra ainda mais a complexidade do tema que se está abordando, na medida em que isso possa se traduzir como uma conformidade do *status quo*.

Sobre as pressuposições racionais na interpretação, Habermas apresenta um detalhado raciocínio:

> Os intérpretes compreendem, pois, o significado do texto apenas na medida em que percebem *por que* o autor se sentia com direito a avançar determinadas asserções (como verdadeiras), a reconhecer determinados valores e normas (como corretos) e a exprimir determinadas vivências (como sinceras) (ou, conforme o caso, a atribuí-las a outrem). (HABERMAS, 1989, p. 46).

Além disso, indica outro aspecto importante ao explicar que:

> Em certo sentido, todas as interpretações são interpretações racionais. Ao compreender – e isso implica justamente: ao avaliar razões – os intérpretes não podem deixar de recorrer a padrões de racionalidade, por conseguinte a padrões que eles próprios consideram como obrigatórios para todas as partes, inclusive para o autor e seus contemporâneos (desde que estes pudessem e se dispusessem a entrar na comunicação que os intérpretes retomam). (HABERMAS, 1989, p. 47).

Dessa forma, com base nessas duas citações de Habermas, evidencia-se novamente o papel da racionalidade no agir comunicativo, notadamente no papel de transmitir e também no de interpretar. Ainda assim, é o próprio Habermas (1989, p. 47-48) que observa que, "todavia, semelhante recurso, normalmente implícito, a padrões de racionalidade presumidamente universais não é ainda nenhuma prova de racionalidade". Ou seja, destaca-se de forma acentuada a importância da razão, porém sem deixar de salientar e questionar, de alguma forma, o poder e a capacidade que essa racionalidade exerce em sua função de elucidar. Todavia, qual outro caminho ou forma para a elucidação cognitiva que se reflita em comunicações e atitudes cada vez mais adequadas decorrentes para o ser humano?

Parece que quanto mais a investigação aprofunda nas possibilidades do aprimoramento do agir comunicativo, mais ainda se abre um espaço para questionamentos sobre a efetividade do que o ser humano é capaz de produzir em termos de entendimento, por meio das mais diversas formas de interlocução. Afinal de contas, a fala é uma vantagem em relação às outras formas de comunicação dos seres vivos? Seria um mito construído pela arrogância do ser humano com sua tendência em se achar superior aos demais seres?

São questões que não se tem os fundamentos básicos necessários para se obter uma resposta conclusiva e alicerçada em valores científicos. Entretanto, o direcionamento filosófico do questionamento a respeito é mais do que oportuno a essa altura desta pesquisa, para que, no mínimo, rompa-se com esse paradigma da suposta superioridade humana, pois se não há a favor, muito menos contra. E, assim, desprovidos de preconceitos e com a alma mais pura possível, reconheça-se as limitações e se trabalhe incessantemente para o aperfeiçoamento comunicativo.

Aliás, o papel da Filosofia é reverenciado novamente por Habermas (1990, p. 27) quando ele se reporta à "mediação interpretadora entre o saber dos especialistas e a *práxis* cotidiana, necessita de orientação". Exatamente nesse ponto é quando o autor enaltece: "Sobra para a Filosofia uma promoção iluminadora dos processos de autoentendimento de um mundo da vida referido à totalidade, o qual precisa ser preservado da alienação resultante das intervenções objetivadoras, moralizantes e estetizantes das culturas de especialistas" (HABERMAS, 1990, p. 27).

Como se percebe, Habermas, além de deixar claro o seu entendimento sobre o papel e a importância da Filosofia, refere-se à preservação do mundo diante de uma plena alienação que se promove na vida, muito em particular, por responsabilidade das culturas de especialistas.

Apesar de o autor ser taxativo em suas afirmações nessa direção, observa que os parâmetros de legitimidade em condições de iluminar na atualidade o senso humano saudável – atividade inerente da Filosofia – não estão mais à disposição da própria Filosofia. Sua explicação da conta de que:

> Ela é constrangida a operar sob condições de racionalidade que não foram escolhidas por ela. É por isso que ela, mesmo na função de intérprete, não pode reclamar para si, perante a ciência, a moral e a arte, um acesso privilegiado a instituições essenciais, porque ala dispõe apenas de um saber falível. Ela precisa renunciar, além disso, às formas de tradição de uma doutrina eficiente no campo da socialização e permanecer teórica. Finalmente, ela também não pode mais integrar numa hierarquia do mais ou menos valioso as totalidades das diferentes formas de vida, que surgem sempre no plural; ela se limita a apreensão de estruturas gerais de mundos da vida em geral. (HABERMAS, 1990, p. 47).

Essas são três perspectivas pós-kantianas a que o autor se refere de forma contundente, nas quais explica que elas não admitem mais a metafísica como uma forma de pensar conclusivamente e de forma integradora. É chegado o tempo da pós-metafísica, em que o pensamento procura avançar por espaços mais amplos. A Filosofia não é mais uma guardiã da racionalidade, agora, ela é a ponte para alargar a ciência, a moral e a arte, que são abrigos de técnicos, e para readmiti-las pelo exercício de comunicação do dia a dia a cooperarem entre si.

Kant foi quem designou à Filosofia o papel de instituidora do conhecimento, explicando suas fronteiras, integrando a razão por meio de um princípio transcendente de julgamentos e apontando o papel das ciências. Kant dividiu a razão pura da razão prática, e lhes subtraiu o poder de julgar, atribuindo à Filosofia a função de juiz cultural, que delimita os espaços que são atributos da ciência, da moral e da arte. Assim, Kant fazia da Filosofia a responsável para o predomínio da racionalidade. Nesse exato ponto foi que Habermas entrou nesse espaço e definiu que esse não seria exatamente o personagem que a Filosofia deveria exercer na atualidade. Entretanto, alguns pensadores acreditam que renunciar a esse papel envolve o fim da própria Filosofia. No entanto, a dialética de toda essa questão, indubitavelmente, prende-se à contextura da lógica, da formulação, da inevitabilidade de se avançar, sob pena da estagnação sepultar a própria tentativa evolucionista do entendimento, via comunicação.

A explicação da transformação para uma época da pós-metafísica é o próprio Habermas que apresenta ao descrever que:

> Há quase cem anos começou-se a juntar argumentos de diferentes tipos, que sugeriram a passagem da clássica lógica do raciocínio para a lógica dos enunciados, a passagem da interpretação do conhecimento como teoria dos objetos para a teoria dos estados de coisas, a passagem da explicação intencionalista das realizações da compreensão e da comunicação para uma explicação no âmbito da teoria da linguagem, ou seja, em geral, a passagem da análise introspectiva dos dados da consciência para a análise reconstrutiva de realidades gramaticais publicamente acessíveis. (HABERMAS, 1990, p. 32).

Com isso, o autor surpreende com sua capacidade de síntese, apresentado à transformação ocorrida. O fato é que, no saber empírico, as premissas confrontam-se entre si à perspectiva da compreensão, a qual demanda uma precisão interpretativa, e não apenas por uma opção de verdadeira ou falsa. É preciso, sob todas as variáveis existentes, incorporar-se à interpretação nas ciências sociais, porém, sem excetuar ou abstrair consubstancias, tampouco atitudes, pois tudo precisa se incorporar às práticas comunicativas, as quais devem se traduzir em uma ponte que proporcione não somente o elo, mas o próprio entendimento a nível de excelência, mesmo que ainda sob a égide de uma utopia.

Quem traz para este diálogo uma transformação histórica um pouco mais esclarecedora é, ainda, Habermas:

> Durante longo tempo fora clara a posição do *positivismo* e de seus seguidores: ele tinha desmascarados questionamentos da metafísica como destituídos de sentido – enquanto tais, eles podiam ser postos de lado. Neste furor antimetafísico revelou-se um motivo cientificista não esclarecido, o de elevar ao absoluto o pensamento científico-experimental. *Ambíguos* desde o início foram os esforços de Nietzsche em suplantar a metafísica. A destruição heideggeriana da história da metafísica, bem como a crítica da ideologia, de Adorno, dirigida contra as formas camufladas da moderna Filosofia das origens, tinham como alvo uma *metafísica negativa*, visando delimitar aquilo que a metafísica sempre buscara, sem jamais tê-lo alcançado. Hoje em dia ressurge das cinzas do negativismo a fagulha de uma *renovação da metafísica* – uma metafísica que tenta afirmar-se na linha pós-kantiana, ou que se apressa em retroceder atrás da dialética transcendental. (HABERMAS, 1990, p. 37).

Assim, o autor descreve uns passos importantes dessa transformação, que deixou, no tempo presente, de uma certa forma, uma avidez por essa pós-metafísica em que é na linguagem e não na consciência que está a base na produção do conhecimento da Filosofia. Foi assim que surgiu o pensamento pós-metafísico criticando a Filosofia da consciência, em que Habermas aparece como um dos mais importantes pesquisadores desse novo fluxo, salientando o trabalho dos linguistas como decisivo e fundamental, tendo em vista uma quebra de paradigmas por meio dessa reviravolta *linguística*, o que provoca a transformação na hermenêutica e na linguística dentro da atividade pensante e filosófica. Assim, a linguagem se torna o principal artifício na tecnologia de se buscar a compreensão mútua através de processos de diálogo, contatos e de comunicação. Destarte, Habermas potencializa uma teoria da socialização ajustada nos processos de conquista da competência comunicativa, ou, se preferirem, na busca da excelência comunicativa, a qual se robustece naquilo que o autor denominou Teoria do Agir Comunicativo. Isso fica muito claro quando diz:

> A passagem da Filosofia da consciência para a Filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas. Ela nos tira do círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, onde o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade. (HABERMAS, 1990, p. 56).

Portanto, com esse direcionamento objetivo, mesmo que de alguma forma mais complexo, a linguagem tende a se potencializar, expandindo a individualidade para um contexto de aproximação de intencionalidades.

Foi por meio da Teoria da Ação Comunicativa (conhecida como TAC) que Habermas estremeceu o cerne do paradigma da comunicação e da intersubjetividade, a qual se defronta

com a própria ação estratégica. A TAC começou a ser construída mais efetivamente a partir das compilações e estruturações de ideias da própria Teoria do Agir Comunicativo, além da Consciência Moral e Agir Comunicativo, no Discurso Filosófico da Modernidade e Pensamento Pós-Metafísico e foi acabada, com sua publicação, no ano de 1981, através de dois volumes enormes, cada um com mais de 500 páginas. No primeiro volume, Teoria da Ação Comunicativa I. Racionalidade da Ação e Racionalização Social (*Theorie des Kommunikativen Handels. Handlungsrationalität und Gesellschattliche Rationalisierun*); e o segundo volume como Teoria da Ação Comunicativa II. Crítica da Razão Funcionalista (*Theorie des Kommunikativen Handels II. Zur Kritik der Funktionalistichen Vernunft*).

Um dos aspectos importantes, dentre outros tantos, e que é muito especial para esta pesquisa, o fato de que esta é respeitada como uma teoria da sociedade a qual pondera o sistema do dinheiro e o do poder estimado como uma metodologia de ação estratégica, que reprime e disciplina o mundo das interações sociais, por Habermas denominado de mundo da vida. Nesse ambiente, o ser humano percorre entre o meio natural e orgânico e entre o meio social e o da cultura, ambiência adequada para o alargamento e progresso da ação comunicativa a qual pretende com sua intersubjetividade encontrar um caminho com poder de encaminhar os seres humanos ao entendimento e ao respeito mútuo.

A racionalização, para Habermas, é um dos pontos cruciais para a sua teoria do Agir comunicativo, como dito:

> (...) à medida que o potencial embutido na ação comunicativa é realizado, o núcleo normativo arcaico se dissolve e abre caminho para a racionalização das visões de mundo, para a universalização da lei e da moralidade e para uma aceleração dos processos de individuação. (HABERMAS, 1987ª, p. 4b apud PINTO, 1995).[422]

Além disso, continuando sua abordagem, Pinto (1995) se reporta sobre o que caracteriza a racionalidade de uma expressão linguística, explicando que é pelo fato de suas pretensões de validade serem suscetíveis à crítica, por meio de procedimentos reconhecidos de modo intersubjetivo.

Na mesma linha de raciocínio do autor (PINTO, 1995)[423], o conceito de razão comunicativa de Habermas implica, assim, uma distinção entre os mundos objetivo, social e subjetivo. Pinto diz que, segundo Habermas, este é o que de fato caracteriza o pensamento

---

[422] José Marcelino de Rezende Pinto é professor doutor do departamento de psicologia e educação da FFCLRP-USP (PINTO, 1995).

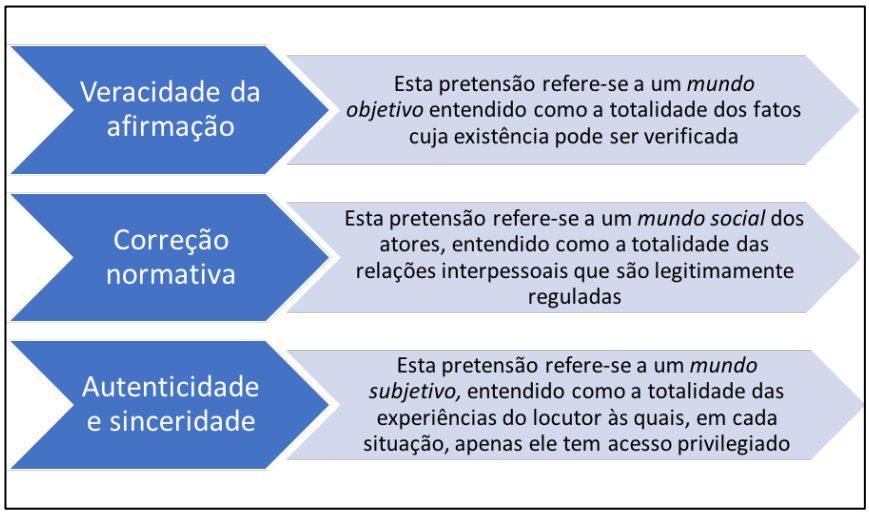
[423] Ibid., p. 421

moderno do modo de pensar mítico. Diferentemente deste último, o primeiro adota que as interpretações mudam em analogia às realidades social e natural e que as crenças e valores se modificam em relação aos mundos objetivo e social.

Uma decorrência dessa conceituação é discorrida por Pinto (1995), quando ele afirma que "pressupõe o abandono da relação cognitiva sujeito-objeto por um procedimento cognitivo de natureza intersubjetiva, numa relação sujeito-outro sujeito e que só é possível com a progressiva descentração de nossa visão egocêntrica de mundo." Parece que, de fato, não há dúvidas quanto à necessidade dessa modificação na forma de ver e se portar perante o todo, visto que, em qualquer análise que se faça nesse sentido, constata-se a inadequação desse tipo de postura.

Traz, ainda, que, para Habermas, em um processo de comunicação mediado linguisticamente, há unicamente três critérios de abrangência universal pelos quais as pretensões de validade podem ser confrontadas, conforme pode ser mais bem visualizado na Figura. 45:

Figura 45 – Critérios de abrangência universal pelos quais as pretensões de validade podem ser confrontadas



Fonte*:* Adaptado pelo autor com base em Habermas (1987, apud PINTO, 1995).

Dessa forma, Pinto (1995) conclui que, por meio da suplantação "da visão mítica com seu caráter unificador e com o abandono da relação sujeito solitário dominante e consciente frente a um objeto dominado e cognoscível, surge a necessidade de os atores em comunicação chegarem ao entendimento quanto a pretensões de validade criticáveis." Pois é exatamente esse entendimento, por meio do caminho racional, como Habermas destaca, que parece ser o caminho mais coerente e profícuo para que se avance nesses processos de comunicação, tão

rarefeitos e pobres como se constata na contemporaneidade. Aliás, uma oportuna citação de Habermas indica que a ação comunicativa acontece:

> (...) sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas através de atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa. (HABERMAS, 1984, p. 285-286 apud PINTO, 1995).[424]

Como é muito fácil de se deduzir, pelo pensamento de Habermas, há aqui uma interação muito próxima entre a capacidade de comunicação e a capacidade produtiva, fator que repercute diretamente nas imensas diferenças sociais e econômicas, as quais merecem ser tratadas em sua essência, até porque os cuidados com seus reflexos têm sido totalmente ineficazes, prova pelo seu próprio contínuo aumento. Isso é, possivelmente, o maior fundamento para se justificar o agir comunicativo, como um constructo inteiro para a constituição de um estado mais consciente. Entretanto, nessa última citação de Habermas, fica claro que até mesmo para os processos de comunicação as virtudes devem estar presentes no âmago de cada pessoa envolvida.

Frente às reflexões apresentadas, pode-se considerar que uma das maiores deficiências do ser humano consiste em sua extrema dificuldade de elaborar processos comunicativos efetivos. Assim, o Agir Comunicativo sugere, por meio de uma racionalidade cada vez mais avançada e de uma abdicação entre os comunicadores de suas principais metas individuais, em favor de uma concretização de pontos de interesse comuns, iniciar um processo de aprimoramento contínuo por meio de consensos.

[424] PINTO, 1995.

4 CONSTITUIÇÃO DE UM ESTADO MAIS CONSCIENTE

A partir do que foi apresentado nesta investigação, o conceito que se pode tentar construir sobre a imaginação é que ela é um processo de libertação da consciência, de caráter transcendental e que a conduz para o universo, para lugares tangíveis ou intangíveis, e se utilizada concomitante com a meditação distende a criatividade e a criticidade. Uma consequência do desenvolvimento da imaginação é que ela pode levar a uma qualificação cognitiva, observando-se que pode ser direcionada, em seu ponto de partida, pela racionalidade ou não. No instante em que inicia, sofrerá mais ou menos influências do caráter da pessoa de acordo com o nível de imaginação empregado.

Revisitando o conceito a que se chegou sobre o tema flexibilidade criativa, quando constituída de um processo de libertação da consciência, de domínio (possível ou razoável) das emoções e da soltura da imaginação é um elemento de sustentação de uma condição emancipatória por se constituir em uma competência de qualificação cognitiva, na medida em que dota o sujeito com condições para visualizar e tomar as melhores decisões. Reexaminando o conceito da experimentação, viu-se que ela é o mais consistente processo de aprendizado e de ampliação da criticidade, que se dá pela prática e que pode levar à sabedoria dotando a mente de potencialidades, as quais podem, pela imaginação e meditação desembocar em criatividades aprimoradas.

Relembrando o que se definiu sobre o conceito da meditação, viu-se que se trata de um fenômeno possivelmente controlável, o qual pode ser executado de várias formas – ativa ou passiva –, em que a consciência é afastada para dar lugar ao vazio, promovendo o desenvolvimento cognitivo, além de pontualmente estimular a imaginação e a criatividade.

Sobre esses quatros elementos, por sua similaridade de propósitos, mantêm-se os conceitos individuais de cada um, opta-se pela constituição de todos em um único constructo de um estado mais consciente. Portanto, o primeiro constructo de um estado mais consciente – imaginação, flexibilidade criativa, experimentação e meditação – constitui-se em um dos quatro alicerces que fundamentam a elaboração de uma condição emancipatória do sujeito, por meio da libertação da consciência, da capacidade de criação, maximizando-se a experimentação e utilizando-se sistematicamente da meditação.

Após um aprofundamento nas composições do raciocínio lógico, da criticidade e do espírito investigativo, em que foram trazidas inúmeras conceituações de diferentes autores, analisadas diversas variáveis e constituído os conceitos desta pesquisa sobre cada um desses

elementos, pode-se, finalmente, produzir um conceito único sobre este que se define como o segundo constructo de um estado mais consciente.

Revisitando os conceitos individuais de cada elemento investigado, tem-se que sobre o raciocínio lógico que se pode concluir e estabelecer se tratar de processos de encadeamento sucessivos, em sequência de pressupostos coerentes, para se aproximar, o tanto possível, da verdade.

Quanto à criticidade, atribuiu-se um conceito próprio definindo-a como uma competência elementar para a autonomia do sujeito, à medida que promove o questionamento, tende ao julgamento, que, se alinhado com a sabedoria, posiciona e distenciona para uma posição livre, caracterizando-se num juízo crítico abolicionista.

Por fim, quanto ao espírito investigativo, viu-se que se trata de um conjunto de atributos voltados para a descoberta do diferente, do novo, quer seja pela recomposição de ideias, quer seja pelo encontro de novos elementos por meio da prática de pesquisa sistemática e metodológica, impulsionada por um desejo inabalável pelo saber.

A partir dessas concepções individuais, pode-se traçar o conceito definitivo, no âmbito desta pesquisa, sobre o segundo constructo de um estado mais consciente – raciocínio lógico, criticidade e espírito investigativo. Trata-se de um pilar constituído de processos de encadeamentos lógicos ao mesmo tempo que promove questionamentos, além de ser um conjunto de atributos voltados para a descoberta do diferente e do novo, impulsionando o sujeito para a constituição da cidadania por meio de um estado mais consciente.

Após procedidas as pesquisas dos elementos – virtude e espiritualidade – elaboradas as análises e definidas algumas conclusões, sobre cada um deles, é possível caminhar na direção de uma possível elaboração de um conceito final, sobre este que se define como o terceiro constructo de um estado mais consciente, no âmbito desta tese.

Foi obtida a conclusão sobre os significados possíveis da “virtude”, após inúmeros diálogos com seus autores, em que se constatou e se definiu tratar-se de uma representação do que há de maior valor na humanidade e, talvez, na própria ecologia do universo. Salientou-se que o caráter dessa dedução não é apenas uma definição romântica, mas está calcada nos sentimentos e racionalidades expressas, obtidas na pesquisa, muito além de uma questão ideológica. Poder-se-ia ter como entendimento de que a virtude é um imperativo máximo da vida.

Quanto às significâncias da “espiritualidade”, sob a ótica desta pesquisa, concluem-se ter um caráter imanente e transcendente e que está inseparavelmente contido na natureza, a qual abarca os conceitos de consciência como manifestação fenomenológica e da alma como

sinônimo de espírito, os quais, por sua vez, têm o caráter de atemporalidade e dos princípios mais elementares e importantes do universo.

A partir desses dois pressupostos conceituais, é possível, então, definir-se que o terceiro constructo de um estado mais consciente é composto da virtude que é um dos imperativos da vida e, a espiritualidade, por sua vez, tem um caráter imanente e transcendente e que abarca os conceitos da consciência como manifestação fenomenológica e da alma como sinônimo de espírito, os quais têm um traço de atemporalidade. Além disso, ambos – virtude e espiritualidade – fazem parte dos princípios mais elementares e importantes do universo. Podem ser concebidas como as dimensões de alcance e profundidade dos seus princípios, imprescindíveis para uma estrutura cognitiva com faculdades e equilíbrios para enfrentar a vida, sem necessitar ser subjugado por forças provenientes da insensibilidade instalada no seio da humanidade, quanto à dignidade e cidadania das pessoas. Com uma eventual ausência desse constructo, estabelecer-se-á uma lacuna perigosa para os melhores propósitos do indivíduo, por o deixar em situação de vulnerabilidade intelectiva.

As dimensões, extensões e significados do quarto e último constructo do estado mais consciente se conFiguram e se posicionam sobre o Agir Comunicativo, de Habermas, porém sem deixar de captar o máximo que esta pesquisa aprofundou, também, dos outros pensadores.

Primeiro, identificou-se que a comunicação é um dos grandes problemas do ser humano, dadas as fortes deficiências presentes no próprio indivíduo. Contudo, o principal problema reside na falta de humildade e de outros fatores que degradam as pessoas, pontualmente no caráter moral, no qual deveria predominar um glorioso conjunto de virtudes. Há que se trabalhar sobre essas deficiências comunicativas, mas deve-se aprimorar, também, os valores presentes na humanidade.

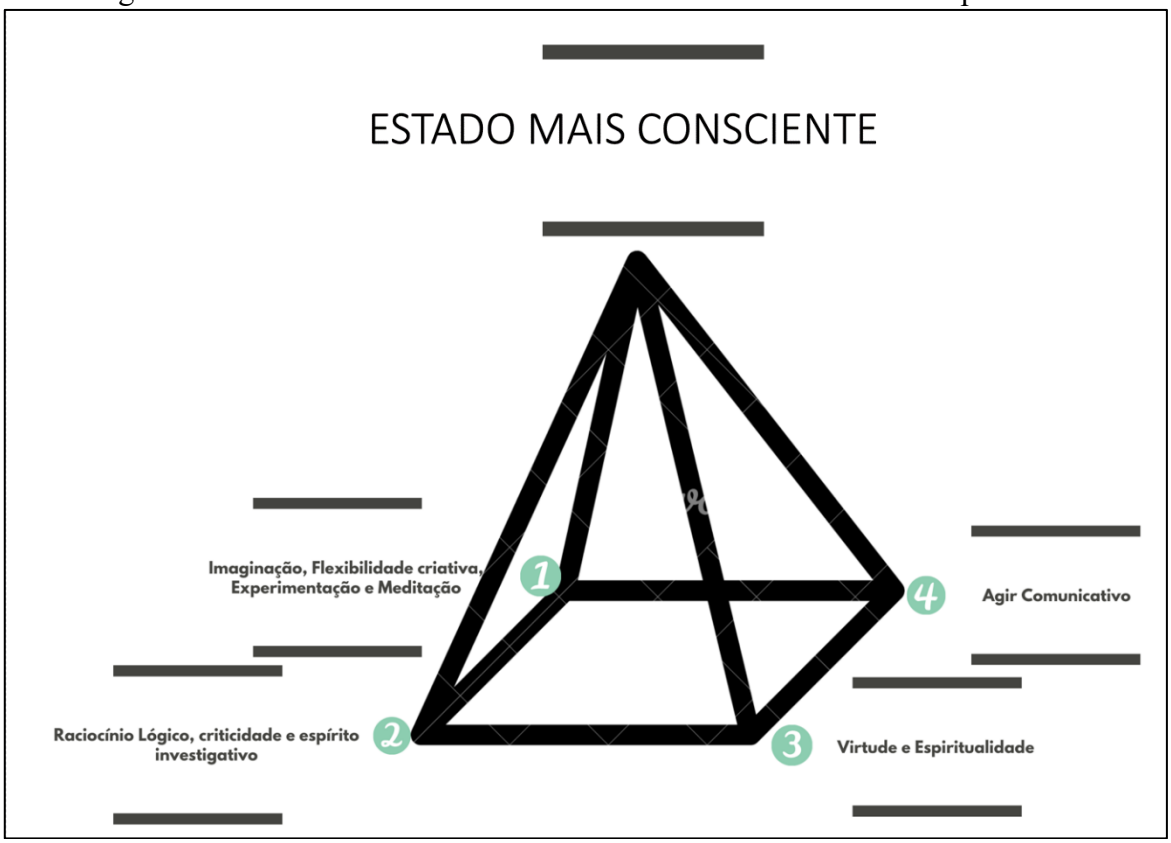
Desse modo, tem-se formado o estado mais consciente, constituído por dez elementos, separados por similaridade em quatro dimensões, as quais se conFiguram nos quatro constructos elementares que concebem a pirâmide que pretende ser uma proposta voltada à emancipação do sujeito.

Obviamente, mesmo se apresentando como questões capitais, esses elementos que constituem as circunstâncias para se potencializar o humano em condições ínfimas de viver e conviver com uma dignidade cidadã mínima, mas real, e talvez, mesmo com uma desigualdade social e econômica amenizada, sempre poderá ser alvo de questionamentos e debates. Aliás, quanto mais isso acontecer, muito melhor para seu aprimoramento, regra valorada para toda e qualquer situação que envolve não só o ser humano, mas a própria vida, predicado que alicerça e constitui a Filosofia como elemento impulsionador.

Cabe, outrossim, salientar a necessidade de se manter um direcionamento determinado e forte numa direção, ou seja, criar-se e manter-se um foco, visto que nenhuma outra estratégia produz tanto e melhor do que a existência de um cerne de todas as atenções e ações. Isso não pode ser um motivo para que não se discuta qual realmente é o estado mais consciente necessário, trata-se apenas de uma cautela para que algum excesso de entusiasmo ou qualquer outro motivo possa dispersar o necessário caminho para o ponto central da questão, mantendo-se uma linha determinada e vigorosa.

Na Figura 46, tem-se a imagem de um estado mais consciente com seus construtos descritos na própria base da pirâmide, apenas para dar uma dinâmica distinta da sua constituição pelo relance de um único olhar. Cada constructo é um dos quatro pilares da pirâmide, que simboliza graficamente o estado mais consciente – condição para se alcançar a autonomia individual e pessoal.

Figura 46 – Estado mais consciente com seus construtos na base da pirâmide



Fonte: Elaborado pelo autor.

Estruturou-se o estado mais consciente em quatro construtos, em decorrência do que se apurou, nesta pesquisa, como as principais deficiências em termos de aptidões cognitivas e ativas, dentro do atual estágio evolucionário do ser humano. Com base nesses pontos frágeis,

buscou-se as alternativas para reverter esse quadro e, assim, juntando-se cada uma delas em características e alicerces similares, chegou-se aos quatro fundamentos (construtos) daquilo que forneceria as competências elementares para potencializar o ser humano para um desenvolvimento mais acurado, mas, sobretudo, para lhe dar a sustentação necessária para uma vida de qualidade e com cidadania mais próxima possível da plenitude. Projetou-se para que cada construto (cada um dos quatro pilares de um estado mais consciente) tivesse os elementos mínimos para se alcançar a independência cognitiva e desenvolver habilidades e competências para viver e conviver, competindo com todas as demais forças existentes, algumas de domínio de uma pequena parcela da humanidade.

Deve-se destacar que há outros elementos que, se agregados ao estado mais consciente, podem determinar ou fazer uma diferença significativa, como, por exemplo, características de liderança, visão sistêmica da vida, multilíngue e muitas outras, as quais, geralmente provocadas pelo fator dificuldade enfrentada na infância, dentre outras tantas, destaca-se aquela energia diferenciada, forte, dinâmica que se transforma naquilo que se conhece por determinação. Essa é uma característica comum, de certa forma, encontrada em algumas pessoas de sucesso, em qualquer campo da atividade humana. Porém, o que se pesquisou aqui foi a busca daqueles elementos primordiais que forneceriam as condições mínimas necessárias para se determinar o que se está denominando de estado mais consciente, a fim de que as pessoas tenham efetivamente os requisitos para enfrentar a vida, sem serem manipuladas, podendo alcançar um grau razoável de autonomia a ponto de se reduzir as desigualdades, quer sejam econômicas, quer sejam sociais.

Outrossim, de tudo que foi visto, uma das conclusões pontuais sobre como pode ser classificado o estado mais consciente é a de que se trata de um elemento catalisador daqueles subsídios básicos para dar a condição e sustentação de uma vida cidadã e que também pode ser observada a partir desta citação de Baltes (et al., 2002, p. 330 apud GONÇALVES, 2010, p. 126):

> As características da sabedoria que sobressaem nas tradições asiática, africana e ocidental, são resumidas por Baltes e colaboradores (2002), em resultado de diversos estudos históricos previamente realizados (Baltes, 1993; Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 2000), nas seguintes sete: 1) A sabedoria respeita às importantes e difíceis questões sobre as estratégias de condução da vida; 2) A sabedoria inclui conhecimento acerca dos limites do conhecimento e das incertezas do mundo; 3) A sabedoria representa verdadeiramente um nível superior de conhecimento, julgamento e aconselhamento; 4) A sabedoria constitui conhecimento com alcance extraordinário, profundidade, dimensão e equilíbrio; 5) A sabedoria envolve uma perfeita sinergia da mente e do carácter, uma perfeita orquestração do conhecimento e da virtude; 6) A sabedoria representa conhecimento usado em prol do bem e do bem-estar próprio e de

> outros; 7) A sabedoria é difícil de definir, mas é facilmente reconhecida quando manifestada.

No exclusivo intuito de proporcionar maior visibilidade a essas características da sabedoria que se destacam nas culturas ocidental, africana e asiática, elas estão reproduzidas graficamente na Figura 47:

Figura 47 – Características da sabedoria que se destacam nas culturas ocidental, africana e asiática



Fonte: Adapatado pelo autor com base em Baltes (et al., 2002, p. 330 apud GONÇALVES, 2010, p. 126).

Deduz-se, dentre outras coisas, que o estado mais consciente também pode ser caracterizado como uma sabedoria estruturada, embora ela tenha uma perspectiva mais abrangente. Destaca-se a premente necessidade de se aprofundar no desenvolvimento educacional nas linhas virtuosas, pois, se não for assim, talvez o próprio futuro esteja comprometido, dados os descaminhos que a necessidade do lucro, poder, ganância e coisas do gênero podem levar o ser do tempo atual para um ponto futuro.

Sobre a questão da desigualdade, se não tratada a tempo, trará consequências danosas e até inimagináveis para a humanidade. Exatamente por isso, todos os construtos do estado mais consciente estão estruturados fortemente com elementos da virtude, de forma a qualificar e possibilitar excelência a cognição humana para que seus atos possam levar a humanidade para um padrão existencial melhor. Tudo isso é o que esta pesquisa está explorando, mas afora as principais respostas que se busca para o problema da pesquisa, os danos da atual desigualdade

social e econômica, sem mesmo considerar seu inequívoco avanço, são desde já visivelmente aterradores.

Galeano (2010, p. 10) diz que “nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. A riqueza do homem sempre gerou a sua pobreza por nutrir a prosperidade alheia: os impérios e seus beleguins nativos.” E, se reportando ainda sobre isso, elabora sua sentença final, ao afirmar que “na alquimia colonial e neocolonial o ouro se transFigura em sucata, os alimentos em veneno”.

Assim, com essa citação de Galeano, uma legítima mirada da metrópole a partir da colônia, buscar-se-á, a partir dos conceitos obtidos de cada construto, sob os ditames da hermenêutica-reconstrutiva, inspiração para construir uma sentença, sobre o que se concebe, efetivamente e categoricamente, o estado mais consciente. Sim, Galeano e inspiração passam a se constituir em dois elementos originadores da motivação para se elaborar seu conceito, exatamente porque lá na raiz dos problemas ou, melhor ainda, no problema de pesquisa desta tese – quais os principais motivos que levam à condição de manipulação e de desigualdade e quais podem ser as possíveis contribuições para modificar esse cenário, fundamentadas nos pressupostos da Pedagogia Radical e Inclusiva? – estão algumas das disfunções, das dificuldades, das falhas e vícios que provocam o panorama descrito pelo investigador.

Para se chegar a essa definição final, primeiro, reportar-se-á ao primeiro construto, quando foi dito que depois de formados os conceitos individuais de cada elemento do primeiro construto de um estado mais consciente, pode-se, finalmente, definir-se um desenlace construindo o seu próprio conceito. Portanto, o primeiro construto de um estado mais consciente – imaginação, flexibilidade criativa, experimentação e meditação – se constitui em um dos quatro alicerces que fundamentam a elaboração de uma possível condição emancipatória do sujeito, por meio da libertação da consciência, da capacidade de criação, maximizando-se a experimentação e utilizando-se sistematicamente da meditação.

Recordando o ponto das conclusões a que se chegou para o segundo construto, viu-se que, a partir das concepções individuais, pode-se traçar o conceito, no âmbito desta pesquisa, sobre o segundo construto de um estado mais consciente – raciocínio lógico, criticidade e espírito investigativo. Trata-se de um pilar constituído de processos de encadeamentos lógicos ao mesmo tempo que promove questionamentos, além de ser um conjunto de atributos voltados para a descoberta do diferente e do novo, impulsionando o sujeito para a constituição da cidadania por meio de um estado mais consciente.

Por sua vez, obtiveram-se as seguintes inferências quanto ao terceiro construto, após um amplo mergulho investigativo sobre o tema. Foi o momento em que se elaborou o terceiro

construto de um estado mais consciente, o qual é composto da “virtude” que é um dos imperativos da vida e da “espiritualidade”, que, por sua vez, tem um caráter imanente e transcendente e que abarca os conceitos da consciência como manifestação fenomenológica e da alma como sinônimo de espírito, os quais tem um caráter de atemporalidade. Além disso, ambos – virtude e espiritualidade – fazem parte dos princípios mais elementares e importante do universo.

Portanto, sobre o terceiro construto da pirâmide, que constitui o estabelecimento de um estado mais consciente, constata-se que, pelo conjunto dos seus elementos, ele pode ser um fundamento indispensável à constituição de um sujeito emancipado. Tais são as dimensões, alcance e profundidade dos seus princípios, que parece muito transparente a condição de que são elementos imprescindíveis para uma estrutura cognitiva com faculdades e equilíbrios para enfrentar a vida, sem necessitar ser subjugado por forças provenientes da insensibilidade instalada no seio da humanidade, quanto à dignidade e cidadania das pessoas. Com uma eventual ausência desse construto, estabelecer-se-á uma lacuna perigosa para os melhores propósitos do indivíduo, por deixá-lo em situação de vulnerabilidade intelectiva.

Finalmente, nas conclusões derivadas da investigação sobre o quarto construto – Agir Comunicativo –, primeiro, identificou-se que a comunicação é um dos grandes problemas do ser humano, dadas as fortes deficiências presentes no próprio indivíduo. Contudo, o principal problema reside na falta de humildade e de outros fatores que degradam as pessoas, pontualmente no caráter moral, no qual deveria predominar um glorioso conjunto de virtudes. Há que se trabalhar sobre essas deficiências comunicativas, mas há que se aprimorar, também, os valores presentes na humanidade.

Assim, dentro do quarto construto, conclui-se, pela ótica desta pesquisa, que é uma das maiores deficiências do ser humano, o qual consiste em sua extrema dificuldade de elaborar processos comunicativos efetivos. Desse modo, o Agir Comunicativo sugere que por meio de uma racionalidade que supere a instrumental, cada vez mais avançada, e de uma abdicação entre os comunicadores de suas principais metas individuais, em favor de uma concretização de pontos de interesse comuns, inicie-se um processo de aprimoramento contínuo.

Portanto, após realizadas as pesquisas, analisados os mais diversos aspectos teóricos das fundamentações e obtidas as conclusões individuais sobre cada um dos elementos de um estado mais consciente, tendo presente cada definição de cada um dos quatro construtos, finalmente, pode-se então, elaborar o seu conceito absoluto, baseado em inferências empíricas, pragmáticas e logicamente dedutíveis, o qual está apresentado nesta última Figura. Como pode ser constatado, a síntese de toda a pesquisa deste capítulo está apresentada na Figura 48,

representando, portanto, as conclusões que esta investigação obteve cujo resultado foi oriundo de concordâncias com algumas e discordâncias de outras opiniões dos autores examinados, aplicando a metodologia definida da hermenêutica-reconstrutiva.

Figura 48 – Estado mais consciente



Fonte: Elaborado pelo autor.

No próprio conceito já está explícito, mas se ressalta que a pretensão de um estado mais consciente de se constituir dos subsídios necessários para promover a emancipação do sujeito é apenas uma proposta, embora esta pesquisa tenha buscado exaustivamente em cada elemento e as fundamentações com os mais diversos autores, a maioria expoentes do pensamento educativo na contemporaneidade. O fato de se referir como “apenas uma proposta” não tem nada a ver com uma eventual insegurança da pesquisa, somente é uma atitude de respeito e consideração ao tema que é complexo e também a toda e qualquer opinião divergente.

Outrossim, a evidência da complexidade do tema e a possibilidade de opiniões distintas é um fato amplamente coerente com o contexto, abarcando todos os cenários possíveis, tendo em vista que tudo que se tem produzido para amenizar ou eliminar as desigualdades sociais e econômicas são ou foram propostas diferentes de um estado mais consciente. Porém, nenhuma delas tem se mostrado efetiva, prova do seu contínuo crescimento. Assim sendo, o estado mais consciente sendo uma proposta diferente, obviamente, suscitará críticas. Contudo, as análises, fundamentações e conclusões, neste exaustivo trabalho, formam argumentos abertos ao debate.

Por outro lado, como não existe obra pronta e acabada, pois sempre e permanentemente haverá espaço para ajustes e aperfeiçoamentos, é o motivo de se ter definido o estado mais consciente como uma proposta, fugindo de uma categorização de uma solução finalizada e rematada.

5 O ESTADO MAIS CONSCIENTE A PARTIR DA PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA

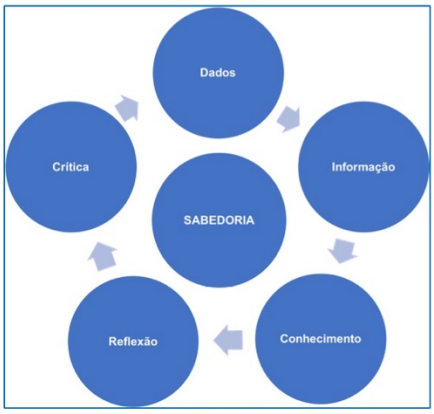
Tendo sido investigada, sob à luz da hermenêutica-reconstrutiva, a Pedagogia Radical e Inclusiva e, da mesma forma em relação aos elementos que constituem o que se está aqui denominando de estado mais consciente, pode-se, então reelaborar algumas conclusões desta pesquisa. Trata-se de um aprimoramento com base na pesquisa elaborada. O objetivo deste capítulo é ampliar o que foi visto nos capítulos 2, 3 e 4 agregando conceitos, pressupostos e direcionamentos da Pedagogia Radical e Inclusiva de Herrán Gascón para a busca de um estado mais consciente. O procedimento é decorrente da junção das informações e conclusões de cada um dos três capítulos, fato que enseja recomposições regenerativas à luz das novas deduções desta pesquisa. A primeira reelaboração é quanto ao processo da constituição da sabedoria, a qual está demonstrada em sua nova versão na Figura 49.

Antes de se apresentar o círculo virtuoso contínuo da sabedoria, conforme a Figura 49, é preciso explicar que ele foi uma evolução conceitual obtida por este estudo, sob à luz da hermenêutica-reconstrutiva, em que se aprimorou o "fluxograma da sabedoria – Figura 24" e também o "círculo virtuoso da sabedoria – Figura 32". Para facilitar a compreensão, reproduz-se aqui as duas Figuras:

Figura 24 – Fluxograma da sabedoria



Figura 32 – Círculo virtuoso da sabedoria

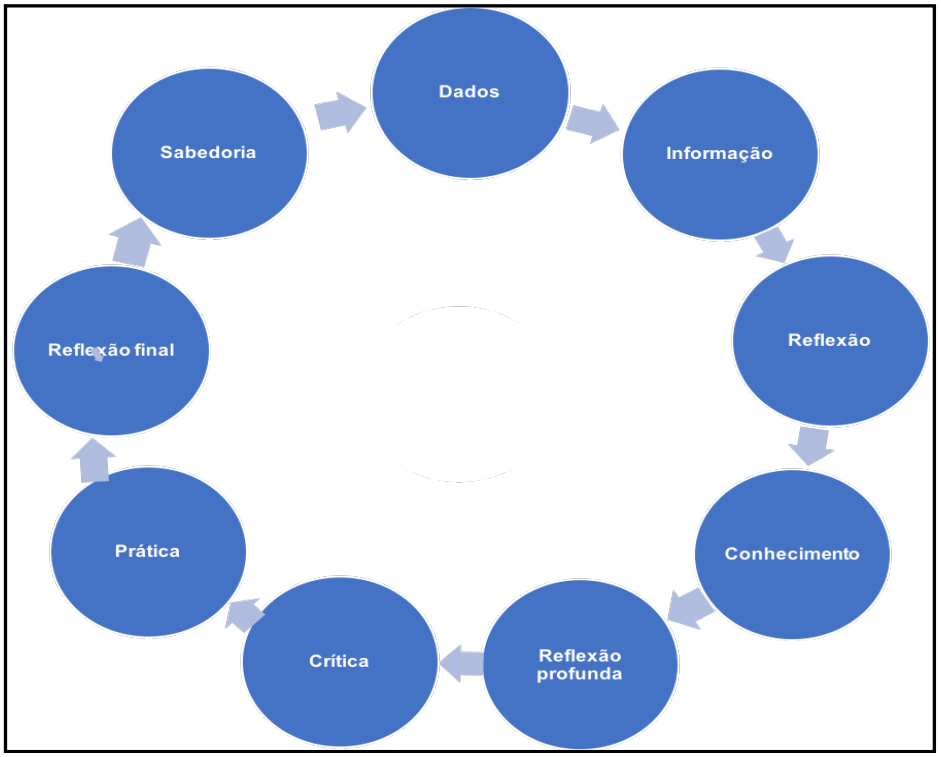


Revista a composição inicial, elaborada naquela fase da pesquisa, tanto do que se buscava em termos de um fluxograma do conhecimento como de um círculo virtuoso da sabedoria, após a conclusão, tanto da constituição do estado mais consciente, como da Pedagogia Radical e Inclusiva, à luz das suas conclusões, pode-se aprimorar a Figura 24 e a Figura 32 para a Figura 49.

Foi incluída a "reflexão" entre as fases da "informação" e "conhecimento", além de ter sido adicionada a "reflexão profunda" entre "conhecimento" e "crítica". Foi arrolada a

“prática” entre a “crítica” e a “reflexão final” e incluída a “reflexão final” entre a “prática” e a “sabedoria”. A “sabedoria” saiu do centro da Figura e passou a ser uma fase, situando-se entre a “reflexão final” e os “dados”. Assim, determina-se um fluxograma contínuo da busca da sabedoria, em que se representa suas principais etapas. Quando ao atingir o estágio máximo – sabedoria –, retorna-se para o campo dos “dados”, para que com novas informações, o processo dê um novo começo e se desenvolva mais um fluxo para uma nova sabedoria e assim sucessivamente.

Figura 49 – Círculo virtuoso e contínuo da sabedoria



Fonte: Eaborado pelo autor.

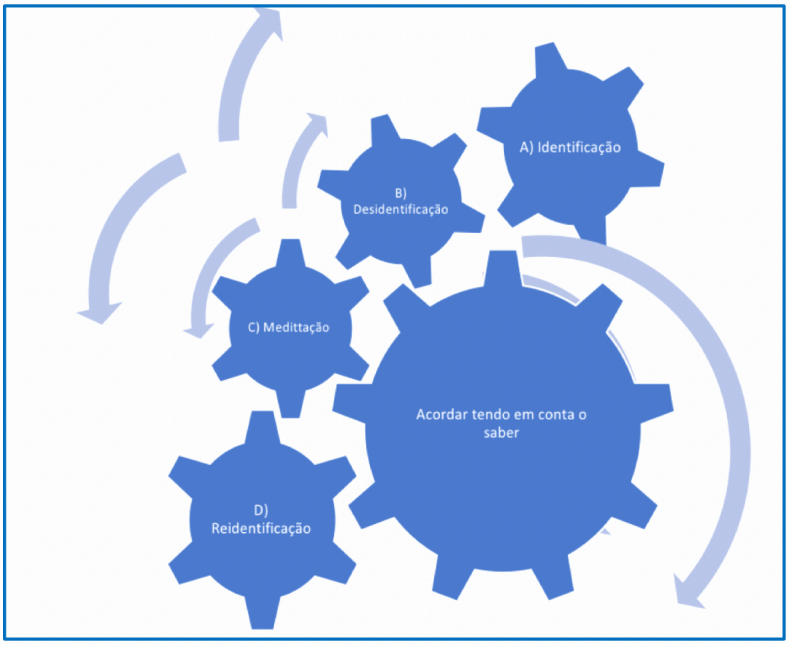
As fases para o círculo virtuoso contínuo da sabedoria compreendem um processo pragmático, mas, desde a sua primeira fase, depende essencialmente do desejo ou da iniciativa ou da predisposição para o começo do processo e suas sucessivas etapas.

A partir de delineado o procedimento que leva à sabedoria, conforme apresentado na Figura 49, precisa-se evoluir para o que se obteve com a pesquisa da Pedagogia Radical e Inclusiva, em que um dos pressupostos mais básicos é o de se atingir o autoconhecimento. Assim, pelas conclusões que se obteve, elaborou-se as fases para se alcançar esse nível, as quais estão visíveis na Figura 50.

Antes de se seguir em frente, é preciso atentar, ao se analisar a Figura 50, de que é preciso ter em conta a Figura 9 (acordar tendo em conta o saber), pois há uma interconexão ou

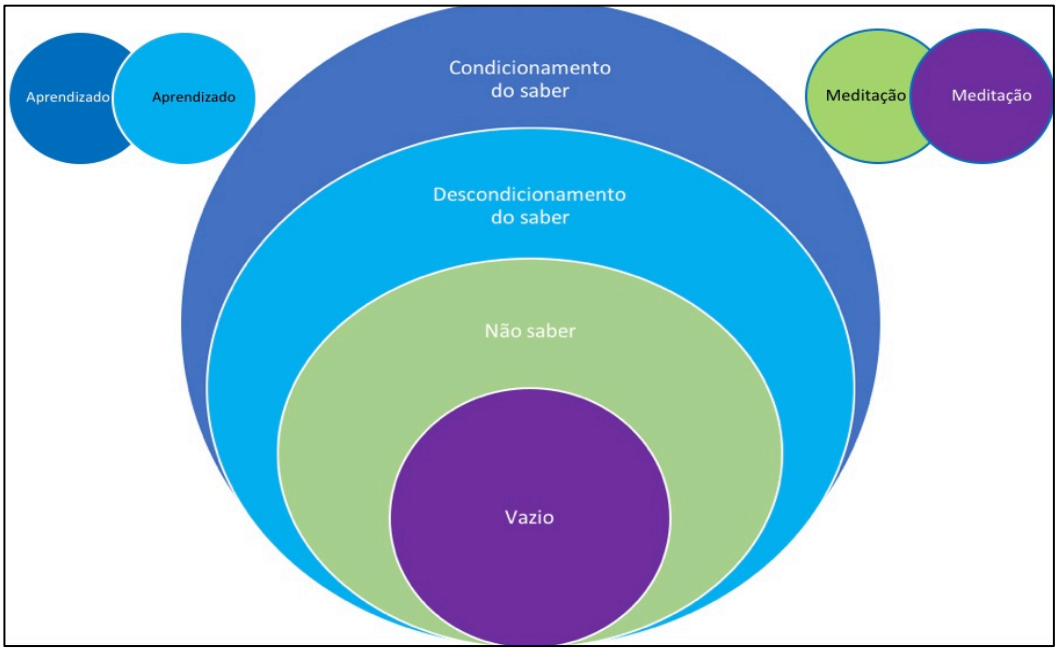
complementariedade entre ambas, no sentido de se entender o todo, embora cada uma tenha sua correspondência específica. Reproduz-se, aqui, a Figura 27 para facilitar o entendimento:

Figura 27 – Acordar tendo em conta o saber



As fases e as metodologias para o autoconhecimento estão representadas pelo diagrama da Figura 50:

Figura 50 – Fases para o autoconhecimento



Fonte: Adaptado e elaborado pelo autor com base nesta tese, inspirado em Herrán Gascón.

Na Figura 50, tem-se as duas primeiras fases que são desenvolvidas via aprendizados, sendo que a primeira fase pode ser representada pela Figura 49. Já a segunda fase poder-se-ia dizer que seria um processo contendo doses mais generosas de criticidade àquela do exposto por esta Figura. Desse modo, para executar esse descondicionamento, requer-se uma alta capacidade crítica, além de um desapego efetivo dos paradigmas estabelecidos. Logo, exige-se uma sequência diferenciada para se atingir esse descondicionamento, mesmo que seja no âmbito do saber. Em suma, nessa segunda fase, está-se tratando exatamente da aplicação do estado mais consciente, e é o que será representado na Figura 52, que será vista, mais adiante.

As fases três e quatro são desenvolvidas exclusivamente via meditação, não existindo outro caminho conhecido até a contemporaneidade que possa fazer o mesmo trajeto para se alcançar o autoconhecimento, observando-se ser um caminho imprescindível para o encaminhamento do sujeito a uma condição mais próxima da sua essência, por tudo o que tem sido visto aqui nesta pesquisa. Além disso, a percepção desse cenário para o atingimento do autoconhecimento só não está mais claro, mesmo que na contemporaneidade, porque ainda existe aquela barreira entre oriente e ocidente, mas, que, aos poucos, também tende a ceder e a provocar, como consequência um ganho em escalas geométricas em todos os processos formativos. Desse modo, esta pesquisa reconhece que uma das grandes contribuições de Herrán Gascón foi a da sua aproximação com os grandes pensadores orientais.

O autoconhecimento absoluto é inalcançável, considerando-se as dimensões e potencialidades cognitivas do atual estágio evolutivo do ser humano. Herrán Gascón (2018, comunicação pessoal) exemplifica a impossibilidade fazendo uma pergunta em que não se encontrará a resposta: “quem sou eu?” Além disso, mesmo não sendo uma condição de autoconhecimento absoluto, a própria categoria, sem a propriedade do absoluto, é muito difícil de ser alcançada. Muito poucos conseguem essa fase, a qual poderia ser denominada de iluminação. Se o ser humano irá evoluir a ponto de ser mais comum “a iluminação” ou, até mais ousadamente se imaginar o alcance do autoconhecimento absoluto, o que se poderia denominar de “a mais pura iluminação”, também é algo impossível de prognosticar.

Entretanto, o alinhamento de cada pessoa e dos processos educativos para esse direcionamento ao autoconhecimento é um dos pontos que está ficando muito transparente e óbvio à luz dos fundamentos e das próprias justificações que esta pesquisa está chegando, no sentido de se posicionar da forma mais profícua para a construção de um ser liberto e autônomo.

Para isso, a constituição de um estado mais consciente parece ser um imperativo, de modo que se estabeleça as competências virtuosas e efetivas que dariam ao sujeito uma

condição muito mais aproximada de uma cidadania com todas as características que o termo sugere.

Portanto, no sentido de se agregar mais alguns dos pressupostos da Pedagogia Radical e Inclusiva, retornando-se ao capítulo 3 com o intuito de resgatar esses elementos que esta pesquisa obteve e de adicioná-los para uma definição de um estado mais consciente, mais aprimorado possível, pode-se chegar ao melhor e efetivo ponto do seu estabelecimento. Isso poderá ser visualizado na versão final da Figura de um estado mais consciente, apresentada inicialmente como a Figura 48, agora como sendo a Figura 51, na qual foi agregada a conclusão da pesquisa deste capítulo e se acrescentou na descrição do primeiro constructo os termos "na busca do autoconhecimento", com base em Herrán Gascón. Também foi ajustado o seu conceito, incluindo-se como objetivo, o "descondicionamento" e a frase: "Para sua constituição, recomenda-se a utilização da Pedagogia Radical e Inclusiva", de Herrán Gascón.

Desse modo, chegou-se ao grau máximo que se conseguiu produzir por meio desta pesquisa, daquela condição que seria a apropriada para o enfrentamento dos condicionamentos, como poder ser melhor visualizado na Figura 51:

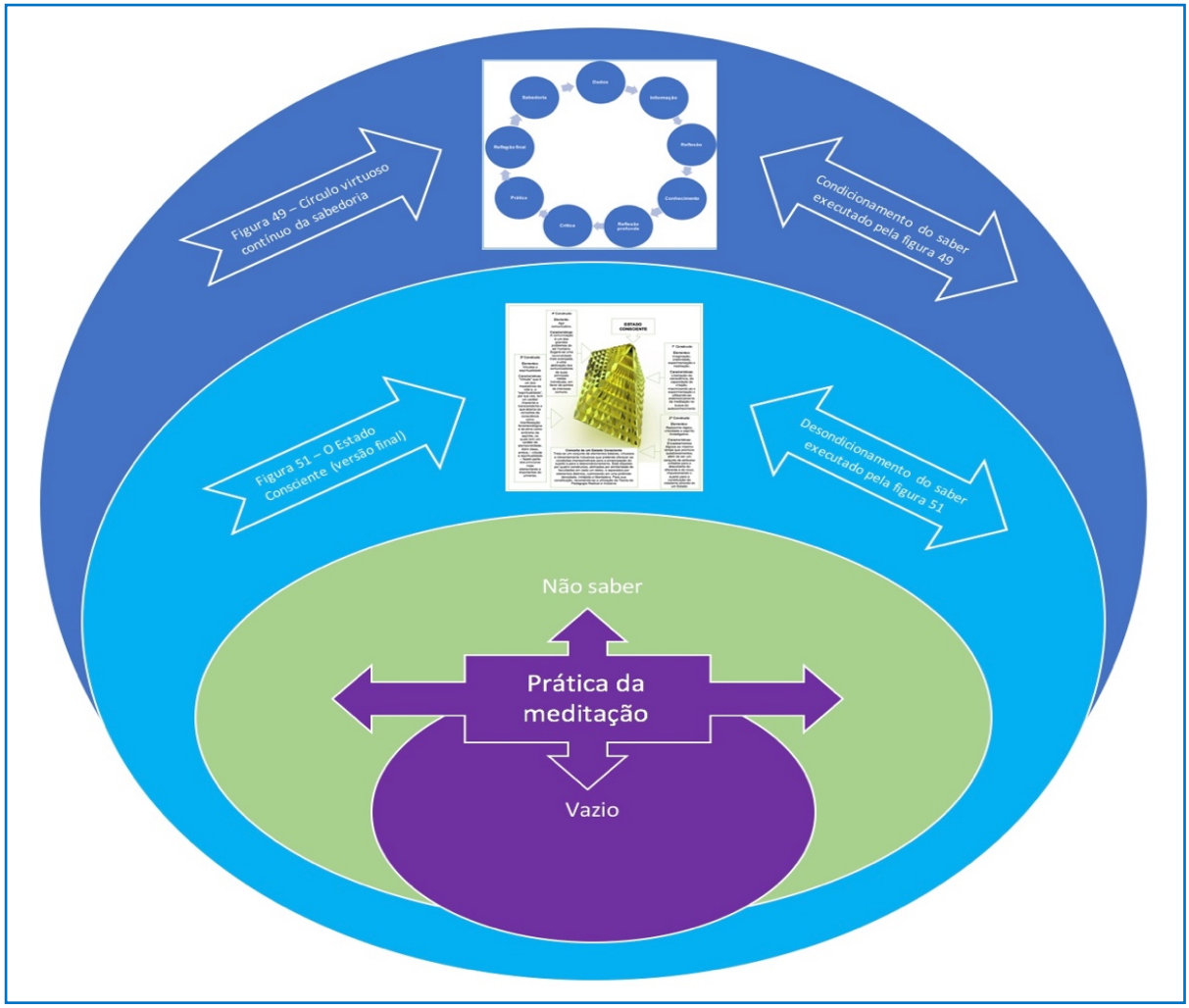
Figura 51 – O estado mais consciente (versão final)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nesta tese.

Destarte todas estas conclusões já apresentadas, quanto ao estado mais consciente, é preciso avançar para possibilitar uma análise conclusiva mais aprimorada e que reflita o que esta pesquisa conseguiu levantar de subsídios, em especial, de fundamentos e justificativas, de modo a se obter uma concatenação dos seus principais elementos identificados, tanto pela ótica do estado mais consciente como da Pedagogia Radical e Inclusiva. Desse modo, passar-se-á para a Figura 52, apresentada na sequência, que é uma versão ampliada da Figura 50 e que incorpora as Figuras 49 e em suas fases, que serão comentadas na sequência.

Figura 52 – Processo formativo prospectado



Fonte: Elaborado pelo autor com base nesta tese.

A partir das fases do autoconhecimento, expandindo-se o diagrama do Processo Formativo, poder-se-á identificar o círculo virtuoso da sabedoria (Figura 49), que acontece na fase do condicionamento do saber. Já a fase seguinte, a do descondicionamento, a conclusão é a de que a aplicação do estado mais consciente é o mais adequado. Sobre essas duas fases existem algumas considerações a serem manifestadas, à luz dos fatos da realidade do cotidiano, no sentido de observar que o processo de condicionamento e o do descondicionamento poderiam ser agrupados em uma única fase, no caso em que o Círculo Virtuoso e Contínuo da Sabedoria contivesse o Estado de Consciência muito bem estabelecido e delineado em seu processo. Isso significaria a não existência da fase do Condicionamento, e em decorrência, a também não existência da fase do Descondicionamento. Nesse caso, poder-se-ia definir essa outra hipotética fase, simplesmente pela denominação de Formação. Porém, o que se está apresentando para o cenário atual é uma proposta mais simples, para um primeiro momento, em que a incorporação do estado mais consciente como Descondicionamento seria um foco

estratégico a ser delineado e a inclusão da prática da Meditação para se chegar ao Não Saber e quiçá ao Vazio.

A possibilidade levantada anteriormente de unir as duas fases em um novo e moderno processo de Formação é apenas hipotética, para um sentido elucidativo, porém, isso significaria uma mudança estrutural total da Educação, o que seria uma utopia absoluta, ao menos para um primeiro momento. Por isso, a proposta é mais centrada considerando a realidade, no sentido de se incorporar o estado mais consciente e o da prática da Meditação em um Processo Formativo Prospectado sob os fundamentos obtidos por esta investigação e por suas conclusões decorrentes.

Finalmente, pode-se ter um reconhecimento de que a Pedagogia Radical e Inclusiva, tendo Agustín de la Herrán Gascón como o grande expoente, por todas suas características e seu caráter abrangente, detém horizontes por todos os meios gestores da Educação. Sobram motivos para fundamentar essa conclusão pelo que foi amplamente investigado nesta pesquisa. Infelizmente, o que se observa é a existência de um ambiente com um grau considerável de indiferença, o que não deixa de ser mais um dos bons motivos para os olhares serem lançados a respeito desta teoria.

Por outro lado, os possíveis horizontes que esta pesquisa pode apontar é o de que a inserção de um estado mais consciente na Pedagogia Radical e Inclusiva, ou de forma inversa, como se queira compreender, é plenamente compatível, pois enquanto a primeira busca a autonomia do sujeito, além de um descondicionamento, a segunda direciona para uma formação plena, o que é algo de uma dimensão superior a próprio estado mais consciente. Outro aspecto a ser destacado, embora já possa ter ficado esclarecido, é que o estado mais consciente e se trata de um tema radical dentro do Paradigma Radical e Inclusivo capitaneada por Herrán Gascón.

Desde o olhar para o ensino no Brasil e seus resultados, frente à proposição de um estado mais consciente e da própria Pedagogia Radical e Inclusiva, há diferenças significativas, as quais se escancararam no decorrer desta investigação.

Enquanto o estado mais consciente aponta para uma condição mínima para viver e conviver com uma certa igualdade, sem que tenha que depender exclusivamente de ações governamentais para a redistribuição da riqueza, no caso da economia, a Pedagogia Radical e Inclusiva trata a questão educacional como um todo que estaria inerte, paralisado frente ao equívoco de se centralizar a formação somente pelo conhecimento, desprezando o autoconhecimento.

Após esta pesquisa buscar se aprofundar na Pedagogia Radical e Inclusiva, discorrer em uma investigação sobre os elementos para a formação de um estado mais consciente, rever

a própria constituição do estado mais consciente, a partir da incorporação de pressupostos e fundamentos da Pedagogia Radical e Inclusiva, o passo seguinte será abordar sobre sua introdução nos processos educativos. Portanto, a partir deste item, dentre algumas outras considerações levantar-se-á, a partir do quadro de um caricaturado estado primitivo de evolução do ser humano, fruto da falta de um investimento da Educação mais apropriado para a questão, na tentativa de encontrar alguns caminhos e alternativas para desenvolver esse estado selvagem que se diz civilizado.

Reitera-se, nesse ponto, o que já foi visto, em que Finlândia e Coreia do Sul são os líderes históricos dos resultados do exame do PISA, indicador que serve a determinados interesses, mesmo que cada um desses países se utilize de estratégias distintas. Com isso, foi possível se concluir que muito mais do que estratégias a serem elaboradoras e implantadas, está a vontade política, o foco a ser definido. Isso faz toda a diferença em qualquer política, na verdade, mas, nesse caso, a pontuação da questão é com a Educação.

Entretanto, além desse detalhe importante que foi identificado – o do foco – é preciso, também, nesse instante, destacar-se que esta pesquisa está concluindo, dentre outros elementos, de que há uma outra necessidade, que é justamente a questão da formação no estado mais consciente. Essa formação poderá ser um horizonte para se pensar a Educação do ser humano na contemporaneidade. Poderá ser o caminho evolutivo que possivelmente conseguirá romper as barreiras que o impedem de ser tornar emancipado e ser a gênese da redução das desigualdades sociais.

O que é complexo é a sua implantação pelos governantes, à medida que criar essa vontade política exigirá uma estratégia específica por parte dos educadores e da sociedade, como um todo. Além disso, não se imagina que tudo isso ocorra sem muito esforço, dedicação e competência, políticas públicas coerentes em educação e investimentos por parte dos poderes públicos.

Por outro lado, esta pesquisa não reivindicará, em nenhum momento, a exclusividade de uma fórmula para a solução da desigualdade social, até porque, ela apenas é uma sugestão, embora esteja-se preocupado em dar a sustentação, justificação e fundamentação teórica possível. Infinitas outras hão de existir e, possivelmente, pela evolução da humanidade, em pontos futuros se deverá estar discutindo em patamares muito superiores ao que hoje se debate.

Outrossim, como já foi explicitado na introdução deste trabalho, pretende-se esclarecer que toda vez que esta pesquisa estiver fazendo referência a formação de um estado mais consciente, estar-se-á pretendendo expressar a necessidade da ampliação cognitiva para um patamar superior a existente, de forma que o sujeito se torne, pelas suas novas potencialidades

a serem desenvolvidas e incorporadas, um ser emancipado, logo descondicionado e capaz de concorrer na sociedade, pela sua sobrevivência e desenvolvimento, em condições mínimas e dignas a ponto de não ser manipulado. Ou seja, torne-se um cidadão pleno. De acordo com Marx,

> Somente o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser *genérico*, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "forces propres" como forças *sociais* e quando, portanto, já não se separa de si a força social sob a forma de força *política*, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 1991, p. 52).

É nesse ambiente que Marx apresenta a cidadania, em que se pode deduzir que apenas quando acontecesse esse encontro da cidadania abstrata com o ser humano individualmente e de forma real, tornar-se-ia viável o processamento da emancipação humana. Dessa forma, a utilização do termo "estado mais consciente" que aqui está sendo proposto, como já foi tratado, transcende e rompe barreira epistemológica, na direção de um pensamento voltado para a perspectiva da linguagem, e busca significar a independência individual, ou seja, independência individual, porém ligada ao agir comunicativo, ou seja, independência efetiva do ser humano, embora esteja-se cônscio de possíveis limitações, uma vez que caminha-se no sentido de não ser dogmático.

Antes de se chegar a esse ambiente que possibilite essa formação referida, pode-se recordar que as escravidões física e racial há pouco tempo deixaram de existir, sob o ponto de vista legal, mas o que é mais agravante, pode-se considerar que a servidão ou sujeição se intensificou pelos caminhos cognitivos, impregnando a sociedade de uma forma geral. Com isso, qual é a racionalidade presente nos sujeitos e em que condições se pode afirmar da existência de um cidadão? Ou será que existem cidadãos, porém numa quantidade muito menor do que se imagina? Seria nossa sociedade constituída por castas?

Enriquez[425] (2006, não paginado) dá seu testemunho a respeito do quadro de dependência e de submissão que está presente na civilização, sob o seu ponto de vista:

> A racionalidade instrumental e as estratégias financeiras atingem, pois, o objetivo: utilizar o sujeito, que acredita ser em grande parte autônomo, para superexplorá-lo e

[425] Eugène Enriquez Professor Emérito da Université Paris VII e do Laboratoire de Changement Social. Doutorado em Psicossociologia e Sociologia Clínica. Membro fundador da ARIP – *Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques*. Redator-chefe da revista *Connexions* e co-redator da *Revue Internationale de Psychosociologie*. Interesses de pesquisa nas áreas de psicossociologia das organizações e Filosofia política e moral. Contato (telefone): 33 1 42490555 Endereço: 56, quai de jemmapès, bat. A – 75010, Paris – France.

> aliená-lo. O processo de alienação é tão mais insidioso que muitas pessoas colaboram com a própria alienação. Tornam-se utensílios manuseados pelos dominantes no alto de sua potência. Estes últimos tornam-se cada vez ou mais perversos ou mais paranoicos porque têm o gosto pelo poder desmedido. A perversão pode, aliás, assumir duas formas: a) uma forma ativa, na qual o perverso utiliza, com gula, os demais para torná-los dependentes e submissos, e contribuir à sua própria servidão e humilhação; b) uma forma passiva, a apatia, tal como já observada no século XVIII por Sade. O apático é um indivíduo que não sente nenhuma emoção. É insensível, e vê os demais apenas como "coisas" abstratas, que podem, portanto, ser eliminadas física ou psiquicamente, se necessário, sem que ele se sinta nem alegre nem incomodado (esse tipo de pessoa se desenvolve em nossas sociedades, que dizem que os chefes não devem ter "*états d'âme*",** e devem apenas fazer o seu trabalho da maneira mais perfeita). Esses indivíduos (paranoico, perverso ativo, perverso apático) são naturalmente hostis às pessoas desviantes, não-conformes, aos sujeitos que pensam que são "causa de si", como indicou M. Enriquez (1984). O mundo atual tende a tornar-se o do crescimento do desprezo, da generalização da desconsideração, do desrespeito, da recusa da diferença a que tem direito todo ser humano. (** Literalmente, "estados de alma". Usamos o termo para significar alguém que não sente e/ou expressa emoções, empatia, estresse ou sensibilidade ao outro; ou ainda, que é completamente indiferente ao que possa acontecer ao outro afetado por sua ação ou decisão). [426]

É um depoimento forte o que Enriquez traz para esta pesquisa, na medida em que aborda desde a ilusão de autonomia, o processo de alienação com seu caráter paranoico e perverso, as formas ativas e passivas e sobre o estado de apatia generalizada. A sentença mais definitiva, porém, fica por conta da tendência do incremento do desprezo, a proliferação da desconsideração e do desrespeito e o que parece mais incisivo em seu caráter de gravidade, a renúncia a diferença.

Pode-se fazer a defesa da parte contrária a esses pontos de vista, alegando-se ser uma mera escolha olhar sob esses prismas e, de que, na maior parte do planeta o indivíduo tem liberdade para seguir o caminho que desejar. Porém, se se invocar uma certa neutralidade (sair da floresta para enxergar as árvores) e se imbuir do mais amplo caráter de cientificidade ou mesmo de Filosofia, a análise acusará a ausência da emancipação, especialmente sob a perspectiva cognitiva. Aliás, pode-se deduzir que as demais dependências do ser humano decorrem precisamente pela carência intelectiva. O mesmo Enriquez (2006, não paginado) traz mais afirmações sobre esse quadro:

> Com efeito, o que triunfou a partir do século XIX e, de maneira mais evidente ainda, ao longo do século XX, não foi a racionalidade do homem tal qual fora vislumbrada no século das Luzes e pela Revolução Francesa, racionalidade dos fins últimos e dos valores irrigados pelos sentimentos e pelas paixões, tal como nos ensinaram Rousseau e Goethe, mas somente a racionalidade instrumental, aquela que se interessa apenas pelos meios a serem utilizados e que responde só à questão: como? Jamais à questão: por quê? Essa predominância se traduz pelo surgimento apenas da racionalidade

[426] ENRIQUEZ, Eugène. O homem do século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. **Rae-eletrônica**, [*S. I.*], v. 5, n. 1, p.1-14, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n1/29568.pdf. Acesso em: 19 jun. 2016.

> econômica, aquela que permite o cálculo dos melhores meios e dos melhores métodos, cálculo de custos e de vantagens, e que submete todo mundo ao reino do dinheiro[427]

Aqui, nessa sentença, o autor descortina a chave do problema, ao atribuir à racionalidade econômica o comando do ser humano. Entendendo o mercado, fica muito nítida de certa forma, a compreensão do que o autor se refere, pois, o modelo obriga a todos a terem posturas rígidas e fortes na direção do resultado, o qual geralmente se traduz por lucro.

Então, começa a parecer que outros caminhos deveriam ser utilizados como horizontes e serem trilhados, na perspectiva de se construir avanços numa educação pautada no estado mais consciente. Habermas dentro dos seus princípios orientadores da ética discursiva, escreveu:

> É, pois, unicamente assim que se pode constituir um novo tipo de integração social de seres individualizados. Os participantes têm de criar, eles próprios, as suas formas de vida socialmente integradas, reconhecendo-se mutuamente como sujeitos capazes de agir de forma autônoma e de assumir com plena responsabilidade a continuidade de suas histórias de vida. (HABERMAS, 2010, p. 261).

Se traz essa contribuição de Habermas, pois é exatamente nessa direção que esta pesquisa aponta para o desenvolvimento que mais se aproxima de uma proposta pedagógica que se aproxime da excelência. Dessa forma, o resgate do pensamento do autor se coaduna com este trabalho e ajuda na fundamentação das principais proposições que aqui se elaboram. E, novamente, motivos não faltam para impulsionar uma transformação, que tem em sua base, educar para além do mercado, ou seja, educar na perspectiva de um estado mais consciente. O mesmo Enriquez (2006, não paginado) amplia suas considerações ao dizer que:

> Essa racionalidade deformada, limitada, sinaliza o advento de uma forma de pensamento e de um estilo de ação perverso, já antecipado no século XVIII pelo marquês de Sade, ao dizer que, se o homem fosse totalmente livre, seria livre para se vender, conduzido à "venalidade generalizada". E que, se todos os homens fossem iguais, alguns poderiam usar o seu poder e a sua riqueza que são desigualmente distribuídas para intimidar outros, para rebaixá-los ao nível de objetos, para usá-los como instrumentos de seu próprio gozo. [428]

Através dessa racionalidade deformada, citada por Enriquez, pode-se imaginar e até compreender muitas das barbáries que o mundo assiste diariamente acontecer em todos os cantos do planeta. É mais um elemento contributivo para explicar a definição do estado primitivo do ser humano, diante das possibilidades que se imagina que ela possa alcançar, se

[427] Ibid., p. 445.
[428] Ibid., p. 445.

desenvolvendo através do tempo. Para corroborar com essa conclusão, é o mesmo Enriquez (2006, não paginado) que apresenta o seguinte cenário:

> Vê-se, então, que o homem levado em consideração enquanto homem (e não enquanto o que ele era antes: camponês, artesão, comerciante, etc.) pode ser totalmente sujeitado. Retire-se dele a cidadania, e ele não é mais um homem; rebaixe-o à condição de animal, e ele não é mais um homem. E tornado igual a todos, ele pode tornar-se um idêntico, um clone, e pode ser substituído por um outro idêntico (a racionalidade instrumental, que considera cada um apenas um objeto, reforça essa tendência). Quanto aos dominantes, cresce a tentação de serem paranoicos, perversos ativos e perversos apáticos (carrascos que se habituam a tudo). É certo que não estamos mais nos tempos do Estado total ou totalitário. A democracia representativa triunfou. Mas, de fato, como vimos, é a regra do dinheiro que adveio. O que torna o sujeito menos dominado pelo Estado (exceto nas ditaduras) é substituído pela sua sujeição ao dinheiro. Os indivíduos tornam-se meros consumidores ou "mercenários". O cinismo se desenvolve. Os políticos parecem cada vez menos críveis, pois um bom número deles se deixa corromper*. Um novo "mal-estar" está em vias de aparecer. (*Não se pode esquecer que, se a "virtude" está no fundamento da democracia, ela é sempre corruptível). [429]

É, de fato, um quadro dramático que o teórico traz para esta pesquisa, em que se destaca basicamente a ausência de uma emancipação, ou seja, a predominância da dependência e da manipulação do mais forte. Poder-se-ia atribuir esse contexto a causas naturais do estágio de desenvolvimento do humano, e até pode de fato ser encarado dessa forma. O que não pode ser concebível é aceitar esse primitivismo, cabendo ao ser humano romper essas amarras e dar um salto evolutivo.

Trazendo novamente Habermas, ele diz ainda, que os sujeitos capazes de falar e agir aprendem no decorrer de sua socialização as práticas fundamentais de seu mundo da vida e o correspondente saber relativo às regras. O autor quis dizer com isso que a vida apresenta perspectivas de racionalidade que tornam exequível a conservação do mundo e sua reprodução, bem como o aparecimento de um saber legítimo e incondicional.

Em outra citação Habermas diz que:

> O "ponto de vista moral" deve reconstruir essa perspectiva intramundialmente, quer dizer, deve recuperá-la dentro dos limites de nosso mundo compartilhado intersubjetivamente, sem perder a possibilidade do distanciamento do mundo como um todo, nem a da universalidade de um olhar que abarca o mundo todo. (HABERMAS, 2002, p. 16).

Com isso Habermas ofereceu ao seu público que a evidenciação da linguagem como, o que ele denominou, médium intransponível de todo sentido, de toda reflexão teórica e prática,

[429] Ibid., p. 445.

obrigando a uma reconsideração de todas as questões filosóficas. A partir desses pressupostos do autor, há luz nesse caminho, até então, sombrio da humanidade. Ainda sobre a linguagem, acrescenta:

> Somente quando a Filosofia descobre no curso dialético da história os traços da violência deformantes de um diálogo continuamente tentado, leva avante o progresso do gênero humano rumo à emancipação. (...) A unidade do conhecimento com o interesse verifica-se numa dialética que reconstrua o elemento reprimido a partir dos traços históricos do diálogo proibido. (HABERMAS, 1975, p. 300).

O autor, na construção da sua teoria, caminhava para uma conjectura que o objetivo do mérito comunicativo fosse o entendimento recíproco, na forma de um núcleo central de uma teoria reconstrutiva, a ser elaborada a partir de um ideal de aproximação ou distanciamento da sociedade concreta como uma viabilidade legítima. O teórico complementa:

> É lógico que o processo de comunicação só pode realizar-se numa sociedade emancipada, que propicie as condições para que seus membros atinjam a maturidade, criando possibilidades para a existência de um modelo de identidade do Ego formado na reciprocidade e na ideia de um verdadeiro consenso. *(*HABERMAS, 1975, p. 300).

Como se pode constatar, o filósofo alemão já tinha como um dos pressupostos elementares para a evolução da linguagem o atingimento do patamar emancipatório. Além disso, para ele, a ideologia tecnocrática é mais indevassável do que as ideologias envelhecidas, tendo em vista a negação da própria composição da ação comunicativa, tornando-a igual à ação instrumental, a qual se orienta em normas que não demandam justificação, ao passo que a ação comunicativa se fundamenta em normas que necessitam ser validadas - ainda que por falsas legitimações. Para Habermas, nesse ponto, havia uma intenção de minar o oportuno arcabouço dos interesses da espécie ao par do mérito instrumental, além da importância da linguagem. A nova ideologia, segundo Habermas

> (...) fere, portanto, um interesse que se prende a uma das duas condições fundamentais da nossa existência cultural: a linguagem, ou mais precisamente, a forma de socialização e de individualização determinada pela comunicação na linguagem corrente. (...) A consciência tecnocrática faz desaparecer esse interesse prático, por trás do interesse pela ampliação do nosso poder de manipulação técnica. A reflexão provocada pela nova ideologia deve ir além de qualquer interesse de classe historicamente determinado e por a descoberto a contextura de interesses de uma espécie, como tal, que se constitui a si mesma. (HABERMAS, 1975b, p. 327).

Esse modo de superioridade convalidada pela força de coerção da racionalidade técnica abarcará de forma concomitante o requisito e a implicação do afastamento do povo da

política, a evacuação do movimento de ações nas mais diversas dimensões da sociedade e a invasão do Estado no âmbito social e econômico.

A justificativa para a formação de um estado mais consciente, muito embora possa parecer bastante congruente, mas o fato é de que a sua necessidade é um imperativo para a própria vida, na medida em que já se questiona até onde o ser humano irá nessas condições, destruindo-se a si, aos outros e ao próprio planeta. A vida parece não estar sendo viável nas suas conFigurações atuais e, talvez, os dois pontos mais impactantes sejam o da ausência de um padrão básico de virtudes e a ausência de um protótipo mínimo, que dê ao ser humano uma emancipação intelectual, emocional e de condições de sobrevivência com uma dignidade básica para que se possa considera-lo, efetivamente, um cidadão pleno.

Aprofundando-se nesta pesquisa e nesses aspectos, parece que o foco dos processos educativos não esteja totalmente voltado ao ser e sim aos povos, aos alunos. Também, há que ressaltar, que não se pode atribuir toda a responsabilidade somente aos processos educativos. Porém, a questão do foco no sujeito e o fato de mirar a multidão, aparenta possibilidades distintas. Buber faz a seguinte referência ao assunto:

> A multidão é mentira. Esta consideração da vida, o único um, é a verdade. Ninguém está excluído de se tornar um único um, exceto aquele que se exclui por querer ser a multidão. E, novamente, o único um é a categoria do espírito, do despertar e reviver espiritual, e é tão bruscamente oposto à política quanto possível. O único um e a multidão, o "espírito" e a "política" – essa oposição não é para ser separada daquela que Kierkegaard com o mundo, a expressa simbolicamente por meio de sua renúncia.[430] (BUBER, 2004, p. 68).

Between man and man é uma obra muito intensa de Buber, que trata especificamente dessa questão do ser humano, como um ser humano. Ressaltar-se o olhar de forma exclusiva para a pessoa, como uma pessoa, é um formato que parece ser adequado para se pensar o ser humano, já que ele é um sujeito, o qual se pensa que se deve tornar um cidadão pleno e que isso seria o caminho ideal para sua emancipação. Nesse sentido, talvez pudesse ser acertado dizer que o adequado é pensar no ser humano como uma única pessoa, não só isso, mas como prioridade, já que a multidão é apenas consequência da existência de vários humanos.

O fator que oferece uma contribuição direta para a justificativa de se buscar um estado mais consciente, é que grande parte das tentativas empregadas até agora, em todos os tempos da humanidade, falharam. Desde o regime comunista ao socialista fundamentalista, pode-se avaliar que de certa forma não houve prosperidade e trouxe outros agravantes. A globalização

[430] Tradução nossa.

que se esperava ser uma possível solução, mostra-se inoperante. Os programas sociais quase que apenas amenizam os problemas, além de não oferecerem nenhuma sustentabilidade para uma resolução dos problemas, uma vez que são concebidos, em grande parte, por concepções paternalistas e não de promoção do ser humano.

Desse modo, esta pesquisa pretende justificar, através de fatos, argumentos e fundamentações, que a formação de um estado mais consciente de forma que se possibilite efetivamente a plena emancipação, é o que pode dar a melhor resposta para o que pode ser considerado o problema máster das desigualdades sociais. Parte-se, portanto, do pressuposto de que as pessoas são diferentes e que quaisquer tentativas de as igualar serão não somente inúteis, mas contraproducentes, já que que se estaria tentando obter ou produzir algo impossível. Assim, com a emancipação que se almeja alcançar, o cidadão teria as condições básicas para as escolhas, num ambiente de liberdade, de uma possível democracia, e com uma economia de mercado menos selvagem e que predominasse com um Estado e Órgãos das comunidades, fiscalizando e com poder para coibir que os interesses econômicos se sobreponham aos da população, como ocorre na atualidade. O próprio funcionamento do caráter fiscalizador se tornaria otimizado e efetivo, na medida que a capacidade das pessoas estaria concorrendo em todos os setores da sociedade. Claro, esses outros aspectos são apenas decorrentes da proposta de emancipação, não sendo objeto de estudo e aprofundamento desta pesquisa. O fato é que se tem um mercado desigual, pela desigualdade das pessoas, fato que explica a produção constante e crescente de cada vez mais desigualdades.

A propósito, desde a evolução do mercado e o domínio das suas práticas, em nível internacional, o mundo está por fechar um ciclo evolutivo, com o estabelecimento ilusório e equivocado de valores distorcidos na mente de grande parte da humanidade. Esse coroamento que haverá de fechar esse período, consolidou-se na Revolução Industrial, com a criação da máquina a vapor, o nascimento de indústrias e empresas de todos os tipos.

Ainda lá, praticamente no começo desse processo, Marx já tinha desenvolvido uma leitura desse cenário, conforme se pode constatar:

> Com a produção fundada no capital], pela primeira vez a natureza se torna puramente um objeto para a humanidade, puramente uma questão de utilidade; ela deixa de ser reconhecida como um poder em si mesma; e a descoberta teórica de suas leis autônomas aparece meramente como um estratagema para subjugá-la às necessidades humanas, quer como objeto de consumo, quer como meio de produção. (MARX, 1973, p. 40).

Esse olhar fulminante de Marx sobre a transformação da natureza e objeto para a humanidade, é apenas um dos vários aspectos derradeiros que culminaram com a construção do quadro atual.

A própria elaboração desse cenário contou com outras concepções para interpretação deste quadro vivenciado pela humanidade na contemporaneidade. Weber comentou:

> Isto significa: o desencantamento do mundo. Ninguém mais precisa lançar mão de meios mágicos para coagir os espíritos ou suplicar-lhes, feito o selvagem, para quem tais forças existiam. Ao contrário, meios técnicos e cálculo se encarregam disso. Isto, antes de mais nada, significa a intelectualização propriamente dita. (WEBER, 1982, p. 49).

O sentido maior, ao se trazer Weber para o diálogo, é o fato de a própria ciência administrativa nascer, se afirmar e aos poucos comandar todo esse processo de produzir e vender, sucedido em boa parte das vezes, pela própria criação da necessidade do produto ou serviço, através de campanhas maciças de *marketin*g e de mídia. Assim, os novos produtos e serviços foram sendo transformados e incorporados à vida do ser humano, como pressupostos básicos para a felicidade.

Esse quadro tem bastante sintonia com o que Aron definiu:

> O mundo é racionalizado pela ciência, pela administração e pela gestão rigorosa dos empreendimentos econômicos, mas continua a luta entre as classes, as nações e os deuses. Como não há um árbitro, ou um juiz, só existe uma atitude adequada à dignidade: a escolha solitária de cada um de nós, diante de sua consciência. Pode ser que a última palavra desta atitude filosófica seja de engajamento. Max Weber dizia: escolha e decisão (*Entscheidung*). A decisão era menos a escolha entre dois partidos do que o engajamento em favor de um deus que podia ser um demônio (ARON, 2003, p. 823).

As oportunas observações de Aron fazem mais sentido porque essa racionalização sempre caminhou junto com esse processo que levou a virtude para planos inferiores aos dos produtos e serviços.

Um pouco mais de um século foi necessário para a consolidação desse coroamento e a afirmação de um conjunto astronômico de mentiras na vida das pessoas. Falsidades por conta da megavalorização da matéria, fruto da necessidade de vender os produtos a qualquer custo, em detrimento do que se entende por valores humanos – a virtude. E, de tanto o ser humano mentir para ele próprio, criou-se uma realidade induzida, sem fundamentos sob os aspectos morais, éticos e espirituais da vida, ou seja, o conjunto de elementos formadores da virtude. Assim, vive-se essa realidade induzida a qual carece sobretudo dos predicados da essência da

vida. O nível de estresse produzido pela alta competitividade está consolidando uma bolha, prestes a explodir. O que se sabe é que esse processo sofrerá uma transformação através de uma revolução, com ou sem dor. Essa constatação é apenas especulativa, porém fruto de um exercício básico de lógica.

Produzir, vender e comprar se tornaram os verbos imperativos do dia-a-dia, através do que se denominou de mercado. No começo a proporcionalidade de indústrias e empresas em relação à quantidade de potenciais compradores (clientes), era enorme. Na medida em que foram sendo criadas mais indústrias e empresas, além dos serviços realizados pelas próprias pessoas físicas, proporcionalmente o mercado foi ficando cada vez menor. A cada dia que passa, há menos clientes porque o número de empresas cresce mais que a taxa de natalidade. E essa ascendente não parou jamais, tornando o mercado cada vez mais competitivo. Nesse interim, nasceu a ciência da Administração que tornou profissional a gestão dos negócios e proporcionou, nesse ambiente selvagem de competitividade, um desenvolvimento do próprio mercado.

Antes de continuar a exposição dos desvios da virtude que o mercado acarretou à humanidade, nesse ponto, é necessário e justo destacar que foram inúmeros os pontos positivos dessa revolução mercadológica. Junto com as políticas de governo, em que nasceu e morreu o comunismo, o socialismo mostrou sua cara com a melhor forma de distribuição da riqueza e com a pior forma de produção, enquanto o capitalismo apresentava a pior forma de distribuição e a melhor forma de produção. Isso tudo em uma análise básica e sob um enfoque quantitativo, obviamente, sem entrar em nenhum outro mérito ou ideologia. A meritocracia nasceu para premiar o esforço, porém a alta competitividade obrigou a que se mudasse o foco para resultados. A partir desse ponto, foi possível constatar que a antiga fórmula para se medir competências, da administração – o CHA, sigla de conhecimento, habilidades e atitudes (C+H+A) – precisava de uma urgente correção de rumos, passando a ser representada pela nova fórmula: $C + H \times A$[431]. Outro fato interessante é que essa nova fórmula foi ditada pelo próprio mercado. Nenhum grande pensador da administração a elaborou. Essa fórmula é consequência, e não motivação, ou seja, ela não foi planejada. Os produtos e serviços acabaram evoluindo em qualidade, segurança, menores custos, etc., tudo pela pressão de encantar o cliente, que foi mais uma novidade. O próprio nascimento e desenvolvimento da ciência da Administração possibilitaram a profissionalização da gestão em todas as áreas, especialmente no âmbito privado, alavancando resultados através do trabalho das pessoas. Enfim, não há dúvidas acerca

[431] Na nossa concepção.

dos aspectos pontuais, positivos, porém nem sempre foram decisivos para a evolução humana, proporcionados por essa fase da humanidade.

O custo de todos esses benefícios foi demasiadamente alto, a ponto de deixar o ser humano deslocado da maioria dos valores que constitui o conjunto das virtudes que significam o real sentido e a prática do viver. Poder-se-ia discorrer, também, sobre as mazelas provocadas pela alta exploração da saúde física e mental do trabalhador, quer como empregado, quer como patrão. Mas isso, não serve aos propósitos básicos desta pesquisa, tendo em vista que o enfoque segue noutra direção. Portanto, fica apenas o registro dessa outra realidade. O fato é que é preciso uma mudança radical nesse quadro equivocado de valores, onde possivelmente, boa parte do caminho para isso, seja o de resgate de valores já existentes, a maioria há muito tempo já apresentados ao ser humano, mas que repousam escondidos nos calabouços da consciência humana, talvez até por constrangimento ou vergonha de terem sido relegados pela matéria e pelo poder, esses dois em especial. Aliás, nem se sabe se há algo além do que já existe de virtude. Assim, bastaria o resgate, sem a necessidade da produção de novos saberes, pois até pelo que já se viu da virtude, ela contém um amplo e talvez completo leque de predicados, todos intimamente ligados à dignidade, retidão, equidade, nobreza, justiça, pureza e simplicidade, dentre outros, os quais podem transformar o ser humano e lhe dar o que reiteradamente se destaca, aqui, ou seja, a sua cidadania plena, através de sua emancipação cognitiva e o consequente desenvolvimento da capacidade de criticidade.

Para essa independência intelectual, há um longo e espinhoso caminho, mas esse parece ser o curso mais virtuoso, mais efetivo e concreto para que o ser humano rompa com esse quadro de dependência e submissão, em que uma minoria comanda e manipula os demais.

Compreender a natureza do pensamento, seria um dos primeiros e decisivos passos para se alcançar um potencial intelectual mínimo, de forma a fazer frente à própria vida. Aristóteles sempre diz que é a potência que define a sua essência. Em uma passagem da obra "A alma" ele observa que:

> Quando o pensamento se converte em cada um de seus objetos no exato sentido em que se diz conhecedor, e isso em ato – algo que ocorre quando ele se capacita a passar ao ato de si mesmo – permanece, mesmo então, em potência num certo aspecto, ainda que num sentido diferente da potência precedente à aquisição do conhecimento por aprendizado ou descoberta. E o pensamento pode então pensar a si mesmo. (ARISTÓTELES, 2011, p. 124-125).

O que Aristóteles sentencia em sua fala, dentre outros aspectos, é de que a capacitação é a chave para a emancipação, a qual parece ser a única fórmula que pode levar o sujeito a um

novo patamar e fazer diminuir as desigualdades sociais, diminuindo as desigualdades cognitivas. O fato de existir a capacidade de aprimoramento do pensamento é algo extasiante, na medida da infinidade de situações de tudo o quanto se poderá aprimorar e elevar o padrão de vida das pessoas. É comum as pessoas defenderem a Educação como solução para boa parte dos problemas da humanidade, mas é bem possível que a maioria desses defensores não façam ideia de quanto é verdadeira essa defesa.

Kierkegaard traz uma observação interessante sobre o ato de pensar:

> (...) o paradoxo é a paixão do pensamento, e o pensador sem um paradoxo é como o amante sem paixão, um tipo medíocre. Mas a potência mais alta de qualquer paixão é sempre querer a sua ruína, e assim também a mais alta paixão da inteligência consiste em querer o choque não obstante o choque de uma ou outra maneira tenha de tornar-se a sua ruína. Assim, o maior paradoxo do pensamento é querer descobrir algo que ele próprio não possa pensar. (KIERKEGAARD, 1995, p. 61-62).

O que o autor relata de uma forma retrata os infinitos desafios em que o pensamento enfrenta com ele próprio e com a sua consciência. Em nenhum momento o aspecto, ou o ato de pensar, é uma atividade simples.

A consciência abarca os pensamentos, ou os pensamentos seriam a própria consciência? Essa mesma consciência poderia ser o que se denomina alma, o que daria uma conotação toda especial ao tema, visto a representatividade que essa se reveste na humanidade, inclusive nas mais diversas religiões, sendo, portanto, um assunto muito abordado em todos os quadrantes do planeta.

Desenvolver esse estado mais consciente é um desafio, é óbvio. Esse é o ponto onde esta pesquisa começou a apresentar uma proposta concreta de buscar, pensar alternativas para modificar esse panorama, além de se buscar uma otimização dos pensamentos e das ações, na direção da excelência para o desenvolvimento de um estado mais consciente. Será que isso é possível? E como isso aconteceria?

As fundamentações indicam essa exequibilidade de um estado mais consciente, entretanto resta ainda a importante tarefa de projetar sua aplicabilidade, com quais metodologias, com quais estratégias e com que políticas e ações isso se implantaria dentro dos processos educacionais, enquanto possibilidade para se pensar a educação, por meio da pirâmidade do estado mais consciente, é uma proposta que aqui fica registrada.

Nossa crença é de que essa sugestão, no momento em fosse estabelecida nos processos educativos, e após assimilado, compreendido e entendido, poderia colaborar para produzir uma sabedoria distinta e singular no ser humano, juntamente com todos os demais esforços que

existem e se direcionam nesse sentido, de forma que possa dar sua contribuição para ajudar a reverter esse caminho histórico de produção de desigualdades sociais.

6 A FORMAÇÃO CALCADA NO ESTADO MAIS CONSCIENTE

"Uma autonomia privada bem protegida contribui para assegurar a geração de autonomia pública tanto quanto, reciprocamente, o exercício apropriado da autonomia pública ajuda a garantir a gênese da autonomia privada."

Jürgen Habermas

Após esta pesquisa se aprofundar na Pedagogia Radical e Inclusiva, discorrer em uma investigação sobre os elementos para a formação de um estado mais consciente, rever a própria constituição do estado mais consciente, a partir da incorporação de pressupostos e fundamentos da Pedagogia Radical e Inclusiva, o passo seguinte será abordar sobre sua introdução nos processos educativos. Portanto, a partir deste capítulo, dentre algumas outras considerações e constatações, levantar-se-á, a partir do quadro do estado primitivo de evolução do ser humano, fruto da falta de um investimento da Educação mais apropriado para a questão, na tentativa de encontrar alguns caminhos e alternativas para desenvolver esse estado selvagem que se diz civilizado.

Reitera-se, nesse ponto, o que já foi visto, em que Finlândia e Coreia do Sul são os líderes históricos dos resultados do exame do PISA, mesmo que cada um desses países se utilize de táticas distintas. Com isso, foi possível concluir que muito mais do que estratégias a serem elaboradoras e implantadas, está a vontade política e o foco a ser definido. Isso faz toda a diferença em qualquer política, na verdade. No entanto, nesse caso, a pontuação da questão é com a Educação.

Entretanto, além desse detalhe importante que foi identificado – o do foco –, é preciso, também, nesse instante, destacar-se que esta pesquisa está concluindo, dentre outros elementos, que há uma outra necessidade, que é justamente a questão da formação no estado mais consciente. Essa formação poderá ser um horizonte para se pensar a Educação do ser humano na contemporaneidade. Poderá ser o caminho evolutivo que possivelmente conseguirá romper as barreiras que o impedem de ser tornar emancipado e ser a gênese da redução das desigualdades sociais.

O que é complexo é a sua implantação pelos governantes, à medida que criar essa vontade política exigirá uma estratégia específica por parte dos educadores e da sociedade,

como um todo. Além disso, não se imagina que tudo isso ocorra sem muito esforço, dedicação e competência.

Por outro lado, esta pesquisa não reivindicará, em nenhum momento, a exclusividade de uma fórmula para a solução da desigualdade social, até porque, ela apenas é uma sugestão, embora se esteja preocupado em dar a sustentação, justificação e fundamentação teórica possível. Infinitas outras hão de existir e, possivelmente, pela evolução da humanidade, em pontos futuros, dever-se-á estar discutindo em patamares muito superiores ao que hoje se debate.

Outrossim, como já foi explicitado na introdução deste trabalho, pretende-se esclarecer que toda vez que esta pesquisa estiver fazendo referência à formação de um estado mais consciente, estar-se-á pretendendo expressar a necessidade da ampliação cognitiva para um patamar superior a existente, de forma que o sujeito se torne, pelas suas novas potencialidades a serem desenvolvidas e incorporadas, um ser emancipado, logo descondicionado e capaz de concorrer na sociedade, pela sua sobrevivência e desenvolvimento, em condições mínimas e dignas a ponto de não ser manipulado. Ou seja, torne-se um cidadão pleno. De acordo com Marx (apud OLIVEIRA, 2004, p. 23-24),

> Somente o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser *genérico*, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "forces propres" como forças *sociais* e quando, portanto, já não se separa de si a força social sob a forma de força *política*, somente então se processa a emancipação humana.

É nesse ambiente que Marx apresenta a cidadania, em que se pode deduzir que apenas quando acontecesse esse encontro da cidadania abstrata com o ser humano individualmente e de forma real, tornaria-se viável o processamento da emancipação humana. Dessa forma a utilização do termo "estado mais consciente" que aqui se está aplicando, como já foi tratado, transcende e rompe barreira epistemológica, na direção de um pensamento voltado na perspectiva da linguagem e busca significar a independência individual, ou seja, independência individual, porém ligada ao agir comunicativo, ou seja, independência efetiva do ser humano.

Antes de se chegar a esse ambiente que possibilite essa formação referida, pode-se recordar de que a escravidão física e racial há pouco tempo deixou de existir, sob o ponto de vista legal, mas o que é mais agravante, pode-se considerar que a servidão ou sujeição se intensificou pelos caminhos cognitivos, impregnando a sociedade de uma forma geral. Com isso, qual é a racionalidade presente nos sujeitos e em que condições se pode afirmar da

existência de um cidadão? Ou será que existem cidadãos, porém numa quantidade muito menor do que se imagina? Seria nossa sociedade constituída por castas?

Enriquez[432] (2006, não paginado)[433] dá seu testemunho a respeito do quadro de dependência e de submissão que está presente em nossa civilização, sob o seu ponto de vista:

> A racionalidade instrumental e as estratégias financeiras atingem, pois, o objetivo: utilizar o sujeito, que acredita ser em grande parte autônomo, para superexplorá-lo e aliená-lo. O processo de alienação é tão mais insidioso que muitas pessoas colaboram com a própria alienação. Tornam-se utensílios manuseados pelos dominantes no alto de sua potência. Estes últimos tornam-se cada vez ou mais perversos ou mais paranoicos porque têm o gosto pelo poder desmedido. A perversão pode, aliás, assumir duas formas: a) uma forma ativa, na qual o perverso utiliza, com gula, os demais para torná-los dependentes e submissos, e contribuir à sua própria servidão e humilhação; b) uma forma passiva, a apatia, tal como já observada no século XVIII por Sade. O apático é um indivíduo que não sente nenhuma emoção. É insensível, e vê os demais apenas como "coisas" abstratas, que podem, portanto, ser eliminadas física ou psiquicamente, se necessário, sem que ele se sinta nem alegre nem incomodado (esse tipo de pessoa se desenvolve em nossas sociedades, que dizem que os chefes não devem ter "*états d'âme*",** e devem apenas fazer o seu trabalho da maneira mais perfeita). Esses indivíduos (paranoico, perverso ativo, perverso apático) são naturalmente hostis às pessoas desviantes, não-conformes, aos sujeitos que pensam que são "causa de si", como indicou M. Enriquez (1984). O mundo atual tende a tornar-se o do crescimento do desprezo, da generalização da desconsideração, do desrespeito, da recusa da diferença a que tem direito todo ser humano. (** Literalmente, "estados de alma". Usamos o termo para significar alguém que não sente e/ou expressa emoções, empatia, estresse ou sensibilidade ao outro; ou ainda, que é completamente indiferente ao que possa acontecer ao outro afetado por sua ação ou decisão).

É um depoimento forte o que Enriquez traz para essa pesquisa, na medida em que aborda desde a ilusão de autonomia, o processo de alienação com seu caráter paranoico e perverso, as formas ativas e passivas e sobre o estado de apatia generalizada. A sentença mais definitiva, porém, fica por conta da tendência do incremento do desprezo, a proliferação da desconsideração e do desrespeito e o que parece mais incisivo em seu caráter de gravidade, a renúncia a diferença.

Pode-se fazer a defesa da parte contrária a esses pontos de vista, alegando-se ser uma mera escolha olhar sob esses prismas e, de que, na maior parte do planeta o indivíduo tem liberdade para seguir o caminho que desejar. Porém, se se invocar uma certa neutralidade (sair da floresta para enxergar as árvores) e se imbuir do mais amplo caráter de cientificidade ou

---

[432] Eugène Enriquez Professor Emérito da Université Paris VII e do Laboratoire de Changement Social. Doutorado em Psicossociologia e Sociologia Clínica. Membro fundador da ARIP – *Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques*. Redator-chefe da revista *Connexions* e co-redator da *Revue Internationale de Psychosociologie*. Interesses de pesquisa nas áreas de psicossociologia das organizações e Filosofia política e moral. Contato (telefone): 33 1 42490555 Endereço: 56, quai de jemmapès, bat. A – 75010, Paris – France.

[433] Ibid., p. 445.

mesmo de Filosofia, a análise acusará a ausência da emancipação, especialmente sob a perspectiva cognitiva. Aliás, pode-se deduzir que as demais dependências do ser humano decorrem precisamente pela carência intelectiva. O mesmo Enriquez (2006, não paginado)[434] traz mais afirmações sobre esse quadro:

> Com efeito, o que triunfou a partir do século XIX e, de maneira mais evidente ainda, ao longo do século XX, não foi a racionalidade do homem tal qual fora vislumbrada no século das Luzes e pela Revolução Francesa, racionalidade dos fins últimos e dos valores irrigados pelos sentimentos e pelas paixões, tal como nos ensinaram Rousseau e Goethe, mas somente a racionalidade instrumental, aquela que se interessa apenas pelos meios a serem utilizados e que responde só à questão: como? Jamais à questão: por quê? Essa predominância se traduz pelo surgimento apenas da racionalidade econômica, aquela que permite o cálculo dos melhores meios e dos melhores métodos, cálculo de custos e de vantagens, e que submete todo mundo ao reino do dinheiro.

Aqui, na sentença de Enriquez, ele descortina a chave do problema, ao atribuir à racionalidade econômica o comando do ser humano. Entendendo o mercado, fica muito nítida a compreensão do que o autor se refere, pois, o modelo obriga a todos a terem posturas rígidas e fortes na direção do resultado, o qual geralmente se traduz por lucro.

Então, começa a parecer que outros caminhos deveriam ser utilizados como horizontes e serem trilhados, na perspectiva de se construir avanços numa educação pautada no estado mais consciente. Habermas dentro dos seus princípios orientadores da ética discursiva, escreveu:

> É, pois, unicamente assim que se pode constituir um novo tipo de integração social de seres individualizados. Os participantes têm de criar, eles próprios, as suas formas de vida socialmente integradas, reconhecendo-se mutuamente como sujeitos capazes de agir de forma autônoma e de assumir com plena responsabilidade a continuidade de suas histórias de vida. (HABERMAS, 2010, p. 261).

Se traz essa contribuição de Habermas, pois é exatamente nessa direção que essa pesquisa aponta para o desenvolvimento que mais se aproxima de um estado pedagógico de excelência. Dessa forma, o resgate do pensamento do autor se coaduna com este trabalho e ajuda na fundamentação das principais proposições que aqui se elaboram. E, novamente, motivos não faltam para impulsionar uma transformação, que tem em sua base, educar para além do mercado, ou seja, educar na perspectiva de um estado mais consciente. O mesmo Enriquez (2006, não paginado)[435] amplia suas considerações ao dizer que:

---

[434] Ibid., p. 445.
[435] Ibid., p. 445.

> Essa racionalidade deformada, limitada, sinaliza o advento de uma forma de pensamento e de um estilo de ação perverso, já antecipado no século XVIII pelo marquês de Sade, ao dizer que, se o homem fosse totalmente livre, seria livre para se vender, conduzido à "venalidade generalizada". E que, se todos os homens fossem iguais, alguns poderiam usar o seu poder e a sua riqueza que são desigualmente distribuídas para intimidar outros, para rebaixá-los ao nível de objetos, para usá-los como instrumentos de seu próprio gozo.

Através dessa racionalidade deformada, citada por Enriquez, pode-se imaginar e até compreender muitas das barbáries que o mundo assiste diariamente acontecer em todos os cantos do planeta. É mais um elemento contributivo para explicar a definição do estado primitivo do ser humano, diante das possibilidades que se imagina que ela possa alcançar, se desenvolvendo através do tempo. Para corroborar com essa conclusão, é o mesmo Enriquez[436] (2006, não paginado) que apresenta o seguinte cenário:

> Vê-se, então, que o homem levado em consideração enquanto homem (e não enquanto o que ele era antes: camponês, artesão, comerciante, etc.) pode ser totalmente sujeitado. Retire-se dele a cidadania, e ele não é mais um homem; rebaixe-o à condição de animal, e ele não é mais um homem. E tornado igual a todos, ele pode tornar-se um idêntico, um clone, e pode ser substituído por um outro idêntico (a racionalidade instrumental, que considera cada um apenas um objeto, reforça essa tendência). Quanto aos dominantes, cresce a tentação de serem paranoicos, perversos ativos e perversos apáticos (carrascos que se habituam a tudo). É certo que não estamos mais nos tempos do Estado total ou totalitário. A democracia representativa triunfou. Mas, de fato, como vimos, é a regra do dinheiro que adveio. O que torna o sujeito menos dominado pelo Estado (exceto nas ditaduras) é substituído pela sua sujeição ao dinheiro. Os indivíduos tornam-se meros consumidores ou "mercenários". O cinismo se desenvolve. Os políticos parecem cada vez menos críveis, pois um bom número deles se deixa corromper*. Um novo "mal-estar" está em vias de aparecer. (*Não se pode esquecer que, se a "virtude" está no fundamento da democracia, ela é sempre corruptível).

É, de fato, um quadro dramático que Enriquez traz para essa pesquisa, em que se destaca basicamente um quadro de ausência de uma emancipação, ou seja, a predominância da dependência e da manipulação do mais forte. Poder-se-ia atribuir esse contexto a causas naturais do estágio de desenvolvimento do humano, e até pode de fato ser encarado dessa forma. O que não pode ser concebível é aceitar esse primitivismo, cabendo ao ser humano romper essas amarras e dar um salto evolutivo.

Trazendo novamente Habermas, ele diz ainda, que os sujeitos capazes de falar e agir aprendem no decorrer de sua socialização as práticas fundamentais de seu mundo da vida e o correspondente saber relativo às regras. O autor quis dizer com isso que a vida apresenta

---

[436] Ibid., p. 445.

perspectivas de racionalidade que tornam exequível a conservação do mundo e sua reprodução, bem como o aparecimento de um saber legítimo e incondicional.

Em outra citação Habermas (2002, p. 16) diz que:

> O "ponto de vista moral" deve reconstruir essa perspectiva intramundialmente, quer dizer, deve recuperá-la dentro dos limites de nosso mundo compartilhado intersubjetivamente, sem perder a possibilidade do distanciamento do mundo como um todo, nem a da universalidade de um olhar que abarca o mundo todo.

Com isso, Habermas ofereceu ao seu público que a evidenciação da linguagem como o que ele denominou, médium intransponível de todo sentido, de toda reflexão teórica e prática, obriga a uma reconsideração de todas as questões filosóficas. A partir desses pressupostos do autor, há luz nesse caminho, até então, sombrio da humanidade. Ainda sobre a linguagem, Habermas (1975, p. 300) acrescenta:

> Somente quando a Filosofia descobre no curso dialético da história os traços da violência deformantes de um diálogo continuamente tentado, leva avante o progresso do gênero humano rumo à emancipação. (...) A unidade do conhecimento com o interesse verifica-se numa dialética que reconstrua o elemento reprimido a partir dos traços históricos do diálogo proibido.

O autor, na construção da sua teoria, caminhava para uma conjectura que o objetivo do mérito comunicativo fosse o entendimento recíproco, na forma de um núcleo central de uma teoria reconstrutiva, a ser elaborada a partir de um ideal de aproximação ou distanciamento da sociedade concreta como uma viabilidade legítima. Habermas (1975, p. 300) complementa:

> É lógico que o processo de comunicação só pode realizar-se numa sociedade emancipada, que propicie as condições para que seus membros atinjam a maturidade, criando possibilidades para a existência de um modelo de identidade do Ego formado na reciprocidade e na ideia de um verdadeiro consenso.

Como se pode constatar, o filósofo alemão já tinha como um dos pressupostos elementares para a evolução da linguagem o atingimento do patamar emancipatório. Além disso, para ele, a ideologia tecnocrática é mais indevassável que as ideologias envelhecidas, tendo em vista a negação da própria composição da ação comunicativa, tornando-a igual à ação instrumental, a qual se orienta em normas que não demandam justificação, ao passo que a ação comunicativa se fundamenta em normas que necessitam ser validadas – ainda que por falsas legitimações. Para Habermas, nesse ponto, havia uma intenção de minar o oportuno arcabouço dos interesses da espécie ao par do mérito instrumental, além da importância da linguagem. A nova ideologia, segundo Habermas (1975b, p. 327)

> (...) fere, portanto, um interesse que se prende a uma das duas condições fundamentais da nossa existência cultural: a linguagem, ou mais precisamente, a forma de socialização e de individualização determinada pela comunicação na linguagem corrente. (...) A consciência tecnocrática faz desaparecer esse interesse prático, por trás do interesse pela ampliação do nosso poder de manipulação técnica. A reflexão provocada pela nova ideologia deve ir além de qualquer interesse de classe historicamente determinado e por a descoberto a contextura de interesses de uma espécie, como tal, que se constitui a si mesma.

Esse modo de superioridade convalidada pela força de coerção da racionalidade técnica abarcará de forma concomitante o requisito e a implicação do afastamento do povo da política, a evacuação do movimento de ações nas mais diversas dimensões da sociedade e a invasão do Estado nos âmbitos social e econômico.

A justificativa para a formação de um estado mais consciente, embora possa parecer bastante congruente, é de que a sua necessidade é um imperativo para a própria vida, na medida em que já se questiona até aonde o ser humano irá nessas condições, destruindo-se, os outros e o próprio planeta. A vida parece não estar sendo viável nas suas conFigurações atuais e, talvez, os dois pontos mais impactantes sejam o da ausência de um padrão básico de virtudes e a ausência de um protótipo mínimo, que dê ao ser humano uma emancipação intelectual, emocional e de condições de sobrevivência com uma dignidade básica para que se possa considerá-lo, efetivamente, um cidadão pleno.

Aprofundando-se nessa pesquisa e nesses aspectos parece que o foco dos processos educativos não esteja totalmente voltado ao ser, mas aos povos, aos alunos. Também, há que ressaltar, que não se pode atribuir toda a responsabilidade somente aos processos educativos. Porém, a questão do foco no sujeito e o fato de mirar na multidão aparenta possibilidades distintas. Buber (2004, p. 68) faz a seguinte referência ao assunto:

> A multidão é mentira. Esta consideração da vida, o único um, é a verdade. Ninguém está excluído de se tornar um único um, exceto aquele que se exclui por querer ser a multidão. E, novamente, o único um é a categoria do espírito, do despertar e reviver espiritual, e é tão bruscamente oposto à política quanto possível. O único um e a multidão, o "espírito" e a "política" – essa oposição não é para ser separada daquela que Kierkegaard com o mundo, a expressa simbolicamente por meio de sua renúncia.[437]

Between man and man é uma obra muito intensa de Buber, que trata especificamente dessa questão do ser humano, como um ser humano. Ressaltar-se o olhar de forma exclusiva

[437] Tradução nossa.

para a pessoa, como uma pessoa, é um formato que parece ser adequado para se pensar o ser humano, já que ele é um sujeito, o qual pensa que se deve tornar um cidadão pleno e que isso seria o caminho ideal para sua emancipação. Nesse sentido, talvez pudesse ser acertado dizer que o adequado é pensar no ser humano como uma única pessoa, não só isso, mas como prioridade, já que a multidão é apenas consequência da existência de vários humanos.

O fator que oferece uma contribuição direta para a justificativa de se buscar um estado mais consciente é que grande parte das tentativas empregadas até agora, em todos os tempos da humanidade, falharam. Desde o regime comunista ao socialista fundamentalista, pode-se avaliar que de certa forma não houve prosperidade e trouxe outros agravantes. A globalização que se esperava ser uma possível solução, mostra-se inoperante. Os programas sociais apenas amenizam os problemas, além de não oferecer nenhuma sustentabilidade para sua resolução, uma vez que são concebidos, em grande parte, por concepções paternalistas, e não de promoção do ser humano.

Desse modo, esta pesquisa pretende justificar, por meio de fatos, argumentos e fundamentações, que a formação de um estado mais consciente, de forma que se possibilite efetivamente a plena emancipação, é o que pode dar a melhor resposta para o que pode ser considerado o problema máster das desigualdades sociais. Parte-se, portanto, do pressuposto de que as pessoas são diferentes e que quaisquer tentativas de as igualar serão não somente inúteis, mas contraproducentes, já que se estaria tentando obter ou produzir algo impossível. Assim, com a emancipação que se almeja alcançar, o cidadão teria as condições básicas para as escolhas, num ambiente de liberdade, de uma possível democracia, e com uma economia de mercado menos selvagem e que predominasse com um Estado e Órgãos das comunidades, fiscalizando e com poder para coibir que os interesses econômicos se sobreponham aos da população, como ocorre na atualidade. O próprio funcionamento do caráter fiscalizador se tornaria otimizado e efetivo, na medida em que a capacidade das pessoas estaria concorrendo em todos os setores da sociedade. Claro, esses outros aspectos são apenas decorrentes da proposta de emancipação, não sendo objeto de estudo e aprofundamento desta pesquisa. O fato é que se tem um mercado desigual, pela desigualdade das pessoas, fato que explica a produção constante e crescente de cada vez mais desigualdades.

A propósito, desde a evolução do mercado e o domínio das suas práticas, a nível internacional, o mundo está por fechar um ciclo evolutivo, com o estabelecimento ilusório e equivocado de valores distorcidos na mente de grande parte da humanidade. Esse coroamento que haverá de fechar esse período consolidou-se na Revolução Industrial, com a criação da máquina a vapor, o nascimento de indústrias e empresas de todos os tipos.

Ainda lá, praticamente no começo desse processo, Marx já tinha desenvolvido uma leitura do cenário, conforme se pode constatar:

> [Com a produção fundada no capital], pela primeira vez a natureza se torna puramente um objeto para a humanidade, puramente uma questão de utilidade; ela deixa de ser reconhecida como um poder em si mesma; e a descoberta teórica de suas leis autônomas aparece meramente como um estratagema para subjugá-la às necessidades humanas, quer como objeto de consumo, quer como meio de produção (MARX, 1973, p. 40).

Esse olhar fulminante de Marx sobre a transformação da natureza e do objeto para a humanidade é apenas um dos vários aspectos derradeiros que culminaram com a construção do quadro atual. A própria elaboração desse cenário contou com outras concepções para interpretação desse quadro vivenciado pela humanidade na contemporaneidade. Weber comentou:

> Isto significa: o desencantamento do mundo. Ninguém mais precisa lançar mão de meios mágicos para coagir os espíritos ou suplicar-lhes, feito o selvagem, para quem tais forças existiam. Ao contrário, meios técnicos e cálculo se encarregam disso. Isto, antes de mais nada, significa a intelectualização propriamente dita. (WEBER, 1982, p. 49).

O sentido maior, ao se trazer Weber para o diálogo, é o fato de a própria ciência administrativa nascer, afirmar-se e, aos poucos, comandar todo esse processo de produzir e vender, sucedido, em boa parte das vezes, pela própria criação da necessidade do produto ou serviço, por meio de campanhas maciças de *marketin*g e de mídia. Assim, os novos produtos e serviços foram sendo transformados e incorporados à vida do ser humano, como pressupostos básicos para a felicidade.

Esse quadro tem bastante sintonia com o que Aron (2003, p. 823) definiu:

> O mundo é racionalizado pela ciência, pela administração e pela gestão rigorosa dos empreendimentos econômicos, mas continua a luta entre as classes, as nações e os deuses. Como não há um árbitro, ou um juiz, só existe uma atitude adequada à dignidade: a escolha solitária de cada um de nós, diante de sua consciência. Pode ser que a última palavra desta atitude filosófica seja de engajamento. Max Weber dizia: escolha e decisão (*Entscheidung*). A decisão era menos a escolha entre dois partidos do que o engajamento em favor de um deus que podia ser um demônio.

As oportunas observações de Aron fazem mais sentido porque essa racionalização sempre caminhou junto com esse processo que levou a virtude para planos inferiores aos dos produtos e serviços.

Um pouco mais de um século foi necessário para a consolidação desse coroamento e a afirmação de um conjunto astronômico de mentiras na vida das pessoas. Falsidades por conta da megavalorização da matéria, fruto da necessidade de vender os produtos a qualquer custo, em detrimento do que se entende por valores humanos – a virtude. E de tanto o ser humano mentir para ele próprio, criou-se uma realidade induzida, sem fundamentos sob os aspectos morais, éticos e espirituais da vida, ou seja, o conjunto de elementos formadores da virtude. Assim, vive-se essa realidade induzida que carece, sobretudo, dos predicados da essência da vida. O nível de estresse produzido pela alta competitividade está consolidando uma bolha prestes a explodir. O que se sabe é que esse processo sofrerá uma transformação por uma revolução com ou sem dor. Essa constatação é apenas especulativa, todavia fruto de um exercício básico de lógica.

Produzir, vender e comprar se tornaram os verbos imperativos do dia a dia por meio do que se denominou de mercado. No começo, a proporcionalidade de indústrias e empresas em relação à quantidade de potenciais compradores (clientes) era enorme. À medida que foram sendo criadas mais indústrias e empresas, além dos serviços realizados pelas próprias pessoas físicas, proporcionalmente, o mercado foi ficando cada vez menor. A cada dia que passa, há menos clientes porque o número de empresas cresce mais que a taxa de natalidade. E essa ascendente não parou jamais, tornando o mercado cada vez mais competitivo. Nesse ínterim, nasceu a ciência da Administração, que tornou profissional a gestão dos negócios e proporcionou, nesse ambiente selvagem de competitividade, um desenvolvimento do próprio mercado.

Antes de continuar a exposição dos desvios da virtude que o mercado acarretou à humanidade, nesse ponto, é necessário e justo destacar que foram inúmeros os pontos positivos dessa revolução mercadológica. Junto às políticas de governo, em que nasceu e morreu o comunismo, o socialismo mostrou sua cara com a melhor forma de distribuição da riqueza e com a pior forma de produção, enquanto o capitalismo apresentava a pior forma de distribuição e a melhor forma de produção. Isso tudo em uma análise básica e sob um enfoque quantitativo, obviamente, sem entrar em nenhum outro mérito ou ideologia. A meritocracia nasceu para premiar o esforço, porém a alta competitividade obrigou a que se mudasse o foco para resultados. A partir desse ponto, foi possível constatar que a antiga fórmula para se medir competências, da administração – o CHA, sigla de conhecimento, habilidades e atitudes (C+H+A) – precisava de uma urgente correção de rumos, passando a ser representada pela nova

fórmula: C + H x A[438]. Outro fato interessante é que essa nova fórmula foi ditada pelo próprio mercado. Nenhum grande pensador da administração a elaborou. Essa fórmula é consequência, e não motivação, ou seja, ela não foi planejada. Os produtos e serviços acabaram evoluindo em qualidade, segurança, menores custos, etc., tudo pela pressão de encantar o cliente, que foi mais uma novidade. O próprio nascimento e desenvolvimento da ciência da Administração possibilitaram a profissionalização da gestão em todas as áreas, especialmente no âmbito privado, alavancando resultados por meio do trabalho das pessoas. Enfim, não há dúvidas acerca dos aspectos pontuais, positivos, contudo, nem sempre foram decisivos para a evolução humana, proporcionados por essa fase da humanidade.

O custo de todos esses benefícios foi demasiadamente alto, a ponto de deixar o ser humano deslocado da maioria dos valores que constitui o conjunto das virtudes que significam o real sentido e a prática do viver. Poder-se-ia discorrer, também, sobre as mazelas provocadas pela alta exploração da saúde física e mental do trabalhador, quer como empregado, quer como patrão. No entanto, isso não serve aos propósitos básicos desta pesquisa, tendo em vista que o enfoque segue noutra direção. Portanto, fica apenas o registro dessa outra realidade. O fato é que é preciso uma mudança radical nesse quadro equivocado de valores, em que, possivelmente, boa parte do caminho para isso seja o de resgate de valores já existentes, a maioria há muito tempo já apresentados ao ser humano, mas que repousam escondidos nos calabouços da consciência humana, talvez até por constrangimento ou vergonha de terem sido relegados pela matéria e pelo poder, esses dois em especial. Aliás, nem se sabe se há algo além do que já existe de virtude. Assim, bastaria o resgate, sem a necessidade da produção de novos saberes, pois até pelo que já se viu da virtude, ela contém um amplo e talvez completo leque de predicados, todos intimamente ligados à dignidade, retidão, equidade, nobreza, justiça, pureza e simplicidade, dentre outros, os quais podem transformar o ser humano e lhe dar o que reiteradamente se destaca, aqui, ou seja, a sua cidadania plena, por meio de sua emancipação cognitiva e o consequente desenvolvimento da capacidade de criticidade.

Para essa independência intelectual, há um longo e espinhoso caminho, mas esse parece ser o curso mais virtuoso, mais efetivo e concreto para que o ser humano rompa com esse quadro de dependência e submissão, em que uma minoria comanda e manipula os demais.

Compreender a natureza do pensamento seria um dos primeiros e decisivos passos para se alcançar um potencial intelectual mínimo, de forma a fazer frente à própria vida. Aristóteles

[438] Na nossa concepção.

sempre disse que é a potência que define a sua essência. Em uma passagem da obra *A alma* (2011, p. 124-125) ele observa que:

> Quando o pensamento se converte em cada um de seus objetos no exato sentido em que se diz conhecedor, e isso em ato – algo que ocorre quando ele se capacita a passar ao ato de si mesmo – permanece, mesmo então, em potência num certo aspecto, ainda que num sentido diferente da potência precedente à aquisição do conhecimento por aprendizado ou descoberta. E o pensamento pode então pensar a si mesmo.

O que Aristóteles sentencia em sua fala, dentre outros aspectos, é que a capacitação é a chave para a emancipação, a qual parece ser a única fórmula que pode levar o sujeito a um novo patamar e fazer diminuir as desigualdades sociais, minimizando as desigualdades cognitivas. O fato de existir a capacidade de aprimoramento do pensamento é algo extasiante, na medida da infinidade de situações de tudo o quanto se poderá aprimorar e elevar o padrão de vida das pessoas. É comum as pessoas defenderem a Educação como solução para boa parte dos problemas da humanidade, mas é bem possível que a maioria desses defensores não faça ideia de quanto é verdadeira essa defesa.

Kierkegaard (1995, p. 61-62) traz uma observação interessante sobre o ato de pensar:

> (...) o paradoxo é a paixão do pensamento, e o pensador sem um paradoxo é como o amante sem paixão, um tipo medíocre. Mas a potência mais alta de qualquer paixão é sempre querer a sua ruína, e assim também a mais alta paixão da inteligência consiste em querer o choque não obstante o choque de uma ou outra maneira tenha de tornar-se a sua ruína. Assim, o maior paradoxo do pensamento é querer descobrir algo que ele próprio não possa pensar.

O que o autor relata, de uma forma retrata, os infinitos desafios que o pensamento enfrenta com ele próprio e com a sua consciência. Em nenhum momento, o aspecto ou o ato de pensar é uma atividade simples.

A consciência abarca os pensamentos ou os pensamentos seriam a própria consciência? Essa mesma consciência poderia ser o que se denomina alma, o que daria uma conotação toda especial ao tema, visto a representatividade que essa se reveste na humanidade, inclusive nas mais diversas religiões, sendo, portanto, um assunto muito abordado em todos os quadrantes do planeta.

Desenvolver esse estado mais consciente é um desafio, é óbvio. Esse é o ponto em que esta pesquisa começou a apresentar uma proposta concreta de buscar e pensar alternativas para modificar esse panorama, além de se buscar uma otimização dos pensamentos e das ações, na direção da excelência para o desenvolvimento de um estado mais consciente. Será que isso é possível? E como isso aconteceria?

Portanto, após se estruturar o estado mais consciente, como um elemento formado pelos seus constructos já especificados, como alternativa para a emancipação do sujeito, é chegada a hora de se pensar, considerando-se isso como uma possibilidade viável e de que forma poderia acontecer.

7 CONCLUSÕES

O ponto de partida da pesquisa, como se viu, foi identificar lacunas inerentes à própria sociedade e educação. As desigualdades sociais e econômicas que persistem, e que até pioram a cada ano, foram incluídas como características de contexto real, ocasionando sucessivos aumentos na pobreza. Uma distância foi detectada entre o sujeito e seu contexto e um estado efetivamente consciente, bem como sua incapacidade de se libertar de condicionamentos sociais e educacionais da sociedade de hoje e, assim, produzir condições mínimas para uma vida humanamente digna. De alguma forma, destaca-se a necessidade de se escolher o disjuntivo entre um modelo de vida focado na necessidade de consumir e se consumir, para hipertrofia em detrimento do ser, como explicou Fromm (1987). Com base em uma análise aprofundada da Pedagogia Radical e Inclusiva, aspirou-se contribuir para uma fundamentação de uma educação baseada na consciência e para adquirir um estado mais consciente, como uma prioridade formativa, a partir de uma proposta que atenda aos requisitos básicos para favorecer a autossuficiência emancipatória.

A pesquisa exigiu um extenso diálogo com os mais diversos autores sobre a consciência. Evidenciou-se o significado da virtude para a vida, contrariamente ao contexto de mercado e à sua realidade na contemporaneidade de uma vida falsa. Começou-se a investigar elementos da Pedagogia Radical e Inclusiva (HERRÁN GASCÓN, 2014, 2017ª, 2017b, 2017c, 2018, 2019a, 2019b) e a análise se direcionou para uma educação orientada a favorecer um estado mais consciente, tanto pessoal como social. Deduziu-se, por um lado, a importância de uma Pedagogia que forme os elementos básicos para uma cidadania, dentro de uma perspectiva emancipatória, desde a constatação de sua inexistência. A partir daí a educação ordinária orientada para as competências é, talvez, um exemplo extremo de desatenção à educação apoiada nestes seus preceitos básicos e históricos, no sentido de não oferecer uma linha pedagógica encaminhada para uma formação de um ser livre e com capacidades verdadeiramente orientadas para capacitar a pessoa com os elementos mínimos e essenciais que uma vida consciente exige. Nesse sentido, foram apresentadas propostas concretas para dar uma nova direção à formação do sujeito autônomo que visa superar a heteronomia, que provoca desigualdades de capacidade cognitiva, iniciativa, relacionamento e produtividade etc. e que são socialmente refletidos em um o aumento da pobreza e a crescente riqueza concentrada em poucas pessoas, como tem sido amplamente demonstrado.

O estado mais consciente para uma cidadania mais culta é, por sua vez, um marco, um fundamento e uma proposta baseada na análise social e uma alternativa possível. Esta

investigação estudou muito intensamente ao longo de seu desenvolvimento, a fim de encontrar os possíveis elementos fundamentais para constituí-la. Quanto à necessidade de constituir o tema com essas características, parece óbvio dizer que, no entanto, o alarmante número da fome, desigualdades sociais e econômicas no mundo são indicadores sociais claros desta imposição. Indiretamente, tenta-se contribuir, pelo menos, para suavizar essa imagem dramática, desde a análise de algumas de suas causas e de algumas alternativas radicais com base na consciência. Foi visto que o ser humano é egocêntrico, até o ponto de não reconhecer, ou ao menos de não experimentar este fato. Essa mesma condição de pobreza interior e exterior e de desigualdade são testemunhos disso. Além disso, dentro dessa mesma linha de raciocínio, conjecturou-se sobre o modo pelo qual o ser humano levaria a cabo seu destino, pois, se a educação não atuasse efetivamente sobre a existência, haveria um certo risco de autodestruição, como mencionou Damasio (2017). Portanto, o tema desta pesquisa foi não só delinear melhores caminhos de formação, mas também para construir uma possibilidade futura para o ser humano e para o planeta, com base na educação.

Após essas reflexões iniciais, aqui se especificarão as conclusões do estudo, que se apresentarão da seguinte forma: primeiro, será realizado um balanço de pesquisa, com base nos resultados e objetivos do estudo (1). Posteriormente, as contribuições do estudo serão expressas as que se entendem como contribuições destacáveis do estudo (2). Em terceiro lugar, se detalharão as limitações do estudo, especificamente relacionadas à metodologia selecionada (3). Por fim, possibilidades de futuros estudos associados à esta pesquisa (4) serão apresentadas, além de reflexões finais em modo de síntese (5).

(1) O objetivo geral da pesquisa foi analisar as possibilidades de uma fundamentação educativa orientada para uma cidadania mais consciente, tanto no plano individual quanto social. A proposta em questão foi gerada tomando como referência parcial da Pedagogia Radical e Inclusiva. Esse objetivo amplo foi dividido em três mais específicos.

O primeiro deles foi verificar aspectos históricos e de políticas públicas relacionadas à formação de um sujeito emancipado. A partir da observação dos achados do estudo, as principais conclusões associadas a esse objetivo são as seguintes:

a) de um ponto de vista histórico, não somente no Brasil, mas no planeta de um modo geral, parece não se ter registros de uma preocupação com uma efetiva emancipação do ser humano;

b) da análise das políticas públicas revisadas relativas à formação do sujeito emancipado, deduz-se que há um foco em uma direção até contrária, na medida em que se acentua ações pedagógicas para uma educação técnica profissionalizante, apoiada e dirigida ao

desenvolvimento de competências profissionais; Nesse sentido, fica claro que o foco é o mercado, na medida em que forma mão de obra e potencializa a máquina mercadológica do modelo quem tem prevalecido no mundo. Sob esse aspecto, o passo seguinte é obviamente positivo. No entanto, na perspectiva do potencial humano, associa-se um desprezo ou ignorância que impede que o sujeito se emancipe, que seja plenamente educado, que entenda a educação como um caminho de consciência, como caminho para uma vida em um estado mais consciente. Nessa perspectiva educacional radical, basear a educação na aquisição e desenvolvimento de habilidades é uma "contradição pedagógica" (HERRÁN GASCÓN; ÁLVAREZ, 2010).

c) a necessidade de uma formação de uma condição cognitiva mínima, por meio do estabelecimento de um estado mais consciente, é uma das condições elementares para se atingir o que Herrán Gascón (2004, 2017a, 2017b, 2017c, 2018) menciona como o despertar do ser humano. O autor considera esse despertar para um estado mais consciente como o fim mais importante da educação, embora não esteja incluído entre os objetivos acordados e admitidos da educação. Obviamente, o que a educação tem feito por isso é insuficiente, e passa por repensar, em profundidade, não apenas os objetivos da educação (MONARCA, 2009), mas o seu próprio sentido, que nada tem a ver com isso. Essa questão teórica, isto é, relativa à visão do que interessa ao homem, é uma questão fundamental na compreensão do processo formativo.

O segundo dos objetivos específicos era deduzir a relevância de uma formação humana orientada para a aquisição de um estado mais consciente. Tendo em vista os resultados gerados e as conclusões mais relevantes associadas a esse objetivo, foram identificados dez elementos, ou fatores, necessários, como ponto de partida, para aquela condição de estado mais consciente, que pode constituir o que aqui foi chamado de "pirâmide de um estado mais consciente ". Os dez elementos – que podem ser entendidos como competências fundamentais para a educação para um estado mais consciente – foram os seguintes:

a) a “imaginação” foi o primeiro componente do que veio se denominar de pirâmide de um estado mais consciente; Conclui-se que a imaginação pode ser um processo de libertação da consciência, de caráter transcendental e que pode a conduzir para o universo, para lugares tangíveis ou intangíveis, e, se utilizada concomitante com a meditação, distende a criatividade e a criticidade. Uma consequência do desenvolvimento da imaginação é que ela pode levar a uma qualificação cognitiva, observando-se que pode ser direcionada, em seu ponto de partida, pela racionalidade ou não.

b) a “Flexibilidade criativa”, quando constituída de um processo de libertação da consciência, de domínio (possível ou razoável) das emoções e da soltura da imaginação, é um elemento de sustentação de uma condição emancipatória, por se constituir em uma competência de qualificação cognitiva, na medida em dota o sujeito com condições para visualizar e tomar as melhores decisões;

c) a "Experimentação": pode ser considerado como o prelúdio dos processos de aprendizagem mais consistentes e da expansão da criticidade pela prática; Apoiado pela meditação e imaginação, pode levar à sabedoria, por meio da implantação das potencialidades da mente.

d) a "Meditação": esse é um fenômeno controlável que pode ser executado de várias maneiras – ativas ou passivas; Desde a prática da meditação, o ego e a consciência param para dar lugar ao vazio cognoscitivo. Indiretamente, estimula a imaginação e a criatividade. Sendo uma prática milenar no Oriente, encontra-se em franca expansão no Ocidente.

e) o "raciocínio lógico": são processos sucessivos de encadeamento, seguindo hipóteses consistentes, para se aproximar, na medida do possível, da verdade; Em princípio, busca na simplicidade a veracidade, que é, de uma perspectiva global, uma questão complexa, talvez incomparável no campo da Filosofia e da Pedagogia, possivelmente superando qualquer outra área do conhecimento. Permite aproveitar o potencial cognitivo de maneira significativa.

f) a "Criticidade": essa é uma competência elementar para a autonomia do sujeito; promove o questionamento da dúvida, interpretável como um "princípio de ensino" (HERRÁN GASCÓN, 1998b). A crítica tende ao julgamento de que, se alinhada com a sabedoria, contribui para uma posição livre, caracterizada por um julgamento crítico de revogação.

g) o "espírito investigativo": constatou-se que era um conjunto de atributos destinados a descobrir o diferente, o novo, seja pela recomposição de ideias, seja pelo encontro de novos elementos, por meio da prática de pesquisas sistemáticas e metodológicas, impulsionado por um desejo inabalável de saber.

h) a "virtude": é uma representação do que é mais valioso para a humanidade e, talvez, para a própria ecologia do universo. O caráter dessa dedução não é apenas uma definição romântica, todavia é baseada nos sentimentos expressos e racionais que foram vistos até agora, muito além de uma questão ideológica. Pode ser entendido que a virtude é um imperativo máximo da vida.

i) a "Espiritualidade": desde seu duplo caráter imanente e transcendente, está inseparavelmente contido na natureza; Abrange os conceitos de consciência, como manifestação fenomenológica, e de alma, como sinônimo de espírito, que, por sua vez, sintetizam-se com os princípios do universo; e

j) o "Agir comunicativo": é considerado, como os demais, indispensável para um sujeito autônomo; Refere-se a uma expressão usada por Habermas para demonstrar todas as ações de comunicação. Concluiu-se que é uma das maiores deficiências do ser humano, pois é extremamente difícil desenvolver processos efetivos de comunicação. O Agir Comunicativo sugere um processo de melhoria contínua por meio de uma racionalidade cada vez mais avançada e uma abdicação entre os comunicadores de seus principais objetivos individuais, em favor da realização de pontos comuns de interesse.

Identificados os elementos básicos e necessários para uma constituição de condições elementares para uma emancipação, a pesquisa objetivou organizar e sistematizar esses elementos de forma a facilitar a própria visão e sua leitura desde um todo. A ideia foi criar uma leitura pedagógica desse conjunto favorecedor de um estado mais consciente. Esses dez elementos foram separados por similaridade em quatro dimensões, ou pilares, denominados de constructos. O **primeiro constructo** de um estado mais consciente foi formado pela imaginação flexibilidade criativa, experimentação e meditação. O **segundo constructo** foi constituído pelo raciocínio lógico, criticidade e espírito investigativo. O **terceiro constructo** foi composto pela virtude e pela espiritualidade. Por fim, as dimensões, extensões e significados do **quarto e último constructo** do estado mais consciente foram conFigurados e se posicionam sobre o Agir Comunicativo.

Os quatro constructos representam, em seu conjunto, alicerces que fundamentam a elaboração de uma condição emancipatória do sujeito, por meio da libertação da consciência. Assim foi como se chegou a essa ideia metafórica da pirâmide, em que cada constructo parte da sua base para chegar ao vértice, que, por sua vez, representa a condicação idealizada do estado mais consciente, representada pela Figura 51.

O terceiro objetivo específico, baseado nos outros dois, visou definir uma ampla proposta de fundamentos pedagógicos para uma cidadania mais consciente, apoiada em algumas contribuições da Pedagogia radical e inclusiva. A partir desse objetivo, as seguintes conclusões podem ser formuladas:

a) A proposta de um fundamento pedagógico definido especificamente para se atingir esse estado mais consciente é fundamental para a emancipação do sujeito e para a

necessária evolução da humanidade. Parece ser imperativo o enfrentamento desse quadro em que o cenário da vida como um todo está composto de múltiplas manipulações do sujeito, conscientes e inconscientes, exercendo uma força tendenciosa de anulação cognitiva do sujeito.

b) Valorizou-se as contribuições da Pedagogia Radical e Inclusiva a esta proposta, porque ela foi identificada como uma propositura muito mais ampla e profunda do que a base da Pedagogia normal, quando se apoia epistemologicamente em uma educação para um estado mais consciente. Esta conclusão pode ser obtida de vários aspectos, mas especialmente pelo número de questões radicais, que são questões essenciais para uma educação baseada na consciência e eminentemente não abordadas pelas agendas de educação no contexto atual (leia-se, organismos internacionais de educação, sistemas educacionais etc.).

c) Sobre a utilidade da Pedagogia Radical e Inclusiva para a definição e desenvolvimento de uma educação transformadora e baseada na consciência, a conclusão mais proeminente é de que a formatação atual da Educação é insuficiente para o despertar do ser humano. Além disso, em termos de serventia, a Pedagogia Radical e Inclusiva aponta os hiatos existentes na Educação, oferecendo pontualmente os caminhos que devem ser abarcados e seguidos.

(2) As principais contribuições deste estudo foram:

a) a identificação dos dez elementos necessários, como ponto de partida, para essa condição de estado mais consciente sintetizadas na pirâmide apresentada na Figura 51;

b) a revisão da Pedagogia Radical e Inclusiva, na perspectiva de sua relação com uma cidadania mais consciente, revelou a existência de uma amplitude de elementos fundamentais para serem tratados pela Educação; e

c) para se levantar as duas contribuições anteriores, foi necessário investigar as possíveis tensões e questionamentos, bem como o quadro nacional da Educação a partir de avaliação internacional e o próprio panorama da Educação como produto de mercado; Ao fazer isso, a pesquisa trouxe para reflexão essas questões importantes para serem pensadas, especialmente a quem detém o poder de gerenciamento das políticas públicas.

(3) As limitações do estudo estão relacionadas àquelas da metodologia selecionada para responder aos objetivos. Para a escolha da metodologia, foi considerado que, se em Kant, o conhecimento deve passar pela crítica da razão pura, com Habermas se trata de buscar sua validação exercendo a crítica da razão prática, isto é, de uma razão comprometida com o

exercício hermenêutico do diálogo, não como uma opção metodológica exclusiva, ou seja, como outro método disponível aos educadores, mas como um polo de compreensão possível, como apontaram Trevisan e Devechi (2011, p. 423).

Nesse sentido, buscou-se um núcleo convergente de ideias dos mais diversos pensadores, a fim de delinear um guia de raciocínio sobre os temas abordados pela pesquisa, para convergir para uma linha de apoio, baseada nos conceitos, análises e motivos, até que as conclusões sejam alcançadas. A investigação da descrição do significado da hermenêutica e seus objetivos dados por Cardoso, Batista do Santos e Alloufa (2015, p. 80), apoiada por Stein, Schleiermacher e Dilthey.

Desse modo, levou-se em conta que as origens da hermenêutica – como termo e como metodologia – estão intimamente relacionadas à arte e à religião, e que sua finalidade nessas áreas era a de buscar o melhor sentido original dos textos para oferecer uma compreensão mais precisa por meio de sua interpretação. Essa conceituação etimológica colocou a hermenêutica no campo da pesquisa científica, sendo capaz de oferecer uma maior compreensão do objeto a ser investigado.

Quanto à metodologia específica selecionada, dentro da hermenêutica, optou-se pela hermenêutica reconstrutiva, já que seu significado era o de buscar novos horizontes nessa reconstrução. Dessa forma, a investigação aprofundou-se na Pedagogia Radical e Inclusiva e, no momento de sua reconstrução, procurou-se identificar os elementos que permitiriam a formação de um estado mais consciente. Muito se tem dito aqui sobre a hermenêutica como o conjunto de teorias que visam à interpretação de algo, não apenas um texto escrito, mas sobretudo o que pode ser atribuído significado e significado. O fato de escolher o aspecto reconstrutivo foi para a pesquisa, como já explicado, construir significados para a busca de um estado mais consciente em um sentido geral, emancipatório, profundamente ligado à Educação. Isso corresponde tanto a um estado interno mais consciente (leitura individual), quanto a um estado social consciente (leitura social).

Diante do exposto, a limitação metodológica específica tem a ver com a sistematização dos elementos necessários para essa busca. É flagrante que a subjetividade teórica possa levar a desvios interpretativos ou a não captar outros sentidos que possam ser importantes. Portanto, isso pode ser apontado como um ponto frágil potencialmente limitante, mesmo que a hermenêutica reconstrutiva seja considerada, neste caso, a metodologia mais adequada. Embora este pesquisador tenha dedicado todo o seu tempo a esta pesquisa, obviamente, outros aspectos teóricos podem não ter sido revisados, contemplados ou apenas parcialmente considerados. Nesse sentido, isto é apresentado como um fator limitador de tempo, mesmo com dedicação

total. Demonstra também uma importante fragilidade, que pode influenciar as conclusões da pesquisa, motivo pelo qual se expressam aqui.

(4) Terminaram-se essas conclusões referindo-se a possíveis estudos associados ou derivados ou que possam continuar este trabalho, para que a pesquisa impulsione os outros e, nessa medida, continue. Em geral, justifica-se porque o conhecimento humano é um projeto permanentemente inacabado e a ciência é uma tarefa cooperativa e histórica (HERRÁN GASCÓN, 2005).

Assim, novos estudos nessa direção podem se apropriar desta pesquisa como ponto de partida ou como apoio teórico, ou, ainda, refutarem ou melhorarem seu significado. O essencial, o espírito dessa continuidade incluem duas questões: por um lado, que o assunto sob investigação é amplo e complexo; por outro lado, que, apesar disso, o debate social, filosófico e pedagógico na busca por este estado mais consciente não pode parar. Nesse ponto, como diz o velho provérbio japonês, o importante não é o dedo apontando para a Lua, mas a Lua.

Do ponto de vista deste pesquisador, o presente trabalho pode convidar para a realização de futuros estudos teóricos, mais básicos ou mais aplicados, tais como:

a) o estado mais consciente, educação e Filosofia;

b) conscientização, educação e estado mais consciente;

c) ego humano, educação e estado mais consciente;

d) autoconhecimento, educação e estado mais consciente;

e) ensinamentos de professores do Oriente clássico e educação para um estado mais consciente;

f) o estado mais consciente na formação de professores (para pré-escola, primária, secundária, ensino médio, universidade, educação especial ...);

g) o estado mais consciente no currículo das diferentes etapas educacionais;

h) o estado mais consciente no currículo da formação do filósofo e do pedagogo;

i) o estado mais consciente em um contexto de perda de privacidade (provocada pela tecnologia);

j) o estado mais consciente versus estado de manipulação;

k) meditação e estado mais consciente; e

l) racionalização e estado mais consciente.

(5) A seguir, algumas reflexões finais, sobre as conclusões, por meio de síntese, com as quais terminou-se o estudo. Por um lado, não há nada definitivo, muito menos uma conclusão, visto que uma conclusão fechada não seria científica, nem filosófica, nem pedagógica. Assim, cada circunstância é apenas um estado momentâneo de coisas, de modo

que esta situação avance e gere outros fatos que iluminarão outras circunstâncias e outras conclusões, em uma espiral sem fim, idealmente como um círculo virtuoso de saber e não saber na possível evolução da complexidade da consciência humana.

Por outro lado, as conclusões são sempre acompanhadas por um certo grau de audácia. Neste caso, eles foram sistematizados após uma investigação minuciosa e tendo meditado e analisado todos os fundamentos, através da hermenêutica reconstrutiva. Portanto, aqui, essa ousadia é precedida por todo esse cenário. Embora esta seja apenas uma contribuição chamada para unir as alternativas e projetos que já existem, ao longo da investigação, o padrão hermenêutico e científico foi mantido, para que pudesse representar a seriedade com que se tentou investigar durante esses quatro anos de plena dedicação.

A solução sugerida por este trabalho, no que diz respeito à aplicabilidade da Pedagogia Radical e Inclusiva de Herrán Gascón, pode ser o caminho, ou uma forma de interpretar e encontrar soluções neste outro nível – avançado, mais complexo e consciente – do problema encontrado, em um primeiro momento, subliminarmente.

Percebeu-se que o caminho mais eficaz para o verdadeiro desenvolvimento não acontece pelo conhecimento, mas por meio do autoconhecimento (HERRÁN GASCÓN, 2004). A Pedagogia Radical e Inclusiva convida a elevar a necessidade de desenvolver a consciência humana a partir da educação, em termos de cognição, atitude e autoconhecimento, para contribuir, modestamente para traçar e aplicar um novo caminho, talvez revolucionário para o ser humano, cuja participação, no entanto, todos os homens bons e mais conscientes sentem-se chamados e convidados a construir uma cidadania mais humana e lúcida. Nesse sentido, esta tese procurou contribuir, construir e responder ao problema da pesquisa e toda a sua justificativa apresentada e justificada, o que coincide com aqueles que também se sentem desconfortáveis e até arrependidos do atual estado de coisas.

Esta pesquisa foi uma tentativa humilde de contribuir para apontar diferentes possibilidades e caminhos para aqueles que foram seguidos até agora. A ideia é apenas oferecer referências para gerar processos formativos apropriados que alcancem e normalizem temas radicais e inclusivos e a busca explícita por um estado pessoal e coletivo mais consciente – uma cidadania plena.

A decisão e a ação podem vir, em parte, da Filosofia e da Pedagogia, mas, acima de tudo, terão a ver com toda consciência humana. Desde este esforço investido se espera que, no futuro e graças a uma educação baseada na consciência e orientada a favorecer uma cidadania mais consciente, possa-se afirmar que o ser humano obteve êxito no complexo projeto de sua própria existência.

8 CONCLUSIONES

Antes de concretar las conclusiones, se exponen a continuación unas reflexiones introductorias. El punto de partida de la investigación fue la identificación de carencias inherentes de la propia sociedad y educación. Se incluyeron como rasgos del contexto real las desigualdades sociales y económicas que cada año persisten, e incluso se agravan, vistos los sucesivos aumentos de la pobreza. Se detectó una enorme distancia existente entre el sujeto en su contexto y un estado efectivamente consciente, así como su incapacidad para liberarse de los condicionamientos sociales y educativos de la sociedad actual y de producir, con ello, condiciones mínimas para una vida humanamente digna. En cierto modo, se insiste en la necesidad de optar ante la disyuntiva entre un modelo de vida centrado en el consumir y consumirse, para hipertrofiar el tener en detrimento de ser, como explicó Fromm (1987). Apoyándose en un análisis en profundidad de la Pedagogía radical e inclusiva, se aspiró a contribuir a una fundamentación de una educación con base en la conciencia y para adquirir un estado más consciente, como prioridad formativa, desde una propuesta que atienda requisitos básicos para favorecer una autosuficiencia emancipatoria.

La investigación ha requerido un amplio diálogo con los más diversos autores sobre la consciencia. Se evidenció el significado de la virtud para la vida, en contra del contexto mercadológico y su realidad en la contemporaneidad de una vida falsa. Se comenzó a investigar elementos de la Pedagogía radical e inclusiva (HERRÁN GASCÓN, 2014, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019a, 2019b) y al análisis se dirigió a una educación orientada a favorecer un estado más consciente, tanto personal como colectivo. Se dedujo, de un lado, la importancia de una Pedagogía que forme los elementos básicos para una ciudadanía, dentro de una perspectiva emancipadora, desde la constatación de su inexistencia. La educación ordinaria orientada a las competencias es, quizás, un ejemplo extremo de desatención por una educación apoyada en estos sus preceptos básicos e históricos, en el sentido de no ofrecer una línea pedagógica encaminada a la formación de un ser libre y con capacidades verdaderamente orientadas a empoderar a la persona con los elementos mínimos y esenciales que una vida consciente requiere. En este sentido, se han presentado propuestas concretas para dar una nueva dirección a la formación del sujeto autónomo orientadas a superar la heteronomía, que causa las desigualdades de capacidad cognitiva, iniciativa, relación y productividad, etc., y que se reflejan socialmente en un aumento de la pobreza y de la creciente riqueza concentrada en pocas personas, como se ha demostrado ampliamente.

El estado más consciente para una ciudadanía más culta es, a la vez, marco, fundamento y propuesta basado en un análisis social y una alternativa posible. Esta investigación lo ha estudiado muy intensamente durante todo su desarrollo, a fin de encontrar los posibles elementos fundamentales para constituirlo. En cuanto a la necesidad de constituir el tema con estas características, parece demasiado obvio decir que, sin embargo, las alarmantes cifras de hambre y desigualdad social y económica en el mundo son indicadores sociales claros de esta imposición. Indirectamente, se intenta contribuir, al menos, a suavizar esta imagen dramática, desde el análisis de algunas de sus causas y de algunas alternativas radicales con base en la conciencia. Se ha visto que el ser humano es egocéntrico, hasta el punto de no reconocer, o al menos no experimentar, ese hecho. Esta misma condición de pobreza interior y exterior y de desigualdad, son testimonios de esto. Además, dentro de esta misma línea de razonamiento, se conjeturó sobre el modo em que el ser humano llevaría a cabo su destino, porque, si la educación no actuase de un modo eficaz sobre la existencia, existiría un riesgo cierto de autodestrucción, como mencionó Damasio (2017). Por lo tanto, el tema de esta investigación fue no solo delinear mejores caminos de entrenamiento, sino también construir una posibilidad futura para el ser humano y para el planeta mismo, con base en la educación.

Tras estas reflexiones iniciales, se procederá, a continuación, a concretar las conclusiones del estudio. Se presentarán como sigue: en primer lugar, se realizará un balance de la investigación, apoyado en los resultados y en los objetivos del estudio (1). Posteriormente, se expresarán las que se entienden como contribuciones destacables del estudio (2). En tercer lugar, se detallarán las limitaciones del estudio, específicamente relacionadas con la metodología seleccionada (3). Finalmente, se concretarán futuros estudios asociados a la investigación (4) y unas reflexiones finales, a modo de síntesis (5).

(1) La investigación tenía como objetivo general analizar las posibilidades de una fundamentación educativa orientada a una ciudadanía más consciente, tanto en el plano individual como social. La propuesta en cuestión se generó tomando como referencia parcial de la Pedagogía radical e inclusiva. Este objetivo amplio se desglosó en tres más específicos.

El primero de ellos fue verificar aspectos históricos y de políticas públicas relacionados con la formación de un sujeto emancipado. Desde la observación de los hallazgos del estudio, las principales conclusiones asociadas a este objetivo son las siguientes:

a) Desde un punto de vista histórico, no sólo en Brasil, sino en el planeta en general, parece que no hay registro de una preocupación con una emancipación efectiva del ser humano;

b) Del análisis de las políticas públicas revisadas relacionadas con la formación del sujeto emancipado, se deduce que hay un enfoque en una dirección en sentido contrario, en la medida en que hace hincapié en las acciones pedagógicas para una educación técnica profesional apoyada y dirigida al desarrollo de competencias profesionales. En este sentido, está claro que el foco está en el mercado, ya que forma mano de obra y potencializa la máquina de marketing del modelo que ha prevalecido en el mundo. Bajo este prisma, el paso adelante es obviamente positivo. Sin embargo, desde la perspectiva del potencial humano, asocia un desprecio o una ignorancia que impiden que el sujeto se emancipe, que se eduque plenamente, entendiendo la educación como vía de conciencia, como camino para una vida en un estado más consciente. Desde esta perspectiva educativa radical, basar la educación en la adquisición y desarrollo de competencias es una "contradicción pedagógica" (HERRÁN GASCÓN; ÁLVAREZ, 2010); e

c) La necesidad de una condición cognitiva mínima, a través del establecimiento de un estado más consciente, es una de las condiciones elementales para lograr lo que Herrán Gascón (2004, 2017a, 2017b, 2017c, 2018) llama el 'despertar del ser humano'. El autor considera este despertar a un estado más consciente como el fin más importante de la educación, si bien no se recoge entre los fines de la educación consensuados y admitidos. Obviamente, lo que la educación ha hecho para esto es insuficiente, y pasa por repensar, en profundidad, no sólo los fines de la educación (MONARCA, 2009), sino el significado de la educación misma, que nada tiene que ver con ello. Esta cuestión teórica, o sea, relativa a la visión de lo que nos ocupa, es una cuestión fundamental en la comprensión del proceso formativo.

El segundo de los objetivos específicos era deducir la relevancia de una formación humana orientada a la adquisición de un estado más consciente. A la vista de los resultados generados, las conclusiones más relevantes asociadas a este objetivo se identificaron diez elementos o factores necesarios, como punto de partida, para esa condición de un estado más consciente, que pueden constituir lo que se ha denominado 'pirámide de un estado más consciente'. Los diez elementos -que pueden comprenderse como competencias fundamentales para la educación para un estado más consciente -, fueron los siguientes:

a) La "Imaginación" fue el primer componente de lo que llegó a llamarse la pirámide de un estado más consciente. Se concluye que la imaginación puede ser un proceso de liberación de la conciencia, de carácter trascendental y que puede conducir al universo, a lugares tangibles o intangibles, y si se utiliza concomitantemente con la meditación

destila la creatividad y Criticidad. Una consecuencia del desarrollo de la imaginación es que puede conducir a una calificación cognitiva, observando que puede ser dirigida, en su punto de partida, por racionalidad o no;

b) La "flexibilidad creativa" cuando está constituida por un proceso de liberación de la conciencia, el dominio (posible o razonable) de las emociones y la liberación de la imaginación es un elemento de apoyo de una condición emancipadora, ya que constituye una competencia de calificación cognitiva, ya que dota al sujeto de condiciones para visualizar y tomar las mejores decisiones;

c) La "experimentación": Se puede considerar como la antesala de los procesos de aprendizaje más consistentes y la expansión de la criticidad por la práctica. Apoyada en la meditación y la imaginación, puede conducir a la sabiduría, mediante el despliegue de potencialidades de la mente;

d) La "meditación": Se trata de un fenómeno controlable que puede ejecutarse de varias maneras – activas o pasivas. Desde la práctica de la meditación, el ego y la conciencia se detienen para dar paso al vacío cognoscitivo. Indirectamente, estimula la imaginación y la creatividad. Siendo una práctica milenaria en Oriente, se encuentra en franca expansión en Occidente;

e) El "razonamiento lógico": Se trata de sucesivos procesos de encadenamiento, siguiendo suposiciones coherentes, para acercarse, en la medida de lo posible, a la verdad. En principio, busca en la simplicidad la veracidad, que es, desde una perspectiva global, un tema complejo, tal vez incomparable en el campo de la Filosofía y la Pedagogía, posiblemente superando cualquier otra área del conocimiento. Permite aprovechar la potencialidad cognitiva de una manera significativa;

f) La "crítica": Se trata de una competencia elemental para la autonomía del sujeto. Promueve el cuestionamiento desde la duda, interpretable como un “principio de enseñanza” (HERRÁN GASCÓN, 1998b). La crítica tiende al juicio que, si se alinea con la sabiduría, coadyuva a una posición libre, caracterizada por un juicio crítico revocatorio;

g) El "espíritu de investigación": Se encontró que era un conjunto de atributos destinados a descubrir lo diferente, lo nuevo, ya sea por la recomposición de ideas o por el encuentro de nuevos elementos a través de la práctica de la investigación sistemática y metodológica, impulsada por un deseo inquebrantable por saber;

h) La "virtud": Es una representación de lo que es de mayor valor para la humanidad y, tal vez, para la ecología misma del universo. Se encontró que el carácter de esta

deducción no es sólo una definición romántica, sino que se basa en los sentimientos y racionalidades expresadas que se han visto hasta ahora, mucho más allá de una cuestión ideológica. Podría entenderse que la virtud es un imperativo máximo de la vida;

i) La "espiritualidad": Desde su doble carácter inmanente y trascendente, está inseparablemente contenida en la naturaleza. Abarca los conceptos de conciencia, como manifestación fenomenológica, y de alma, como sinónimo de espíritu, que, a su vez se sintetizan con los principios del universo; e

j) La “acción comunicativa”: Se considera, como los demás, indispensable para un sujeto autónomo. Alude a una expresión utilizada por Habermas para demostrar todas las acciones de comunicación. Se llegó a la conclusión de que es una de las mayores deficiencias del ser humano, porque es extremadamente difícil elaborar procesos comunicativos eficaces. La acción comunicativa sugiere un proceso de mejora continua a través de una racionalidad cada vez más avanzada y de una abdicación entre los comunicadores de sus principales objetivos individuales, en favor de una realización de puntos de interés comunes.

La identificación de los elementos básicos y necesarios para una constitución de las condiciones elementales para la emancipación pretendía organizar y sistematizar estos elementos con el fin de facilitar su propia visión y su lectura de un todo. La idea era crear una lectura pedagógica de este conjunto favorecedor de un estado más consciente. Estos diez elementos fueron separados por la similitud en cuatro dimensiones o pilares, denomiandos ‘construcciones’. La **primera construcción** de un estado más consciente fue formada por la imaginación, la flexibilidad creativa, la experimentación y la meditación. La **segunda construcción** fue constituida por razonamiento lógico, criticidad y espíritu de investigación. La **tercera construcción** estaba compuesta de virtud y espiritualidad. Por último, las dimensiones, extensiones y significados de la **cuarta y última construcción** estado más consciente, se conFiguraron y posicionaron en la Ley Comunicativa.

Las cuatro construcciones representan, en su conjunto, fundamentos que corroboran la elaboración de una condición emancipadora del sujeto, a través de la liberación de la conciencia. Así es como llegó a esta idea metafórica de la pirámide, donde cada uno construye parte de su base para alcanzar el vértice, que, a su vez, representa la condicación idealizada del estado más consciente, representado por la Figura 51.

El tercer objetivo especifico, sustentado en los otros dos, aspiraba a definir una amplia propuesta de fundamentos pedagógicos para una ciudadanía más consciente, apoyadas en

algunas contribuciones de la Pedagogía radical e inclusiva. De este objetivo se pueden formular las siguientes conclusiones:

a) La propuesta de una base pedagógica específicamente definida para lograr este estado más consciente es fundamental para la emancipación del sujeto y para la necesaria evolución de la humanidad. Parece imperativo confrontar esta imagen, donde el escenario de la vida en su conjunto se compone de múltiples manipulaciones del sujeto, consciente e inconsciente, ejerciendo una fuerza sesgada de anulación cognitiva del sujeto;

b) Valoramos las contribuciones de la Pedagogía radical e inclusiva a esta propuesta, porque se ha identificado como una propuesta mucho más amplia y profunda que la base de la Pedagogía normal, a la hora de fundamentar epistemológicamente una educación para un estado más consciente. Esta conclusión se puede obtener de varios aspectos, pero especialmente por el número de temas radicales, que son cuestiones esenciales para una educación con base en la conciencia y eminentemente no tratadas por las agendas de la educación en el contexto actual (léanse, organismos internacionales de educación, sistemas educativos, etc.); e

c) Sobre la utilidad de la Pedagogía radical e inclusiva para la definición y el desarrollo de una educación transformadora y basada en la conciencia, la conclusión más destacada es que el formato actual de la educación es insuficiente para el despertar del ser humano. Además, en términos de utilidad, de la Pedagogía radical e inclusiva señala las lagunas en la educación, ofreciendo puntualmente los caminos que deben ser abarcados y seguidos.

(2) Las principales contribuciones de este estudio fueron:

a) La identificación de los diez elementos necesarios, como punto de partida, para esta condición de estado más consciente, sintetizado en la pirámide presentada en la Figura 51;

b) La revisión de la Pedagogía radical e inclusiva, en la perspectiva de su relación con una ciudadanía más consciente, que reveló la existencia de una amplitud de elementos fundamentales a tratar por la educación; e

c) Para plantear las dos contribuciones anteriores fue necesario investigar las posibles tensiones y preguntas, así como el marco nacional de la educación a partir de la evaluación internacional y el panorama mismo de la educación como producto de mercado. Al hacerlo, la investigación llevó a reflejar estas importantes cuestiones a

reflejar, especialmente para aquellos que tienen el poder de la gestión de las políticas públicas.

(3) Las limitaciones del estudio se relacionan con las propias de la metodología seleccionada para dar respuesta a los objetivos. Para la elección de la metodología, se tuvo en cuenta que, si en Kant el conocimiento debe pasar por la crítica de la razón pura, con Habermas se trata de buscar su validación mediante el ejercicio de la crítica de la razón práctica, es decir, de una razón comprometida con el ejercicio hermenéutico del diálogo, no como opción metodológica exclusiva, es decir, como otro método disponible para los educadores, pero como un polo de posible comprensión, como señalan Trevisan y Devechi (2011, p. 423).

En este sentido, se buscó un núcleo convergente de ideas de los pensadores más diversos, a fin de delinear una guía del razonamiento sobre los temas cubiertos por la investigación, para converger a una línea de sustentación, a partir de los conceptos, análisis y motivos, hasta que se alcancen las conclusiones. También se partió en esta investigación de la descripción del significado de la hermenéutica y sus objetivos dada por Cardoso, Batista do Santos y Alloufa (2015, p. 80), apoyados por Stein, Schleiermacher y Dilthey.

Conforme a ello, se tuvo en cuenta que los orígenes de la hermenéutica –como término y como metodología- están estrechamente relacionados con el arte y la religión, y que su fin en estos ámbitos fue buscar el mejor significado original de los textos para ofrecer una comprensión más precisa a través de su interpretación. Esta conceptualización etimológica situó a la hermenéutica en el campo de la investigación científica, al poder ofrecer una mayor comprensión del objeto a investigar.

En cuanto a la metodología concreta seleccionada, se optó, dentro de la hermenéutica, por la 'hermenéutica reconstructiva', por cuanto su sentido fue buscar nuevos horizontes en esta reconstrucción. De esta manera, la investigación profundizó en la Pedagogía radical e inclusiva y, en el momento de la reconstrucción, intentamos identificar los elementos que permitirían la formación de un estado más consciente. Mucho se ha dicho aquí acerca de la hermenéutica como el conjunto de teorías dirigidas a la interpretación de algo, no solo un texto escrito, sino sobre todo a lo que se le puede atribuir significado y significado. El hecho de elegir el aspecto reconstructivo fue para que la investigación, como ya se ha explicado, construya significados para la búsqueda de un estado más consciente en un sentido general, emancipatorio, profundamente vinculado a la educación. Esto se corresponde tanto con un estado interno más consciente (lectura individual) como con un estado social consciente (lectura social).

A la luz de lo anterior, la limitación metodológica específica tiene que ver con la sistematización de los elementos necesarios para esta búsqueda. Es flagrante que la subjetividad

teórica puede conducir a desviaciones interpretativas o a no captar otros sentidos que pueden ser importantes. Por lo tanto, esto puede señalarse como un punto tanto frágil potencialmente limitante, aun contando con que la hermenéutica reconstructiva se considera, en este caso, la metodología más apropiada. Aunque este investigador dedicó todo su tiempo a esta investigación, obviamente, otros aspectos teóricos pueden no haber sido revisados, contemplados o haber sido sólo considerados parcialmente. De esta manera, esto se presenta como un factor limitante por el tiempo, incluso con plena dedicación. También demuestra una fragilidad que puede influir en las conclusiones de la investigación, razón por la cual se expresan aquí.

(4) Terminamos estas conclusiones haciendo referencia a posibles estudios asociados o derivados o que puedan continuar este trabajo, con el fin de que la investigación impulse a otras y, en esa medida, continúe. De un modo general, se justifica porque el conocimiento humano es un proyecto permanentemente inacabado y la ciencia es una tarea cooperativa e histórica (HERRÁN GASCÓN, 2005).

Así, los nuevos estudios en esta dirección pueden apropiarse de esta investigación como punto de partida o como apoyo teórico y, o refutarla o perfeccionar su sentido. Lo esencial, el espíritu de esa continuidad incluye dos cuestiones: por un lado, que el tema investigado es amplio y complejo; por otro, que, pese a ello, el debate social, filosófico y pedagógico en la búsqueda de este estado más consciente, no puede detenerse. En este punto, como dice el proverbio japonés, lo importante no es el dedo que apunta a la Luna, sino la Luna.

Desde la perspectiva de este investigador, el presente trabajo puede invitar a la realización de futuros estudios teóricos, más básicos o más aplicados, tales como:

a) El estado más consciente, educación y Filosofía;

b) Conciencia, educación y estado más consciente;

c) Ego humano, educación y estado más consciente;

d) Autoconocimiento, educación y estado más consciente;

e) Enseñanzas de maestros del Oriente clásico y educación para un estado más consciente.

f) El estado más consciente en la formación del profesorado (de educación infantil-preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, universitaria, educación especial…);

g) El estado más consciente en el currículo de las diferentes etapas educativas;

h) El estado más consciente en un contexto de pérdida de privacidad (causada por la tecnología);

i) El estado más consciente frente al estado de manipulación;

j) Meditación y estado más consciente; e

k) Racionalización y estado más consciente.

(5) Las siguientes son algunas reflexiones finales sobre las conclusiones, a modo de síntesis, con las que damos término al estudio. Por un lado, no hay nada definitivo, ni mucho menos una conclusión. Una conclusión cerrada no sería científica, ni filosófica, ni pedagógica. Cada circunstancia responde a un estado momentáneo de las cosas. Así, cada situación avanzará y generará otros hechos que alumbrarán otras circunstancias y otras conclusiones, en una espiral sin fin, idealmente como círculo virtuoso de saber y de no saber en la posible evolución de la complejidad de la conciencia humana.

Por otro lado, las conclusiones van siempre acompañadas de un cierto grado de audacia. En nuestro caso, se han sistematizado tras una detenida investigación y habiendo meditado y analizado todos los fundamentos, a través de la hermenéutica reconstructiva. Por ello, en nuestro caso, esta audacia va precedida de todo este escenario. Aunque esta sólo sea una contribución llamada a unirse a las alternativas y proyectos que ya existen, a lo largo de la investigación se mantuvo el estándar hermenéutico y científico, de modo que pudiera representar la seriedad con la que se intentó investigar durante estos cuatro años de dedicación total.

La solución sugerida por este trabajo, con respecto a la aplicabilidad de la Pedagogía radical e inclusiva de Herrán Gascón puede ser la forma, o una forma de interpretar y de encontrar soluciones a este otro nivel -avanzado, más complejo y consciente- del problema encontrado, en un primer momento, de manera subliminal.

Se vio que la forma más efectiva para un verdadero desarrollo no pasa por el conocimiento sino por el autoconocimiento (HERRÁN GASCÓN, 2004). La Pedagogía radical e inclusiva nos invita a plantear la necesidad de desarrollar la conciencia humana desde la educación, en términos de cognición, actitud y autoconocimiento, para contribuir, modestamente, a trazar y aplicar un camino nuevo, quizás revolucionario para el ser humano, a cuya participación, no obstante, todos los hombres buenos y más conscientes se sientan llamados e invitados para construir una ciudadanía más humana y lúcida. En ese sentido, esta tesis ha pretendido contribuir, construir y responder al problema de la investigación y toda su justificación presentada y justificada, que coincide con quienes también se sienten incómodos e incluso arrepentidos por el actual estado de las cosas.

Esta investigación fue un humilde intento de contribuir a señalar posibilidades y caminos diferentes a los que hasta ahora se han seguido. La idea es solo ofrecer referentes para generar procesos formativos apropiados, que alcancen y normalicen temas radicales e

inclusivos, a la búsqueda expresa de un estado personal y colectivo más consciente, equivalente a una ciudadanía plena.

La decisión y la acción finales podrán provenir, en parte, de la Filosofía y de la Pedagogía, pero, sobre todo, tendrán que ver con cada conciencia humana. Desde este esfuerzo invertido se espera que, en un futuro y gracias a una educación con base en la conciencia y orientada a favorecer una ciudadanía más consciente, pueda afirmarse que el ser humano tuvo éxito en el complejo proyecto de su propia existencia.

REFERÊNCIAS

A GRANDE ARTE. **A base de um cérebro saudável e a bondade.** Disponível em: https://www.agrandeartedeserfeliz.com/a-base-de-um-cerebro-saudavel-e-a-bondade-e-pode-se-treinar-isso-richard-j-davidson/. Acesso em: 20 abr. 2018.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

ABELARDO, Pedro. **Lógica para principiantes**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, A. Emancipação ou Emancipações? A Educação entre a crise das metanarrativas e a hipervalorização dos projectos individuais. (p. 223-243). *In*: TEODORO, A. (org.) **Educar Promover Emancipar**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2001.

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALENCAR, Eunice M. L Soriano de. Criatividade e ensino. **Psicol. cienc. prof**., Brasília, v. 6, n. 1, p. 13-16, 1986. Dispnível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931986000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24. Mar. 2018.

ALMEIDA JUNIOR, A; PILATTI, L. A. Empregabilidade do profissional formado nos cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR: estudo de caso em médias e grandes empresas da região norte do Paraná. **Ensaio: aval. pol. públ**. Educ., v. 15, n. 56, p. 429-446, 2007.

ÁLVARES, Tania Muñoz. **¿Qué le sucede al cerebro en la meditación?** Apuntes de pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, jun. 2017.

AMAT, Oriol; ROCAFORT, Alfredo. **Como investigar.** Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación. Barcelona: Profit Editorial, 2017.

AMIT Goswami. Disponível em: http://www.lecturalia.com/autor/21951/amit-goswami. Acesso em: 21 mar. 2018.

ANDRADE, Zilda Aparecida Freitas de. **XXXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIêNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 22., 2009, Curitiba. A Gestão da Ética Organizacional: possibilidades de atuação dos profissionais de comunicação organizacional e relações públicas. Curitiba: Usp, 2009. 15 p. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3773-1.pdf. Acesso em: 6 out. 2016.

AQUINO, Santo Tomás. **As virtudes morais – questões disputadas sobre a virtude.** Campinas, SP: Ecclesiae, 2012.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A vida do espírito.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ARIOCH, David. Mary Midgley: "**Os animais são muito mais sutis e complicados do que pensávamos**". Disponível em: https://davidarioch.com/2017/12/11/mary-midgley-os-animais-sao-muito-mais-sutis-e-complicados-do-que-pensavamos/. Acesso em: 27 abr. 2018.

ARISTÓTELES. **Dos argumentos sofísticos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. Brasília: Ed. Da UnB, 2001. Trad. de Mário da Gama Kurly

_____. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: M. Claret, 2005.

_____. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. São Paulo: M. Claret, 2009.

_____. **Sobre a alma.** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010.

_____. **Da alma**. São Paulo: Edipro, 2011.

_____. **Da Alma (De Anima).** Lisboa: Edições 70, 2015. (C. H. Gomes, Trad.)

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARRUDA, Maria Cecilia Coutinho de; WHITAKER, Maria do Carmo; RAMOS, José Maria Rodriguez. **Fundamentos de ética empresarial e econômica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ASSIS, Denise de. **Os benefícios da meditação**: melhora na qualidade de vida, no controle do stress e no alcance de metas. 1995. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/interespe/article/viewFile/17445/12968. Acesso em: 19 mar. 2018.

AUDI, Robert. **Dicionário de Filosofia de Cambridge**. São Paulo: Paulus, 2006.

AULA 01 – Dado, Informação, Conhecimento e Sabedoria. 2013. Disponível em: https://siestatisticas.wordpress.com/2013/08/21/dado-informacao-conhecimento-e-sabedoria/. Acesso em: 29 mar. 2018.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACON, Francis. **O progresso do conhecimento.** São Paulo: UNESP, 2007.

BACZKO, Branislaw. **Lumières de l'utopie.** Paris: Payot, 1978.

BAQUERO, Marcello. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. **Revista Opinião Pública**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 380-413, nov., 2008.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia:** a ética dos desempenhos nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BARRETO, Renata. **Não confunda modelo nórdico com socialista**. 2016. Disponível em: https://www.infomoney.com.br/blogs/economia-e-politica/economia-com-renata-barreto/post/5311741/nao-confunda-modelo-nordico-com-socialista. Acesso em: 20 jan. 2017.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARTOLI, Jean. Espiritualidade e conhecimento. **Especial Espiritualidade e Gestão**, São Paulo, v. 6, n. 6, p.74-79, dez. 2007. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvexecutivo/article/viewFile/34743/33545. Acesso em: 8 abr. 2018.

BASSO, Leonardo Fernando Cruz e SILVA, Marcelo Roque da. **Reflexões sobre a regulamentação**. RAC, v. 4, n. 2, p. 67-85, maio/ago. 2000.

BAYES, Ramon. **Aprender a investigar, aprender a cuidar.** Una guía para estudiantes y profesionales de la salud. Barcelona: Plataforma Editorial, 2012.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza.** *In*: Magia e Técnica, Arte e Política. Brasília. Brasiliense, 1996.

BERGSON, Henri. **Essais sur les données imediates de la conscience**. Paris: PUF, 2007. (Édition critique).

_____. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência.** Lisboa: Edições 70, 2008.

BLUMENBERG, Hans. **Paradigms for a Metaphorology.** Ithaca: Cornell University Press, 2010. Tradução Hans Savage.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: um caminho de transformação.** Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOHNSACK, Ralf. **Rekonstruktive Sozialforschung**. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung 5. ed. Opladen: Leske Budrich, 2003.

BRASIL. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. 6 v. (org.). (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto nº. 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação 16 nacional. In: Educação Profissional: legislação básica. 5. ed. Brasília, Ministério da Educação. 2008.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; FONSECA, Marcus Vinicius de Araujo. Cultura de Inovação: Conceitos e Modelos Teóricos. **Rac**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p.372-396, 21 maio 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rac/v18n4/1415-6555-rac-18-04-00372.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRUTAL Content. Disponível em: http://brutalcontent.com/cc/2016/11/22/conoce-al-maestro-yogiraj-vethathiri-maharishi/. Acesso em: 17 mar. 2018.

BUBER, Martin. **Between man and man**. London: Taylor & Francis e-Library, 2004.

_____. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2009.

BUCK, R. Nonverbal communication of affect in children. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 31, p. 644-653, 1975.

_____. Nonverbal communication of affect in preschool children: Relationship with personality and skin conductance. **Journal of Personality and Social Psychology,** n. 35, p. 225-236, 1977.

_____. The slide-viewing technique for measuring nonverbal sending accuracy: A guide for replication. **Catalog of Selected Documents in Psychology**, v. 8, n. 62, Abstract, 1978.

_____. **The communication of emotion**. London: Guilford, 1984.

BUCK, R.; SAVIN, V.J.; MILLER, R.E; CAUL, W.F. **Nonverbal communication of affect in humans.** Proceedings of the 77th Annual Convention – APA, 367-368, 1975.

BURRIDGE, Tom. **Why do Finland's schools get the best results?** 2010. Disponível em: https://www.enap.gov.br/index.php/pt/. Acesso em: 6 fev. 2016.

CABRAL, Luiz Cláudio Durão; NUNES, Mauro César de Abreu. **Raciocínio lógico passo a passo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

CAMPOS, J. (org.) **Socioemotional development**. Carmichael's manual of child psychology: Infancy and development psychobiology, 2 v. New York: John Wiley & Sons, 1983.

CAÑAS, J. Quesada; J., ANTOLI, A.; FEJARDO, I. Cognitive flexibility and the development to environmnetal changes in dynamic complex problems: effects of different types os training. **Ergonomcs Science**, v. 46, n. 5, p. 95-108, 2003.

CAPONI, Sandra. A biopolítica da população e a experimentação com seres humanos. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 445-455, jun. 2004. Diponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232004000200020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2018.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida** – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARDOSO, Monique Fonseca; BATISTA-DOS-SANTOS, Ana Cristina; ALLOUFA. Jomária Mata de Lima. Sujeito, linguagem, ideologia, mundo: técnica hermenêutico-dialética para análise de dados qualitativos de estudos críticos em administração**. R. Adm. FACES Journal Belo Horizonte** v. 14, n. 2, p. 74-93, abr./jun. 2015.

CARNOY, Martin - **Estado e Teoria Política**. 3. ed. Campinas, Papirus, 1990.

CARRILHO, Carlos. **La crueldad creadora de Antonin Artaud y sus implicaciones para la formación de profesorado.** Tese. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2015.
CARVALHO, Alfredo; TEO, Igor; ARRAIS, Rafael. **Entre a esquerda e a direita**: uma reflexão política. Edição eletrônica, 2016.

CASA de Dharma. **Publicações.** Disponível em: http://casadedharmaorg.org/publicacoes/. Acesso em: 8 maio 2018.

CERVO, Armando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHALMERS, David John. **The conscious mind:** in search of a fundamental theory. New York: Oxford, 1997.

CHOPRA, Deepak; MLODINOW, Leonard. **Ciência x espiritualidade.** Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural:** cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COMAZZETTO, Milton. **Entrevista** feita pelo autor. Gravação em arquivo próprio. Realizada em: 15 jan. 2016.

COMTE-SPONVILLE. **O pequeno tratado das grandes virtudes.** São Paulo: M. Fontes, 1999.

_____. **Dicionário filosófico**. São Paulo: M. Fontes, 2003.

COOPER, Robert K; SAWAF, Ayman. **Inteligência emocional na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: DE TOMMASI, L. et al. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

CORCOLL-SPINA, Catharina de Oliveira. **Lógica Fuzzy:** reflexões que contribuem para a questão da subjetividade na construção do conhecimento matemático. Tese. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**: notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

_____. **Marxismo e Política**. São Paulo, Cortez, 1994.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad:** el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 1998.

CUSTÓDIO, C.M. **Do Regime Militar ao Período Neoliberal**: uma revisão bibliográfica sobre as intervenções do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências UFF, 2006.

DALPORTO, Deva. **South Korea's School Success**. 2013. Disponível em: http://www.weareteachers.com/blogs/post/2015/04/01/south-korea-s-school-success. Acesso em: 7 fev. 2016.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies por meio da seleção natural:** ou a preservação das raças favorecidas pela vida. 6. ed. São Paulo: Escala, 2009.

DAVID, Kolb. 2016. Disponível em: http://www.sonria.com/glossary/david-kolb/. Acesso em: 27 mar. 2018.

DEFINICIÓN y etimología: matesis. Disponível em: https://definiciona.com/matesis/. Acesso em: 17 abr. 2018.

DESCARTES, R. **Méditations et Principes**. *In*: Oeuvres de Descartes. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1996.

DESHIMARU, Maestro Taisen. **La práctica de zazen es el secreto del Zen.** Disponível em: http://www.zen-deshimaru.com/es/zen/la-practica-de-zazen-es-el-secreto-del-zen. Acesso em: 5 maio 2018.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. 20 de novembro de 1923 – postulados da linguística. In: _____; _____. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia.** 2 v. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

_____; _____. 700 a.C. – aparelho de captura. *In*: _____; _____. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. 5 v. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995c.

_____. Meditações metafísicas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Objeções e respostas.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DIAS. M.A.R. **Educação superior**: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? *In*: Reunião de reitores de universidades públicas ibero-americanas– III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales. Maio 2002. Mimeografado.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; e MARTINS, Silvana Neumann. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.

DINIZ, Ligia Gonçalves. **Por uma impossível fenomenologia dos afetos:** imaginação e presença na experiência literária. Tese. Brasília: Universidade de Brasília, 2016

DUFRENNE, Mikel. **The Phenomenology of Aesthetic Experience**. Evanston: Northwestern University Press, 1973. (Northwestern University Studies in Phenomenology & Existential Philosophy). Tradução Edward S. Casey et al.

EKMAN, P. **Universal and cultural differences in facial expression of emotion**. Nebraska Symposium on Motivation, 1971. Lincoln: University of Nebraska Press, 1972.

_____. (org.). **Emotion in the human face. Cambridge**: Cambridge University Press, 1982.

EKMAN, P.; OSTER, H. Facial expression of emotion. **Annual Review of Psychology**, v. 30, p. 527-554, 1979.

EMERSON, Ralph Waldo. **Poesia e imaginação**. Balneário Rincão: Dracaena, 2016.

ENAP. **ENAP e OCDE dialogam sobre possbilidades de parceria**. Disponível em: http://www.enap.gov.br/web/pt-br/resultado-pesquisa/-/asset_publisher/LviHFVBrASPU/content/enap-e-ocde-dialogam-sobre-possibilidades-de-parceria/586010. Acesso em: 30 maio 2016.

ENRIQUEZ, Eugène. O homem do século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. **Rae-eletrônica**, [*S. I.*], v. 5, n. 1, p.1-14, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n1/29568.pdf. Acesso em: 19 jun. 2016.

EPICURO. **Carta para a felicidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. Welfare e experiências neoliberais - As três economias políticas do welfarestate. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 85-116, set. 1991.

EUCLIDES. **Os elementos;** tradução e introdução de Irineu Bicudo. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FEIL, G. S. Comunicação: condição ou impossibilidade humana? **Galaxia,** São Paulo, n. 26, p. 48-59, dez. 2013

FERNANDES, Aline Mara. Brasil no PISA 2015: sumário executivo. [*S. I*]: Inep, 2016. 40 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 7 fev. 2016.

FERREIRA, Nicolau. **Buda nasceu há mais de 2500 anos, indicam novos achados arqueológicos**. 2013. Disponível em: https://www.publico.pt/2013/11/26/ciencia/noticia/buda-nasceu-ha-mais-de-2500-anos-indicam-novos-achados-arqueologicos-1613969. Acesso em: 14 maio 2018.

FONTANA, R. A. C. De que tempos a escola é feita? *In*: VIELLA, M. A. (org.) **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOX, Jon Michael. Mel Rhodes: The Man Behind the Four P's of Creativity. 2012. Disponível em: http://facultyicsc.blogspot.com.es/2012/03/mel-rhodes-man-behind-four-ps-of.html. Acesso em: 26 mar. 2018.

FRAISSE, P. Les emotions. *In:* FRAISSE, P.; PIAGET, J. (orgs.), **Traité de psychologie experimentale.** 5 v.: Motivation, émotion et personalité Paris: P.U.F, 1975.

FREGE, Gottlob. **Lógica e Filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____ . **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREUD, S. **Pourquoi la guerre? Lettre d'Einstein à Freud**. *In*. *OCP,* v.XIX. Paris: PUF, 1995.

FRÓIS, Katja Plotz. Uma breve história do fim das certezas ou o paradoxo de Janus. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, Florianópolis, n. 63, p. 1-12, 2004.

FROMM, E. **Del tener al ser.** Caminos y extravíos de la conciencia. Barcelona: Paidós, 1987.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALIMBERTI, Umberto. **Os vícios capitais e os novos vícios**. São Paulo: Paulus, 2004.

GARCÊS, Soraia Fernandes. **A multidimensionalidade da criatividade: a pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo no ensino superior.** Tese. Universidade da Madeira: Portugal, 2014.

GAUDÊNCIO, Rui. **Sem educação, os homens "vão matar-se uns aos outros", diz António Damásio**. 2017. Disponível em: https://www.publico.pt/2017/10/31/ciencia/noticia/sem-educacao-os-homens-vao-matarse-uns-aos-outros-diz-antonio-damasio-1791034. Acesso em: 24 mar. 2018.

GLEISER, Marcelo. **A ilha do conhecimento:** os limites da ciência e a busca por sentido. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GOLEMAN, Daniel. **A Mente Meditativa**., 4. ed. São Paulo: Editora Ática:1997.

_____. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOLEMAN, Daniel; DAVIDSON, Richard J. **A ciência da meditação** – como transformar o cérebro, a mente e o corpo. Objetiva: Rio de Janeiro, 2017.

GONÇALVES, Cidália Domingues. **Sabedoria e Educação** – Um estudo com adultos da Universidade Sénior. Dissertação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010.

GOSWAMI, Amit. **Criatividade para o século XXI.** São Paulo: Goya, 2013.

GOVERNMENT, Australian. **Global Perspectives**: A framework for global education in Australian schools. Austrália: Education Services Australia, 2011.

GRAY, John. **Cachorros de palha:** reflexões sobre humanos e outros animais. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GRONDIN, J. **Introdução à Hermenêutica Filosófica**; tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

GRUPPU, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. 15. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

GUNARATANA, Bhante Henepola. **Os Quatro Fundamentos da Plena Atenção** – Maha – Satipatthana Sutta. São Paulo: Casa de Dharma, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Atmosphere, mood, Stimmung**: on a hidden potential of literature. Stanford: Stanford University Press, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro:** estudos de teoria política. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. Conhecimento e Interesse *In*: **Escola XLVIII**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Facticidad y validez:** sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoria del discurso. Trad. REDONDO, Manuel Jimenez. Madri: Trotta, 1998, p. 68.

_____. **Fundamentação linguística da sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Pensamento pós-metafísico** – estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.

_____. **Técnica e ciência enquanto ideologia** Pensadores, XLVIII v. São Paulo: Abril Cultural, 1975b.

_____. **Técnica e ciência como "ideologia".** 1. ed. São Paulo: Unesp, 2014

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. 1 v: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1988.

_____. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **The theory of communicative action**. 2 v. Lifeworld and sistem: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press, 1987.

HADAMARD, Jacques. **Psicología de la invención en ele campo matemático**. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina, 1945. Trad. L.A. Santaló Sores.

HARI, Johann. **Chasing the scream:** the first and las days of the war on drugs. United States: Bloomsbury, 2015.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens:** uma breve história da humanidade. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.

HEGEL, Georg Wilhelm F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio**. Lisboa: Edições 70, 1969.

HEIDEGGER, Martin. **La esencia del habla.** *In*: De camino al habla. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

_____. **Ontologia.** Hermenêutica da facticidade. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Tradução de Renato Kirchner

HEKMAN, Susan J. **Hermenêutica e sociologia do conhecimento**. Lisboa: Edições 70, 1990.

HERMANN, Nadja Mara Prestes. **Educação e racionalidade:** conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERRÁN GASCÓN A. de la. **La educación del siglo XXI.** Cambio y evolución humana. Madrid: Ciencia 3, 1993.

_____. **Ego, autoconocimiento y conciencia:** tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1995.

_____. **El ego humano.** Del yo existencial al ser esencial. Madrid: San Pablo, 1997a.

_____. **La conciencia humana.** Hacia una educación transpersonal. Madrid: San Pablo, 1998.

_____. **El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas.** Barcelona: Humanitas, 1997b.

_____. La duda como principio de enseñanza. **Tendencias pedagógicas**, n. 1, p. 109-118, 1998b.

_____. El autoconocimiento como eje de la formación. **Revista Complutense de Educación,** v. 15, n. 1, p. 11-50, 2004.

_____. **Investigar en educación:** fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas. Madrid: Dilex, 2005.

_____. **Hacia una Educación para la Universalidad:** Más allá de los ismos. En J. Valle (coord.), De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea. Bilbao: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid, p. 209-258, 2008.

_____. **Creatividad para la formación.** En J.C. Sánchez Huete (Coord.), Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS, p. 557-606, 2008.

_____. Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua**.** REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad**, Eficacia y Cambio en Educación, v. 10, n. 4, p. 286-334, 2012.

_____. Enfoque radical e inclusivo de la formación. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Barcelona: v. 12, n. 2, p. 163-264. RINACE, 2014.

_____. **Creatividad y formación radical e inclusiva:** cuando la creatividad no sirve para nada. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2014b.

_____. **Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte**. Salamanca: Fahren House, 2015.

_____. Educación prenatal y Pedagogía prenatal**. Revista iberoamericana de educación / revista iberoamericana de educação**, v. 69, n. 1, p. 9-38, 2015.

_____. **El niño como maestro**. Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad. José Luis Villena Higueras, Elvira Molina Fernández (coords.). Barcelona: Graó, 2015. p. 103-108.

_____. **Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación**. Salamanca: Fahrenhouse, 2017a.

_____. **Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas radicales de la educación y la formación**. *In*: J. C. ARBOLEDA (Ed.). Pedagogía, lengua y diversidad, p. 15-92. Bowker Books: Red Iberoamaricana de Pedagogía. 2017b.

_____. Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas radicales para la educación y la formación. (p. 93-169). *In*: APARICIO, Julio César Arboleda (Ed.). **PEDAGOGÍA, LENGUA Y DIVERSIDAD.** [*S. I*]: Bowker Books: Red Iberoamaricana de Pedagogía, 2017c.

_____. **Sin meditación no hay educación**. Apuntes de pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. UAM. Madrid, Espanha, junio, 2017d.

_____. **Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber.** São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

_____. **Formación radical: no sólo rompiendo moldes**. bol. redipe [Internet]; v. 8, n. 6, p. 50-7. Disponível em: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/756. Acesso em 18 de jul. 2019.

_____. ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? *In*: A. de la HHERRÁN GASCÓN GASCÓN, J. M. VALLE LÓPEZ y J. L. VILLENA HIGUERAS. **¿Qué estamos haciendo mal en la educación?** Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación, p. 331-391. Barcelona: Octaedro, 2019b.

HERRÁN GASCÓN, Agustín de la; ÁLVAREZ, Nivia. Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria. *In*: PAREDES, J.; HERRÁN GASCÓN GASCÓN, A. de la H. (Coords.). **Cómo enseñar en el aula universitaria.** Madrid: Pirámide, 2010. p. 59-74.

HERRÁN GASCÓN, Agustin de la; SELVA, M. S. **La muerte y su Didáctica.** Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria 2. ed. Madrid: Universitas, 2006.

HERRÁN GASCÓN, Agustin de la; FORTUNATO, Ivan. **¿Por qué desde la didáctica no se favorece la formación del profesorado?** Pro-Posições (Unicamp) (em edição). 2019.

HERRÁN GASCÓN, Agustin de la; GONZÁLEZ, Isabel; NAVARRO, María Jesús; FREIRE, Vanessa; BRAVO, Soraya. **¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil.** Madrid: Ediciones de la Torre, 2000.

HERRÁN GASCÓN, Agustín de la, MUÑOZ DIEZ, Jesús. **Educación para la universalidade – más allá de la globalización.** Madrid: Dilex, 2002

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. Coimbra: Armênio Amado; 1964.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUME, David. **Investigação acerca do entendimento humano.** Lisboa: Edições 70, 2013

_____. **Tratado da Natureza Humana.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

INEP. (IDEB) **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/ideb. Acesso em: 10 jun. 2018.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia.** 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JONAS H. Reflexiones filosóficas sobre la experimentación con seres humanos. *In*: P Freund (org.). **Experimentación con sujetos humanos**. Fondo de Cultura Económica, México, 1970.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia do inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **A natureza da psique**. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.

_____. **Fundamentos de psicologia analítica**. Petrópolis: Vozes, 2008c.

_____. **Mysterium coniunctionis:** Rex e Regina; Adão e Eva; A conjunção - Parte 2. Petrópolis: Vozes, 2012.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Ética a nicômaco e poética.** São Paulo: Victor Civita, 1984.

_____. **Lógica.** Rio de Janeiro, Trad. De Guido Antonio de Almeida, Tempo Brasileiro, 1992.

_____. **Primeira introdução à crítica do juízo.** Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. *In*: Terra, Ricardo R. (org.) Duas introduções a crítica do juízo. São Paulo: Iluminuras, 1995.

_____. **Crítica da razão pura.** 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. Crítica da faculdade do juízo. 3. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **Metafísica dos costumes**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Crítica da faculdade de julgar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KEHL, M. História e Repetição, 1974. In: FINGERMANN, Dominque. **Os paradoxos da repetição**. São Paulo, Annablume, 2014.

KEINERT, Maurício Cardoso. **Crítica e autonomia em Kant:** a forma legislativa entre determinação e reflexão. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

KIERKEGAARD, S. **Migalhas Filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOENIG, Harold. **Handbook of Religion and Mental Health**. New York: Academic Press, 1998.

LACAN, Jacques. **Seminário, livro 20:** mais ainda. (1972-1973). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAESPIRAL de Durero. Disponível em: http://www.ite.educacion.es/formacion/enred/web_espiral/matematicas/durero/espiral%20de%20durero.htm. Acesso em: 08 jun. 2018.

LAMA, Dalai. **O apelo de Dalai Lama ao mundo:** a ética é mais importante que a religião. Rio de Janeiro: Benevento, 2015.

LANZA, Robert; BERMAN, Robert. **Biocentrismo:** La vida y la conciencia como claves para compreenderla naturaleza del universo. Málaga: Sirio, 2009.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal – Lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEITE, Janete Luzia. **Política de cotas no Brasil: política socia**l? Revista Katálysis, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011

LEWIS, Marc. **The biology of desire:** why addiction is not a disease. USA: Public Affairs™, 2015.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai a escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LOCKE, John. **On Civil Government**. Chicago: Henry Regnery, 1955.

_____. **Segundo Tratado do Governo Civil**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MAcINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude:** um estudo em teoria moral. Bauru: EDUCS, 2001.

MAQUIAVEL. **O Príncipe**. São Paulo: M. Claret, 1997.

_____. **O príncipe**. São Paulo: Claret, 2009.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status.** Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Harmondsworth: Penguin, 1973.

_____. **A Questão Judaica.** São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MATURANA, H. R. **Biology of language: epistemology of reality.** 1978. (Magro, C., Trad.). *In*: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; N. VAZ (Ed.). **Humberto Maturana: Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MELO, Elvis Francis Furquim de; D'OCA, Fernando Montes; TREVISAN, A. L. O Professor de Filosofia no Ensino Médio. **Trilhas Filosóficas** (Online), v. 2, p. 39-52, 2009. Disponível em: http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/view/58/56 Acesso em: 20 mar. 2020.

MENEZES, Carolina Baptista. **Por que meditar?** A relação entre o tempo de prática de meditação, o bem-estar psicológico e os traços de personalidade. Dissertação. UFRGS: Porto Alegre, 2009.

MILLER, R. E.; BANKS, J.; KUWAHARA, H. The communication of affect in monkeys: Cooperative reward conditioning. **Journal of Genetic Psychology,** n. 108, p. 121-134, 1966.

MILLER, R.E., BANKS, J.; OGAWA, N. Communication of affect in "cooperative conditioning" of rhesus monkeys. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, n. 64, p. 343-348, 1962.

_____. Role of facial expression in "cooperative-avoidance conditioning" in monkeys. **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 67, 24-30, 1963.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. ESPANHA. CALIDAD PARA TODOS Premios Marta Mata 2009. A la calidad de los centros educativos, p. 39.
MONARCA, Héctor. **Los fines de la educación.** Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico. Madrid: Narcea, 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar; ANDRADE, José Maria Tavares. **Iniciação ao pensamento complexo**. Paris: Centro Edgar Morin, 2015.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **O verdadeiro papel da educação.** Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin/. Acesso em: 24 fev. 2018.

MOURA, Joviane Aparecida de. **O Método da Associação Livre**. 2009. Disponível em: https://psicologado.com/abordagens/psicanalise/o-metodo-da-associacao-livre. Acesso em: 25 mar. 2018.

ÑANARAMA, Venerável Mahathera Matara Sri. **Os Sete Estágios da Purificação e os Conhecimentos do Insight**: Um Guia aos Estágios Progressivos da Meditação Budista. 1981.

Disponível em: http://casadedharmaorg.org/publicacoes/os-sete-estagios-da-purificacao/. Acesso em: 7 maio 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Além do bem e do mal:** ou prelúdio de uma Filosofia do futuro. Curitiba: Hemus, 2001.

NOVAES, Adauto. **Vida, vício e virtude**. São Paulo: Senac, 2009.

NUNES, Jozanes Assução. O discurso da (In)flexibilidade curricular em análise dialógica**. Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322019000100087&lng=en&nrm=iso. Acesso em 4 ago. 2019.

NYANATILOKA. DICIONÁRIO BUDISTA: **Manual de Termos Budistas e Doutrinários.** 3. ed. São Paulo: Casa de Dharma, 1970. 227 p. Disponível em: http://casadedharmaorg.org/wp-content/uploads/2014/02/DICION%C3%81RIO-BUDISTA.completo-revis-doc.pdf. Acesso em: 8 maio 2018.

O QUE é conhecimento tácito e explícito? Qual o papel das emoções nesse processo? Disponível em: http://www.sbie.com.br/blog/o-que-e-conhecimento-tacito-e-explicito-qual-o-papel-das-emocoes-nesse-processo/. Acesso em: 9 mar. 2018.

O QUE é a meditação. Disponível em: https://www.praticasalternativas.com/meditacao.php. Acesso em: 17 mar. 2018.

OECD. PISA: Results in Focus. [S. I]: OECD, 2018. 32 p. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf. Acesso em: 7 abr. 2017.

OLIVEIRA, Danielly Passos de. O devir, o aniquilamento do eu e suas aproximações com a literatura: um passeio por água viva. **Rev. de Letras**, Goiás, v. 2, n. 22, p.86-93, dez. 2000. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/rl22Art13.pdf. Acesso em: 31 mar. 2018.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Ricardo Monezi Julião de. **Avaliação de efeitos da prática de impostação de mãos sobre os sistemas hematológico e imunológico de camundongos machos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Fisiopatologia Experimental) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Acesso em: 8 out. 2019.

_____. **Efeitos da prática do reiki sobre aspectos psicofisiológicos e de qualidade de vida de idosos com sintomas de estresse -** estudo placebo e randomizado. Tese. São Paulo: UFSP, 2013.

ORBE, Fernando Bárcena; PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO Rodrigo Pelloso. **Educación, experiencia y pedagogía biopolítica.** Por un diagnóstico de nuestro presente educacional. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE. Número 20: maio-outubro/2013.

OSHO. **Aprendendo a silenciar a mente.** Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

_____. **O livro do ego.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

_____. **Meditation**. Disponível em: http://www.oshomeditationsaopaulo.com.br/meditacao-osho/dinamica.html. Acesso em: 8 maio 2018.
OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; TREVISAN, Amarildo Luiz. Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas, entre outros (en)cantos das sereias. **Revista Educ. Soc.,** Campinas, v. 30, n. 109, p. 1169-1186, set./dez. 2009

OXFAM. Confederação Global. **8 homens têm mesma riqueza que metade mais pobre do mundo**.
2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/noticias/8-homens-tem-mesma-riqueza-que-metade-mais-pobre-do-mundo. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. **Uma economia para os 99%.** Disponível em: https://www.oxfam.org.br/davos2017. Acesso em: 30 mar. 2018.

PAVIANI, Jayme. Notas sobre o conceito de virtude em Platão. **Veritas**, Porto Alegre, v. 57, n. 3, set.dez. 2012.

PEARSON. **We are the world's learning company**. Disponível em: https://www.pearson.com/corporate. Acesso em: 7 fev. 2016.

PESAVENTO, Sandra J. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978

PLATÃO. **República**. 6. ed. São Paulo, Atena, 1956. Tradução de Albertino Pinheiro.

_____. **A República**. 7. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

_____. **Diálogos I: Teeteto** (ou do conhecimento), **Sofista** (ou do ser), **Protágoras** (ou sofistas). Bauru: Edipro, 2007.

_____. **Diálogos V:** O banquete, Mênon (ou da virtude), Timeu, Crítias. Bauru: Edipro, 2010.

_____. **Timeu-Crítias**. Coimbra: ECH, 2011.

_____. **A República**. Brasília: Kiron, 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, ago. 1995. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 ago. 2018.

POMBO, Olga. **O Método de Ensino no Estado Ideal de Platão**. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/academia/academia4.htm. Acesso em: 23 dez. 2011.

PUIGJANER, Josep-maria. **Evolucionismo total em Teilhard de Chardin.** Disponível em: https://teilhardianos.wordpress.com/2012/05/27/evolucionismo-total-em-teilhard-de-chardin/. Acesso em: 17 maio 2018. Refere-se à obra de Teilhard de Chardin.

QUEIROZ, Inacio. **USP comprova: Energia liberada pelas mãos tem o poder de curar**. 2014. Disponível em: http://www.espiritbook.com.br/profiles/blogs/usp-comprova-energia-liberada-pelas-m-os-tem-o-poder-de-curar. Acesso em: 26 abr. 2018.

QUÉ es un diagrama de Venn. Disponível em: https://www.lucidchart.com/pages/es/qu%C3%A9-es-un-diagrama-de-venn. Acesso em: 20 abr. 2018.

RAWLS, John. **A theory of justice.** Cambridge: Harvard University Press, 1971.

REICH, Robert B. **A próxima fronteira americana**. Rio de Janeiro: Record, 1983.

REIS, Maria Dulce. Por uma nova interpretação das doutrinas escritas: a filosofia de Platão é triádica**. Kriterion**, Belo Horizonte, v. 48, n. 116, p. 379-398, dez. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2007000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 5 maio. 2019.

_____. **Virtude e vício:** tripartição e unidade da psykhé no Timeu e nas leis de Platão. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

REIS, Maria Leticia de Oliveira. **Da experiência de perda à perda de experiência:** um estudo sobre a *Erfahrung* na teoria psicanalítica, na Filosofia e na clínica. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

REY, P. **Uma temporada com Lacan**. Rio de Janeiro. Companhia de Freud. 2010.

RHODES, M. An analysis of creativity. **The Phi Delta Kappan**, v. 42, n. 7, p. 305-310, 1961.

RICOEUR P. **Do texto à ação.** Ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés, 1989.

RIKER, William H.; ORDESHOOK, Peter C. **An Introduction to Positive Political Theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973.

ROSÁRIO, Carmeliza; GRANJO, Paulo; CAHEN, Michel. **O que é investigar.** Rosário, Carmeliza; Granjo, Paulo; Cahen, Michel (org.). Lisboa: Escolar Editora, 2013.

ROSS, E. D. The aprosodias. Functional-anatomic organization of the affective components of language in the right hemisphere. **Archives of Neurology,** v. 38, n. 9, p. 561-569, 1981.

ROSS, Sir David. **Aristóteles**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

ROTH, Michael S. **College Shouldn't Prepare You for Your First Job. It Should Prepare You for Your Life**. 2014. Disponível em: https://newrepublic.com/article/120405/wesleyan-president-money-anxiety- corrupting-higher-ed?utm_content=buffer3be02&utm_medium=social&utm_source=nfrb&utm_campaign=20150803. Acesso em: 8 fev. 2016.

SABBI, Carlos Roberto. **A gestão das escolhas:** aprimorando as decisões planejadas e tempestivas. Stuttgart: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

_____. **Processos educativos e a formação da virtude cidadã**: a educação e a virtude como vetores do desenvolvimento do ser humano. Saarbrücken: Novas edições acadêmicas, 2014.

SAHLBERG, Pasi. **The Secret to Finland's Success**: Educating Teachers. 2010. Disponível em: https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf. Acesso em: 6 fev. 2016.

SÁNCHEZ, Edith. **Wu wei, el arte de la no acción**. 2019. Disponível em: https://lamenteesmaravillosa.com/wu-wei-arte-la-no-accion/. Acesso em: 15 maio 2019.

SANCHEZ, Liliane Barreira. Lipman e o ensino de uma Filosofia ideal. **Aprender** – caderno de Filosofia e psicologia da educação. v. 3, n. 4 jan./jul. 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos,** Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Investigación cualitativa en educación.** Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

SARTRE, Jean-Paul**. O imaginário** – psicologia fenomenológica da imaginação. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **A imaginação**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

SCHELLES, S. **A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações.** Revista Esfera, Brasília, n. 1, p. 1-8, 2008

SCHERER, R.; EKMAN, P. **Approaches to emotions.** Hillside, N. J.: Erlbaum, 1984.

SCHÉRER, René. **Infantis.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: Edunesp, 2005.

SCOTT, Andrew. **The simple reasons behind Finland's educational success**. 2015. Disponível em: https://www.theage.com.au/education/the-simple-reasons-behind-finlands-educational-success-20150204-136887.html. Acesso em: 6 fev. 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SEM educação, os homens ‘vão matar-se uns aos outros’, diz neurocientista António Damásio. Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/sem-educacao-os-homens-vao-matar-se-uns-aos-outros-diz-neurocientista-antonio-damasio/. Acesso em: 27 fev. 2018.

SERBENA, Carlos Augusto. Considerações sobre o inconsciente: mito, símbolo e arquétipo na psicologia analítica. **Rev. abordagem gestalt.,** Goiânia, v. 16, n. 1, p. 76-82, jun. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 8 maio. 2018.

SERRA, F. A. R.; FIATES, G. G.; ALPERSTEDT, G. D. Inovação na pequena empresa: um estudo de caso na Tropical Brasil. **Journal of Technology Management & Innovation**, v. 2, n. 2, p. 170-183, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Conferência de abertura do XXIII Seminário Nacional da Rede Universitas/Br. Campus da UFPA, Belém, PA, 20 a 23 de maio de 2015.

_____. Educação Superior no Brasil – refém do mercado ou quando a face privado-mercantil se sobrepõe à face pública do Estado. *In*: CHAVES, Vera L. J.; MAUÉS, Olgaíses C.; HAGE, Salomão M. **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016, p. 17-57.

_____. Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012. EDITAL N. 051/2014 SESU projeto de organismo internacional – OEI PROJETO OEI/BRA/10/002, Piracicaba, 20 de setembro de 2014

_____. Produtivismo e alienação acadêmicos. Fatores, vínculos e questões. PERSPECTIVAS UNICAMP 50 ANOS. De 08 de outubro de 2015 a 15 de setembro de 2016. Tema: Balanço atual das políticas sociais no Brasil II: educação. Mesa. Ensino Superior: produtivismo e alienação acadêmica, Campinas, SP Universidade Estadual de Campinas Centro de Convenções, 2016.

SKEMP, R. **Psicología del aprendizaje de las matemáticas**. 2. ed. Madrid. Ediçiones Morata, 1993.

SIGNIFICADO de Ecologia. Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/ecologia. Acesso em 21 mar. 2018.

SIGNIFICADO de Tético. Disponível em: https://www.dicio.com.br/tetico/. Acesso em: 14 mar. 2018.

SILVA, Cláudio Henrique. Virtudes e vícios em Aristóteles e Tomás de Aquino: oposição e prudência. *In*: COLÓQUIO DO CPA, POLÍTICA E ÉTICA NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA. Campinas, 1998.

SINGER, André**. As raízes sociais e ideológicas do lulismo.** Novos Estudos*.* São Paulo: CEBRAP*,* 2009.

_____. **Os sentidos do Lulismo***:* reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, ANPEd, n. 1., p. 5-15, 1996.

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais**. Ensaio para uma análise dos princípios pelos quais os homens naturalmente julgam a conduta e o caráter, primeiro de seus próximos, depois de si mesmos, acrescida de uma dissertação sobre a origem das línguas. São Paulo: M. Fontes, 1999.

SPROVIERO, Mário B. **Oriente e Ocidente:** Demarcação. Disponível em: http://www.hottopos.com/mirand4/orientee.htm. Acesso em: 17 mar. 2018.

STEINER, Claude. **Educação emocional.** 5. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

SWAMI, Chinmayananda. Disponível em: https://www.amazon.com/Swami-Chinmayananda/e/B0034QJHVU. Acesso em: 14 mar. 2018.

TANOUE, Giovani Ortiz; PEREIRA, Neócles Alves. **Flexibilidade, gestão de riscos e resiliência na cadeia de suprimentos.** Curitiba: Appris, 2016.

TERMO Lógica. Disponível em: http://vejamaislogica.blogspot.com.br/p/curso-de-Filosofia-regis-jolivet-logica_9455.html. Acesso em: 8 jun. 2017.

THE Alchemy of Metaxu: Finding a Life Between. Finding a Life Between. Disponível em: http://alchemy.movie/metaxu.html. Acesso em: 24 mar. 2018.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. **Research methods in physical activity**. 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 1996.

TORRANCE, E. P.; TORRANCE, J. P. **Pode-se ensinar criatividade.** São Paulo: EPV, 1974.

TORRES, Arturo. **Teoría de la Gestalt**: leyes y principios fundamentales. Disponível em: https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-gestalt. Acesso em: 23 mar. 2018.

TREVISAN, Amarildo. Paradigmas da Filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. **Revista Educação e Realidade**, v. 31, n. 1, p. 23-36, 2006.

_____. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Rev. Bras. Educ.,** v.15, n. 43, p. 148-201, 2010.

_____. **Reconhecimento do outro:** teorias filosóficas e formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

TREVISAN, Amarildo; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Rev. Bras. Educ.**, v.16, n. 47, p. 409-426, 2011.

VAZ, Henrique Cláudio. de Lima. **Escritos de filosofia III.** Filosofia e cultura. São Paulo: Loyola, 2002

VENTUROLI, Thereza. **A morte do Sol**. 2016. Disponível em: https://super.abril.com.br/tecnologia/a-morte-do-sol. Acesso em: 11 abr. 2018.

VILELA, Denise Silva e DORTA, Deiziele. O que é "desenvolver o raciocínio lógico"? Considerações a partir do livro Alice no país das maravilhas**. R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 91, n. 229, p. 634-651, set./dez. 2010.

VOIROL, Olivier. **Teoria Crítica e pesquisa social:** da dialética à reconstrução. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 93, p. 81-99, jul. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 ago. 2019.

VYGOTSKI, Liév Seminóvich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2004.

WEBER, M. **Ensaios de sociologia.** 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto. **Normose:** a patologia da normalidade. Campinas, SP: Vetus Editora, 2003.

_____. **Normose:** a patologia da normalidade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOLFE, Alan. **Whose Keeper?** Social Science and Moral Obligation. Los Angeles: University of California Press, 1989.

WOLFF, Francis. Ciência aristotélica e matemática euclidiana**. Revista Analítica**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2004.

WOOD, E. **Em defesa da história: marxismo e pósmodernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

WOOD, Phil; SMITH, Joan. **Investigar en educación** – conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. Madrid: De ediciones, 2018.

WORDREFERENCE: **Ismo.** Disponível em http://www.wordreference.com/definicion/ismo. Acesso em: 6 jun. 2018.

ZAMORA. NUEVAS PALABRAS. NUEVOS SIGNIFICADOS. 2013. Disponível em: http://escribiradiario.blogspot.com.es/2013/10/nuevas-palabras-nuevos-significados_20.html. Acesso em: 24 abr. 2018.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.