

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Hugo Koji Miura

CORPO ESPAÇO-TEMPO NA ESCOLA:
uma abordagem Neo-Humanista

Campinas
2013

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Hugo Koji Miura

CORPO ESPAÇO-TEMPO NA ESCOLA:
uma abordagem Neo-Humanista

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do
título de Pedagogo pela Universidade Estadual de
Campinas, sob orientação do professor Dr. Silvio
Donizetti de Oliveira Gallo.

Campinas
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M398c

Miura, Hugo Koji, 1987-

Corpo espaço-tempo na escola: uma abordagem neo-humanista / Hugo Koji Miura. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Escolas. 2. Cultura. 3. Corpo. 4. Educação. 5.
Espaço e tempo. I. Gallo, Sílvio, 1963-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-122-BFE

(folha de aprovação)

Data

Nome completo dos membros da banca examinadora e local para assinatura dos membros

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
(Orientador)

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura
(Segundo leitor)

aos meus pais,
Francisca e Jorge

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que estiveram próximas neste período da graduação e que contribuíram direta e indiretamente com este trabalho. Trabalhadores da Unicamp, em especial, da Faculdade de Educação e também da coordenação do Pibid na Unicamp. Professoras e professores que me acolheram em estágios e projetos nas escolas, agradeço a oportunidade que abriram para que eu pudesse entrar em suas turmas e interagir com as crianças. Amigos do curso e da Unicamp que estiveram presentes durante a trajetória. Amigos que me incentivaram, deram dicas e interessaram-se pelo trabalho quando estava em andamento e pediram para que eu os enviasse. Docentes da Faculdade de Educação. Além de outros grandes educadores que encontrei fora e dentro das escolas e universidades.

Lembro-me também de alguns momentos na infância, em forma de *flashes* nas imagens da memória escolar, quando tive professoras e professores que marcaram minha trajetória. Contribuíram, com seu brilho no olhar e palavras significativas, para o que hoje sou. Também reconheço e agradeço o empenho e a luta diária de educadores e educadoras que conheci nesta trajetória, organizando encontros e conferências de educação, divulgando experiências, reinventando suas práticas.

Agradeço ao Silvio Gallo, orientador, e Rogério Moura, segundo leitor e coordenador do projeto Pibid ao qual participei durante os últimos anos da graduação e que teve importância fundamental na minha trajetória.

“O conhecimento integral admite as verdades válidas de todos os pontos de vista sobre a existência, válidas cada qual no campo que lhe compete; mas busca eliminar as limitações e negações e harmonizar e reconciliar essas verdades parciais, inserindo-as numa verdade maior que preenche as múltiplas facetas do nosso ser na única Existência onipresente.”

Sri Aurobindo

“O que está embaixo é como o que está em cima,
e o que está em cima é como o que está embaixo (...)”

segunda linha do texto da Tábua de Esmeralda

RESUMO

O objeto do presente estudo é a Escola e a ação educativa na contemporaneidade. Adoto o Neo-Humanismo do autor Prabhat Ranjan Sarkar como holograma filosófico que vai fundamentar as reflexões e ser um dos alicerces para o desenvolvimento da presente narrativa acerca das dimensões ontológicas e epistemológicas da educação. Num exercício de distanciamento epistemológico acerca da instituição escolar presente no imaginário social, nas práticas e sua relação com as transformações da sociedade atual, busco questionar as bases sob as quais se assentam as concepções acerca de Espaço-Tempo a partir de Milton Santos e Anthony Giddens, e Corpo, a partir de Prabhat Ranjan Sarkar e estudos de outros autores. Trabalhando sobre a ideia da linguagem do possível, realizo em seguida uma pesquisa bibliográfica acerca de possibilidades nestes campos para propor novas formas de tecer o trabalho educativo no cotidiano escolar. Os discursos sobre uma necessidade de mudança e transformação nas escolas, devido às exigências da sociedade atual, nem sempre vêm no sentido da emancipação humana. É por isso que chamo a atenção para uma apropriação crítica dos termos correntemente utilizados neste sentido. O objetivo é pensar uma escola contextualizada frente aos desafios que vêm se colocando diante do ser humano, que são: o avanço voraz da tecnologia, o cuidado com a biosfera e a urgência de uma educação sustentável.

1. Escolas. 2. Mudança Cultural; 3. Corpo na educação. 4. Espaço-tempo na escola. 5. Educação integral.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama do Neo-Humanismo.....	28
Figura 2 – Trimembração em Steiner.....	45
Figura 3 – Propriedades do self em Assagioli.....	46
Figura 4 – O ser integral em Assagioli.....	47
Figura 5 – Sistema concêntrico em Aurobindo.....	48
Figura 6 – Sistema vertical – níveis de consciência em Aurobindo.....	48
Figura 7 – <i>Kosas</i> – camadas da mente	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
-----------------	----

Capítulo I:

NEO-HUMANISMO: APROXIMAÇÕES.....	15
1.1- Prabhat Ranjan Sarkar.....	18
1.2- Espiritualidade e Sociedade.....	19
1.3- Tantra como posição ontológica em Sarkar.....	21
1.4- Neo-Humanismo e Sociedade.....	23
1.5- Educação inter-espécies.....	25
1.6- Neo-Humanismo e Educação.....	30

Capítulo II:

ESPAÇO-TEMPO E ESCOLA	33
2.1- A forma escolar e o Capitalismo.....	38
2.2- Chronos e Kairós.....	41

Capítulo III:

SER HUMANO.....	43
3.1- Perspectivas	44
3.2- Corpo	50

Capítulo IV:

CORPO ESPAÇO-TEMPO NA ESCOLA	54
4.1- Organização do espaço-tempo e corpo na escola.....	56
4.2- Corporalidade ampliada à luz de elementos do Tantra em P. R. Sarkar.....	57
4.3- Por uma Escola desta época.....	61

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

INTRODUÇÃO

Foi na época em que cursava o ensino médio que me lembro de ter alimentado primeiramente o ideal de contribuir para o campo da educação. A partir da crítica à cultura produzida pelo capitalismo e o que ela causa nas pessoas – desperdício de potencial humano, recursos materiais e riquezas espirituais – cultivei a intenção de trabalhar para um futuro humano mais digno e uma vida sustentável no planeta. Foram sonhos e desejo de mudança cultivados em conjunto com amigos que conheci naquela época.

A partir disto e após estes anos de graduação, faço uma reflexão neste trabalho final a partir principalmente das experiências que tive em algumas escolas, durante estágios curriculares e no projeto Pibid (Programa Institucional de Bolsas a Iniciação à Docência, da CAPES). Durante este período inicial de busca por perspectivas teóricas que pudessem contribuir para o alargamento de minha compreensão sobre a educação, além da pesquisa e experimentação para construir um repertório docente próprio, encontrei muitas perguntas e algumas pistas do caminho que eu deveria seguir neste campo.

No presente trabalho, o exercício de reflexão será disparado por esta pequena e significativa trajetória de construção de repertórios docentes que vivi durante a graduação. Porém, realizo um texto de caráter mais teórico, sem muitas situações vivenciadas por mim estando retratadas aqui. Sobre tais situações, embora tenham sido cruciais para a minha formação profissional, não tive tempo suficiente para fazer uma sistematização das anotações, fotografias e vídeos produzidos para incluí-los adequadamente neste texto. Estes momentos foram principalmente vivenciados nos estágios e no Pibid, com atividades que propus baseadas em canto e musicalização, ritmo, aquecimentos e alongamentos, diálogo como forma de desenvolvimento de conteúdos, procurando desenvolver novas formas de relacionamento dentro da escola, de perceber o corpo e a organização/percepção do espaço-tempo. A importância desta vivência no “chão da escola”, embora curta, contribuiu para que eu pudesse sentir na pele algumas consequências e desdobramentos corporais das ideias e teorias pedagógicas com as quais me identifiquei.

No ponto de partida do percurso na educação, considerei que era necessário mudar práticas, como a construção e cultivo de hortas nas escolas, instrução para a separação do lixo, inclusão de uma alimentação natural e se possível sem agrotóxicos, visitas e passeios na

natureza, arquitetura ecológica e técnicas sustentáveis no prédio escolar, aulas de educação ambiental nas escolas. Tudo isso é muito necessário e constitui um campo possível a ser realizado. Além disto, ainda existe a necessária mudança da consciência que tem de acompanhar tais práticas, para que elas ganhem sentido, perdurem no tempo e ganhem espaço externo e interno.

Este termo “mudança de consciência” acabou tornando-se bastante comum hoje em dia. Podemos dizer que quase todos são a favor da “conscientização”, consideram a importância de uma educação ambiental no currículo devido ao fato de que visivelmente o planeta passa por uma situação limítrofe e crítica. Cabe refletirmos sobre o que vem a ser tais termos e como e se de fato eles inserem-se na vivência e no trabalho escolar.

Os projetos político-pedagógicos quase sempre ressaltam a importância de uma “educação integral”, da “formação para a cidadania”, porém, o que significa materializar tais termos, fazê-los acontecer? Aqui é que vem a necessidade fundamental da mudança radical das práticas – incluindo a construção dos espaços e a transformação das maneiras de organização dos tempos – e, concomitantemente, a realização de uma transformação profunda na consciência dos profissionais da educação, o que pode ser feito através de práticas pessoais aliadas ao estudo de teorias que apontam neste sentido, levantando epistemologias não-hegemônicas, contrárias à banalização e precarização do humano e à racionalidade capitalista que vivemos atualmente e que é acentuada pela enxurrada de informações que jorra dos meios de comunicação e suas tecnologias. A importância dos professores e educadores, gestores, ingressarem nestas práticas de transformação da consciência é primária quando se pretende realizar uma educação ambiental/ecológica, que aponte para uma sociedade mais justa de fato. Um novo paradigma possível na formação destes profissionais é considerar o cerne deste ofício como sendo o ingresso no próprio processo de autoconhecimento, num processo de percepção dos indícios interiorizados de uma cultura patriarcal e que cria dualismos entre espírito e matéria, na qual estamos imersos. Consideramos que os professores constituem-se o coração de qualquer escola. E disso, surge a importância de entendermos que, no processo educativo, transmite-se aquilo que se é¹. O processo educativo é uma relação humana na qual não é possível não estar-se inteiro, o educador encontra-se numa situação visceral.

Algumas das mudanças necessárias, por exemplo, é passarmos a considerar o caos

1 Fala de José Pacheco, em palestra realizada na Semana da Educação da Unicamp “Educador, que formação é essa?”, em setembro de 2012.

como um espaço-tempo potencial para a sustentabilidade dos ambientes de aprendizagem, perceber e transitar conscientemente entre os movimentos de homogeneidade e heterogeneidade, monocronia e policronia. Nossas organizações e instituições atuais são organizadas, em geral, a partir de paradigmas mecanicistas, lineares, binários, mortificadores/imobilizadores do corpo e do pensamento. O trabalho escolar é direcionado ao controle (dos corpos), sendo que esta premissa é questionável e desumana. Faz sentido uma pergunta lançada por uma educadora durante uma conferência em 2013²: “como um professor pode controlar a mente de 30 ou 40 alunos, se ele mesmo não tem o controle total de sua própria mente?”. A ideia deste questionamento não é a de que o professor consiga dominar a própria mente para enfim conseguir dominar a mente de seus estudantes. A necessidade é de sair da própria lógica de dominação e manipulação. O desafio de mudar inclui pensar uma organização da escola que não prime pela divisão dos alunos por idade; fazer escolas e universidades nas quais os campos do saber consigam realizar uma cooperação efetiva; integrar corpo, mente e espírito num mesmo processo educativo; conciliar momentos de contração e expansão, inspiração e expiração, de forma consciente nas ações educativas; respeitar processos orgânicos e fisiológicos visando potencializar o processo de aprendizagem; estarmos conscientes do centro interno individual em meio à multidão de pessoas e informações; produzir a vida humana sem destruir a fauna e a flora; aliar a inteligência com a sabedoria, usar a técnica a serviço do humano. Isto sem dizer na urgente libertação dos sistemas de ensino diante das avaliações massivas que reforçam o sistema escolar fabril, a aprendizagem e o trabalho mecânicos, tanto de professores como de estudantes. Em meio a tantos desafios a serem superados, cabe perguntar: por que a escola se organiza da forma que se organiza? Por que a maioria dos trabalhos solicitados exige um mesmo resultado para todos ao mesmo tempo – tempo monocrônico (Hall 1977, 1994 apud Arroyo & da Silva 2012: 266)? Por que educação escolar se tornou quase sinônimo de aula expositiva?

Ao conhecer um pouco do cotidiano de algumas escolas e também ao escutar relatos de colegas da faculdade e de professores em exercício, é evidente que existe um certo cansaço e esgotamento produzido pelas condições atuais das escolas. E se há este cansaço e em algum grau, desesperança e pessimismo no campo da educação escolar, é porque existem fatores que estão tornando o trabalho nas escolas insustentável. Tais fatores são de ordem

2 Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação, Brasília, 2013. Fala de Ivana, da Escola Livre Inkiri.

estrutural, conceitual e política. A partir do conhecimento de uma ecologia humana, como desenvolve Guattari (1990), é preciso buscar uma sustentabilidade nestas instituições, através da luta pela melhoria das condições salariais de trabalho docente, em conjunto com modificações das estruturas materiais e também da racionalidade que guia as ações dentro das escolas. Uma ação educativa que considere o ser humano em sua integralidade, não como um mero jogo de palavras, mas que de fato saiba o que vem a ser este termo, por meio de embasamento científico.

Vamos para as ruas ou vemos os noticiários e constatamos que o projeto da modernidade falhou em proporcionar sabedoria e felicidade às pessoas. A escola de racionalidade fabril está incluída neste projeto da modernidade, como veremos adiante. É possível também olharmos por outro ângulo e percebermos que a escola não falhou, mas toma parte relativamente bem sucedida num processo de colonização de subjetividades, e vem contribuindo para manter as pessoas, desde pequenas, apartadas de si mesmas. É cenário preocupante vermos hoje pessoas desesperançadas, deprimidas, às vezes têm todas as necessidades materiais supridas porém sem brilho nos olhos, sem perspectiva de futuro nem objetivos na vida. Falta-lhes falta algo que não sabem muito bem o que é. Qual é a função da escola neste contexto? A intenção aqui não é produzir uma análise pormenorizada dos mecanismos que produzem a infelicidade nas escolas, mas procurarei mais questionar como forma de abrir para o possível. Como organizar nossas escolas a favor de que jovens e crianças saibam realmente buscar a felicidade genuína, prezar por uma vida simples e ao mesmo tempo terem condições de construir e lutarem por um mundo melhor? Neste cenário, tomamos o ingresso dos profissionais da educação em seu processo de autoconhecimento como um primeiro e essencial passo deste embate.

Neste sentido, escolhi abordar as temáticas do espaço-tempo e corpo na escola para contemplar estas questões acima referidas. Considero que o estudo destas duas categorias pode oferecer-nos elementos para aguçar a percepção de discursos na escola que, por vezes, passam despercebidos. De uma certa forma, fomos educados e moldados a pensar e a perceber os discursos verbais e suas concatenações lógicas, porém apontamos aqui para dimensões que extrapolam isto. A organização do espaço-tempo também pode ser vista como um discurso, que possui determinadas premissas e influencia o trabalho escolar. Com relação ao corpo, este é também fonte de discursos e informações, é produtor de sentidos e dialoga com outros corpos e com o espaço, insere-se no tempo e responde a ele de acordo com as

variáveis envolvidas em cada contexto específico e com a sua própria história. Há um tipo de educação que toma o corpo como algo puramente biológico, o aspecto físico como algo mecânico e inferior, o trabalho manual como algo menos importante. Venho a estudar o corpo então como forma de investigar se existem outras possibilidades de educação que constatem que há um tipo de treinamento corporal que é espiritual também. Há uma relação intrínseca entre desenvolvimento físico-motor, controle respiratório, cognição, fluxo de pensamentos, inspiração para pensar e estudar e a sustentabilidade humana, institucional e social.

De acordo com a cosmologia tântrica, a mudança é inevitável e é um movimento intrínseco do universo. Não é somente a vontade humana que provoca as mudanças, elas ocorrem por que têm de ocorrer. A partir disto, penso que cabe a nós decidirmos se iremos lutar contra este movimento e resistir à mudança do universo, insistindo e acreditando na tradição da escola de caráter fabril e nas estruturas que a mantém; ou se iremos estudar, compreender a dinâmica desta mudança, e agir visando o benefício do maior número de seres no processo deste movimento.

CAPÍTULO I:
NEO-HUMANISMO: APROXIMAÇÕES

Precisamos de mitos que identifiquem o indivíduo, não com seu grupo regional, mas com o planeta.

Joseph Campbell

É possível considerar que toda ação e proposta educativa está ancorada em uma visão de sociedade e em perspectivas epistemológicas e ontológicas, sejam elas conscientes ou não às pessoas envolvidas na ação educativa. Tais perspectivas irão transpassar a proposta. Pensando neste sentido, adotarei a perspectiva do Neo-Humanismo como o fundamento ontológico desta pesquisa. Um trabalho de pesquisa ontológica e epistemológica importa no sentido de que são necessárias mudanças também nesses âmbitos para que ocorra uma transformação das racionalidades que tecem as escolas, caso contrário, podem haver mudanças sem que haja um direcionamento da educação num sentido emancipatório do ser humano. Em geral, mudanças superficiais são facilmente apropriadas pelo mercado capitalista.

O discurso da mudança nem sempre é inovador no sentido de que existem diversas tendências atualmente que expressam em seus projetos e *slogans* a promessa ou a necessidade de haver uma “educação integral”, “educação holística”, “educação para a cidadania”, formação de um “ser humano integral”, construção de uma “sociedade melhor”. Para que haja uma apropriação crítica de tais termos, torna-se necessário um estudo e uma revisão pormenorizada do que vêm a ser. Além disso, demanda uma transformação que não pode se dar apenas no nível do discurso verbal e da lógica. Busquei pesquisar estas temáticas para responder a algumas perguntas: Educar para quê? Educar que ser humano?

Adoto então o referencial do Neo-Humanismo não como uma forma de estabelecer certezas ou de se obter um porto seguro em meio à produção de conhecimento na atualidade. A adoção dele significa, na maior medida, a esperança de que é possível a nós, como humanidade, adotarmos ideais que nos levem adiante e que contribuam para o desenvolvimento e aprofundamento da nossa essência genuína, apontando alternativas ao modo de vida capitalista. Também representa um questionamento a tendências a um relativismo extremo, muito característico da produção de conhecimento da época atual. O etos da produção de conhecimento contemporânea procura desconstruir tudo, o que é, de fato, uma das funções da ciência, porém acaba por não fornecer uma base firme de onde possamos

partir para refletir sobre o mundo e a educação. Além disto, há pouca presença de debates acerca de perspectivas ontológicas no campo de saberes e discursos na educação e na pedagogia, pelo menos até onde vivi e presenciei durante o curso de graduação. Cabe afirmar que as diversas visões de mundo e de vida podem tomar uma estruturação na forma de teorias e conceitos, os quais, além de meras palavras, constituem-se dispositivos simbólicos que organizam as ações cotidianas e oferecem perspectivas para interpretação dos fatos. Isto não quer dizer que as ideias e teorias determinam unilateralmente a construção da realidade, mas exercem influências diversas na vida cotidiana. Embora a ação educativa não seja determinante e onipotente na configuração de subjetividades, ela exerce alguma influência na vida dos indivíduos, já que a percepção humana está imersa em universos simbólicos.

A seguir realizo um panorama da proposta da Neo-Humanismo, que está ancorada em pressupostos filosóficos, epistemológicos, ontológicos e políticos, tendo Prabhat Ranjan Sarkar o sistematizador deste holograma filosófico. Porém, será uma breve exposição diante da complexidade do tema.

...

O Neo-Humanismo é uma proposta do autor Prabhat Ranjan Sarkar para uma profunda transformação individual e social, no sentido de garantir o bem-estar a todos os seres através do fomento de uma atividade humana sustentável. “Entre a teoria e a prática está a pessoa. Neo-Humanismo é a transformação desta pessoa, expandindo a nós mesmos e as nossas sociedades, abraçando todo o planeta, e até mesmo o universo.” (Inayatullah, Bussey, Milojevic, 2006, p. iv). Ou seja, o desenvolvimento do Neo-Humanismo considera a expansão da identificação do *self*, desde o ego, passando para a família, nação, grupos específicos e o humanismo, até chegar no sentimento universalista de amor e devoção por todos os aspectos da criação. É quando o *self* identifica-se com a própria totalidade da existência e a sua origem.

Os primeiros discursos sobre o Neo-Humanismo foram proferidos por Prabhat Ranjan Sarkar em 1982, como sendo uma moldura geral para a sociedade. Já este ressaltando, porém, a importância do Neo-Humanismo para a educação. Pode ser tido como um projeto cultural, que vai muito além de um método de educação, mas inclui também algumas sistematizações neste sentido, que são experimentadas e vivenciadas em algumas escolas ao

redor do mundo³. De acordo com Inayatullah, Bussey, Milojevic (2006), o Neo-Humanismo como perspectiva social e ontológica está enraizado na prática espiritual do Tantra, e as propostas Neo-humanistas em educação estão situadas num contexto de uma pedagogia transcivilizacional global. Pode-se dizer, segundo Inayatullah, Bussey, Milojevic (2006), que o Neo-Humanismo é uma fusão das tradições do Humanismo ocidental e suas derivações (Romantismo, socialismo e Iluminismo) com a tradição milenar do Tantra. Sendo assim, propõe uma perspectiva holística e filosófica sobre a vida, ao mesmo tempo em que é aplicável na vida diária. Alia uma metodologia científica com um caráter profundamente metafísico em sua essência.

Prabhat Ranjan Sarkar

Prabhat Ranjan Sarkar, filósofo indiano e mestre espiritual, nasceu em Bihar, Índia, em 1921, e viveu até 1990, em Calcutá. Suas ações foram dedicadas à construção de uma sociedade, no verdadeiro significado do termo. Para tal, criou e organizou um conjunto de ideias e práticas chamado Ananda Marga – Caminho da Bem-Aventura. Para a difusão destes ideais, fundou uma organização sócio-espiritual de mesmo nome⁴, bem como organizações irmãs a esta. Tais organizações estão difundidas atualmente por vários países do mundo e trabalham em diversos campos, como o da saúde holística – envolvendo o conhecimento da medicina milenar indiana (a *ayurveda*) e as práticas integrativas do *yoga*. Também atua junto a comunidades periféricas apoiando iniciativas para empoderamento local, economia solidária e sustentabilidade; ajuda em situações de calamidades e desastres naturais; difusão de conhecimentos relativos à meditação e à tradição do *Tantra* e a busca de um significado profundo a respeito da existência e o significado ético da vida humana no planeta.

Sarkar produziu, principalmente através de discursos e seminários, tais sistematizações de conhecimentos a respeito do *Tantra* (cosmologia e meditação), de organização sócio-política com a teoria de PROUT (*Progressive Utilization Theory* ou Teoria

3 Sobre o movimento das escolas neo-humanistas pelo mundo, consulte:

<http://www.amriverschool.org/> ;

<http://www.anandamarga.org/service/neohumanist-education.htm> ;

<http://gurukul.edu/>

4 Consulte: <http://www.anandamarga.org/>

da Utilização Progressiva⁵), *Yoga*, História e mitologia Indiana, alimentação e estilo de vida saudável, Biopsicologia; Educação, Música, Microvita⁶, entre outros assuntos.

Para apresentar algumas das características do pensamento de Prabhat Ranjan Sarkar, apoio-me na leitura de Inayatullah (2002). Neste sentido, o pensamento e ideias do indiano são caracterizados basicamente por:

- . Dialética: a noção de que obstáculos são necessários ao crescimento espiritual de indivíduos e sociedades. Existe um jogo de forças antagônicas na existência manifestada que torna a vida um processo de luta constante. A evolução dá-se por meio de choques e coesões;

- . A criação de uma nova racionalidade que procura realizar uma abordagem capaz de criar sentido entre o mundo espiritual e o mundo material; o caráter científico com o misticismo e a busca por respostas às questões existenciais da humanidade; a relação saudável entre indivíduo e sociedade;

- . Esta nova racionalidade é fundada na noção de que a existência é expressão de uma pura Consciência.

Ainda, situado na episteme indiana, para Sarkar o objetivo de toda a existência é alcançar a bem-aventurança, denominada *ananda*. Sua concepção crítica e social de espiritualidade considera que este estado de realização máxima humana só pode ser alcançado coletivamente através da transformação das estruturas e mecanismos exploratórios na sociedade para que as necessidades espirituais das pessoas sejam atendidas.

Espiritualidade e Sociedade

A espiritualidade não é um ideal utópico, mas uma filosofia prática, que pode ser praticada e realizada no dia a dia. Espiritualidade significa evolução e elevação, e não superstição e pessimismo.... espiritualidade não reconhece nenhuma distinção não natural ou diferenciação feitas entre seres humanos; ela significa universalidade.

Prabhat Ranjan Sarkar

Ao analisarmos algumas tendências de pensamento espiritualistas – tradicionais ou contemporâneas – constatamos que muitas não atentam-se para uma visão social mais

5 Consulte para mais informações <http://www.prout.org/>

6 Consulte para mais informações <http://www.microvita.org/>

ampliada. Em geral, não apresentam uma perspectiva de transformação da sociedade de forma sistematizada, estando focadas no desenvolvimento individual. Devido a estas características, o espiritualismo ou espiritualidade tem sido associados a monges escondidos em templos nas montanhas dos Himalaias, a religiões institucionalizadas e excessivamente ritualistas, a pessoas que fazem atos de caridade e doação de mantimentos, às características do movimento “hippie” ou pessoas que são tidas como “desligadas da realidade” e que só funcionam em uma dimensão intuitiva. Também associa-se ao termo as pessoas que realizam um movimento de indignação perante o mundo através da fuga deste, como ocorre, por exemplo, na figura de Henry David Thoreau, que retrata em seu livro *Walden*, ou no personagem do filme “Na natureza selvagem”¹ (*Into the Wild*, 2008, EUA), Christopher McCandless.⁷

Sem negar a beleza e a validade do apelo à sensibilidade humana gerados por tais movimentos (é belíssima a literatura de Thoreau, que inspirou milhares de pessoas a buscar uma existência mais profunda, simples e significativa), é provável que estas expressões anteriormente citadas possuem sua importância e podem trazer algum tipo de benefício individual e social. Porém, Sarkar coloca uma nova noção de espiritualidade baseada em sua perspectiva dialética, incluindo assim uma dimensão crítica e política para a esfera do desenvolvimento espiritual humano. Nesta visão, o desenvolvimento da consciência crítica é considerado como um aspecto necessário para se alcançar a maximização da felicidade individual e coletiva e a minimização do sofrimento, sendo que a intuição é uma faculdade alcançada através de um intelecto desenvolvido através do estudo. O papel da inteligência é então o de conhecer o mundo para que através disto haja um maior aproveitamento de todas as potencialidades em benefício do maior número de seres possível.

Inayatullah, Bussey, Milojevic (2006) colocam esta perspectiva como sendo uma **espiritualidade crítica**, que está fundamentada em quatro elementos: ação, imaginação, conhecimento e ética. Dialogando com a pedagogia crítica, principalmente a partir da obra de Henry Giroux, o autor coloca que esta pedagogia considera os quatro elementos anteriores,

⁷ Neste longa-metragem baseado em uma história real, Christopher McCandless, jovem que viveu na década de 90, é movido por seu ímpeto de mudança e liberdade, acrescidos a uma inteligência perspicaz e sensibilidade, ao viver os dilemas de sua família (que retrata o estereótipo da sociedade de classe média americana), parte em viagem como ato de rebeldia contra os pais e a sociedade em busca de liberdade, para o Alasca. Somente próximo ao final de sua jornada ele tem uma espécie de *insight*, que o move de seu desejo de isolamento do convívio social.

porém falha ao não considerar a dimensão espiritual como fonte de energia transformativa. A possibilidade que é lançada com o Neo-Humanismo é a do desenvolvimento de uma imaginação espiritual crítica, na qual a ação educativa é imbuída da co-criação do futuro desejado para a sociedade.

Neste sentido, a espiritualidade é também campo de exercício necessário da consciência crítica, o que Sarkar chama de *viveka* (discernimento). Evita-se desta forma a criação de tendências à espiritualidade tecnicista (que coloca as técnicas e exercícios específicos como centro do processo de desenvolvimento espiritual), acrítica (que nega a análise racional e por isso cai no dogmatismo), ou desencarnada (que nega a dimensão corporal e as condições materiais como aspectos fundamentais no caminho espiritual).

Ainda, na abordagem do Neo-Humanismo, uma atitude irracional da contemporaneidade é a existência de fronteiras geopolíticas, onde vários tipos de segregacionismos formam nações, religiões e ideologias que possuem objetivos finitos. Portanto, as ideias que se enquadram neste cenário são dogmáticas. O dogma é qualquer tipo de ideia que impõe uma limitação, e assim, considera tudo o que está fora de seu raio de ação como sendo errôneo ou condenável. Dentro disto, a noção de identidade atual é pautada na oposição, ou seja, há a necessidade de negação do oposto para haver a auto-afirmação. Para Sarkar, a atitude racional é uma identidade que é toda abarcante, aproximando-se assim da realidade última, do estado da Consciência Suprema.

Tantra como posição ontológica em P. R. Sarkar

O que é Tantra? O processo de transformar animalidade, ou divindade latente, em Divindade Suprema é conhecido como Tantra. A prática espiritual que libera o aspirante do torpor ou da animalidade e expande o seu ser é a prática Tântrica (Sadhana). Logo, não pode haver prática espiritual alguma sem Tantra. Prática espiritual significa a prática da expansão, e essa expansão não é nada mais que a liberação de todo o tipo de amarras de torpor. A despeito de classe, crença ou religião, aquele(a) que aspira pela expansão espiritual, ou faz algo de concreto, é um Tântrico. Tantra em si mesmo não é nem uma religião nem um “ismo”. É a ciência espiritual fundamental.

Prabhat Ranjan Sarkar

O *Tantra* é a fundamentação ontológica de Sarkar, que considera a vida como um processo de luta pelo rompimento das limitações e amarras individuais e sociais para o alcance da liberação. A *sadhana* é um dos conceitos centrais. Em sânscrito, significa justamente esta 'luta' movida por motivações nobres, ou também uma prática contemplativa com foco na liberação. Assim, através do engajamento nesta luta é possível perceber a presença do espírito e chegar à compreensão e ação do Neo-Humanismo. Em suas colocações, Sarkar utiliza frequentemente a linguagem dos *slokas*, que são aforismos na linguagem do sânscrito contendo princípios importantes que vão fundamentar seus sistema de ideias. Um destes *slokas* é “*Vaecitryam' Prakrtadharma Sama'nam' Nabavis Yaty*” - “A diversidade é uma lei da natureza; a uniformidade jamais ocorrerá”. Este princípio da diversidade como lei da natureza é um dos pilares do Neo-Humanismo e também é ferramenta conceitual para a inteligência epistemológica. O autor atenta para o perigo de teorias que propõem modelos estáticos e conceitos rígidos, que já causaram muitos danos e sofrimento à humanidade e não podem perpetuar-se.

Na cosmologia colocada por Sarkar, há um movimento da existência que alterna entre os percursos sutil-denso e denso-sutil de manifestação. O ser humano é uma expressão microcósmica da entidade Macrocósmica – a pura Consciência – o seu desenvolvimento parte de uma “mente densa (focada nos sentidos físicos), para a mente egóica (focada no intelecto) até alcançar a mente transpessoal causal (localizada fora do cérebro e mantendo uma relação com a mente coletiva)”. (Inayatullah, 2002, p. 4) (tradução livre)

Nas dimensões mentais que situam-se acima do intelecto, é possível a experiência do estado de bem-aventurança – o ponto focal no paradigma de Sarkar – aspecto este também situado num contexto sócio-econômico-cultural. O acesso a estas dimensões mentais pode se dar por meio da ciência da meditação e da devoção. Destes dois pontos – a natureza sistáltica do movimento do universo e a natureza do homem – podemos pontuar mais dois aspectos fundantes de seu pensamento.

O dinamismo é uma característica intrínseca à criação e à existência humana, sendo que “o mundo é chamado *jagat*, em sânscrito, porque está em constante movimento (a palavra *jagat* é derivada do radical “*gam*” acrescida do sufixo “*kvip*”, que significa “entidade com tendência inata ao movimento”)” (Sarkar, 2001, p. 39). Neste contexto, o ser humano está inserido num movimento universal no qual o desejo mais profundo – da menor partícula até o ser de maior complexidade – é pela expansão e pela liberação última. E para que o ser

humano consiga ingressar neste processo de liberação, o funcionamento da mente deve ser conhecido. “A palavra “*manu*”, palavra sânscrita para “homem”, refere-se a alguém que é predominantemente em ser mental (*manu + s’na – mánava*)” (Sarkar, 2001, pág. 21). É neste sentido que torna-se fundamental uma teoria e filosofia capaz de considerar tanto o mundo material quanto o espiritual num relacionamento interdependente.

Neo-Humanismo e Sociedade

A espiritualidade provê à humanidade aquela sutil e tremenda força com a qual nenhum outro poder pode ser comparado. Portanto, tendo a espiritualidade como base, uma filosofia racional deve ser desenvolvida para lidar-se com os problemas físicos, psicológicos e sóciofilosóficos da atualidade.

Desde a primeira expressão de ética até o estabelecimento na humanidade cósmica, há um hiato. O esforço concentrado para reduzir esse hiato é chamado progresso social, e ao corpo coletivo daqueles engajados nesse esforço concentrado eu chamarei de “sociedade”.

P. R. Sarkar

De acordo com Sarkar, a desigualdade social, as diversas formas de exploração, preconceitos e segregacionismos são expressões de perspectivas limitadas acerca da realidade, adotadas por determinados grupos humanos. A tendência básica de exploração de um ser por outro surge devido a abordagens equivocadas de busca de satisfação do desejo inato de todos seres à própria expansão, as quais são identificadas como: geo-sentimento, sócio-sentimento e sentimento humano – o Humanismo.

. O **Geo-sentimento** é o amor restrito ao solo nativo ou a uma região geográfica. Este é o sentimento mais limitado, e é expresso através do patriotismo, regionalismo e mesmo da xenofobia.

. O **Sócio-sentimento** é amor restrito a uma determinada comunidade ou grupo social. É mais complexo que o Geo-Sentimento, e pode ser identificado nas atitudes racistas, nos fundamentalismos religiosos, nas segregações devido a castas e classe social, e nas expressões de fundamentalismo teórico.

. O **Humanismo**, aparentemente, é uma perspectiva nobre e tem movido grande parte das pessoas que procuram contribuir para a sociedade, já que seu fundamento é a busca da

igualdade entre os seres humanos. Porém, tal perspectiva ainda possui uma limitação, ou seja, ela possui um raio definido, que limita-se a cuidar dos humanos mas exclui e negligencia os seres não-humanos, provocando-lhes sofrimento. Para Sarkar, o Humanismo não oferece uma base ética e inspirativa sólida às pessoas e, assim, tem a tendência de situar-se apenas no nível do discurso e não da vivência e concretização de seus próprios ideais. Esta limitação do humanismo tem como efeitos, por exemplo, a não-identificação da degradação de áreas para a exploração de minérios, a devastação de florestas para diversos fins – como plantações monocultoras e criação de pastos – e o confinamento e abatimento de animais de forma industrial para a garantia de benefícios aos humanos, como formas de exploração e de danos à própria humanidade. Recentemente, algumas vertentes da pesquisa em humanidades têm feito um esforço em criar bases de análise e de fundamentação para a produção sustentável da vida, porém, ainda são poucas, diante da necessidade concreta. Isso se reflete na perpetuação de análises teóricas por força da tradição, que não consideram a dimensão ambiental, como aponta Giddens (1991, p. 17):

“(...) não se chegou a prever que o desenvolvimento das “forças de produção” teria um potencial destrutivo de larga escala em relação ao meio ambiente material. Preocupações ecológicas nunca tiveram muito espaço nas tradições de pensamento incorporadas na sociologia, e não é surpreendente que os sociólogos hoje encontrem dificuldade em desenvolver uma avaliação sistemática delas.”

Grande parte do conhecimento e da vida moderna foi construída sob este equívoco, gerando a percepção distorcida da superioridade humana perante os outros seres e a ilusão de que podem dominar e utilizar-se da natureza a seu bel-prazer. Em resposta a isso, Sarkar afirma o Neo-Humanismo como uma possibilidade para a humanidade reverter este quadro. “Este Neo-Humanismo elevará o humanismo ao estágio do universalismo, o culto do amor por todos os seres criados deste Universo.” (Sarkar, 2001 , p. 14).

Educação inter-espécies:

No trabalho de Régis Lima (2008), é abordada a questão da utilização de animais em alguns cursos da área da Biologia para estudos, nas denominadas práticas de vivissecção ou dissecação. Consistem no manuseio de animais ainda vivos, sob o efeito de drogas ou não, que têm partes de seu corpo cortadas, mutiladas ou colocadas em contato com substâncias sintéticas diversas, para que se realizem observações, testes e estudos. Tal prática se realiza principalmente nas áreas ligadas à cosmética, à medicina, biologia, neurologia, alguns ramos da psicologia. A partir da experiência deste autor durante o curso de graduação em Biologia e o profundo incômodo e indignação perante tais métodos de estudo com animais vivos, ele recusou-se a participar dos procedimentos e desenvolveu métodos alternativos, obtendo desempenho acadêmico que não deixou a desejar.

Em pesquisa de opinião realizada com estudantes pré-vestibulandos, constata que a grande maioria pensa que a vivissecção é um mal necessário ao avanço da ciência, caracterizando assim uma situação de alienação dos estudantes perante o relacionamento com os animais e com os princípios da ciência. Argumenta que os cursos universitários que praticam a vivissecção não questionam e nem procuram desenvolver métodos alternativos para pesquisas, apenas reproduzem a prática como um ritual, numa perspectiva tecnicista e anticientífica, na medida em que não coloca em dúvida as suas próprias práticas e bases epistemológicas⁸.

Peter Singer (2010) coloca que a discussão sobre a defesa dos direitos dos animais não é uma questão de caráter sentimental ou que somente é importante para pessoas que gostam de animais, e sim uma questão ética. O que a humanidade tem feito com relação aos animais configura-se como um preconceito inter-espécies – o especismo – e num genocídio que pode ser comparado ao Holocausto. Além disso, os custos dessas práticas tem gerado efeitos devastadores à biosfera e contribuído para o aumento das desigualdades sociais entre os próprios humanos.

A posição epistemológica desta prática destrutiva vem da ideia de uma necessidade de domínio da natureza não-humana pelos humanos. Por isso, ao nível de consciência comum, é permitido manipular os corpos de animais vivos (que são considerados de

8 Para ver mais a este respeito, assista: “Não matarás”, Instituto Nina Rosa. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Uxxj9GRbyBE> acesso em 23/10/2013

“natureza inferior”) como se fossem cadáveres ou objetos. Não só os corpos dos animais são considerados como objetos, como a partir desta perspectiva, os corpos humanos também tornam-se manipuláveis pela técnica e os seus avanços. Podemos inferir que práticas cada vez mais comuns na atualidade:

- . a cultura do corpo perfeito, segundo padrões midiáticos; cirurgias plásticas de cunho estético duvidoso (como as meninas que querem parecer-se com a boneca *Barbie*); uso de anabolizantes para aumento da massa corporal;

- . a concepção presente no discurso médico sobre a necessidade do parto tipo cesariana (que muitas vezes é feito não devido a limitações biológicas da mãe perante parto normal, mas por comodidades e interesses lucrativos diversos) ou a difusão indiscriminada do uso de remédios alopáticos;

- . a alienação contemporânea com relação aos alimentos com os quais se nutre o próprio corpo (pelo distanciamento e desconhecimento da procedência, dos processos de preparo, das substâncias tóxicas que podem conter), em especial nas grandes cidades.

Estas vêm-se configurando como práticas que refletem o grau de alienação da sociedade humana atual com relação ao corpo, através do avanço da técnica e em detrimento de uma discussão sobre o caráter ético das possibilidades geradas pela tecnologia. Muitas destas práticas estão baseadas na ideia de que o corpo é simplesmente uma máquina biológica.

A abordagem neo-humanista considera que todo ser possui um valor existencial e um valor utilitário. Os humanos ferem os interesses dos seres não-humanos ao desconsiderarem que cada criatura possui um desejo inato de viver, e também o fazem ao considerarem apenas o valor utilitário de algumas determinadas espécies animais e vegetais para seu próprio consumo.

É evidente que, para a sobrevivência de um ser vivo, é necessário que ele se utilize do produto derivado ou mesmo a própria vida de outros seres. Pensando nisso, algumas tradições filosóficas da Índia, por exemplo, pregam a não-violência (*Ahimsa*) como sendo sinônimo de “não matar”. Defender o princípio da não-violência (*Ahimsa*) compreendido ao pé da letra é impraticável, pois estamos eliminando outros seres constantemente ao respirar, por exemplo. Na perspectiva do Neo-Humanismo, existem nuances para esta questão, de acordo com o grau de consciência de cada ser. Os seres humanos, sendo as criaturas mais

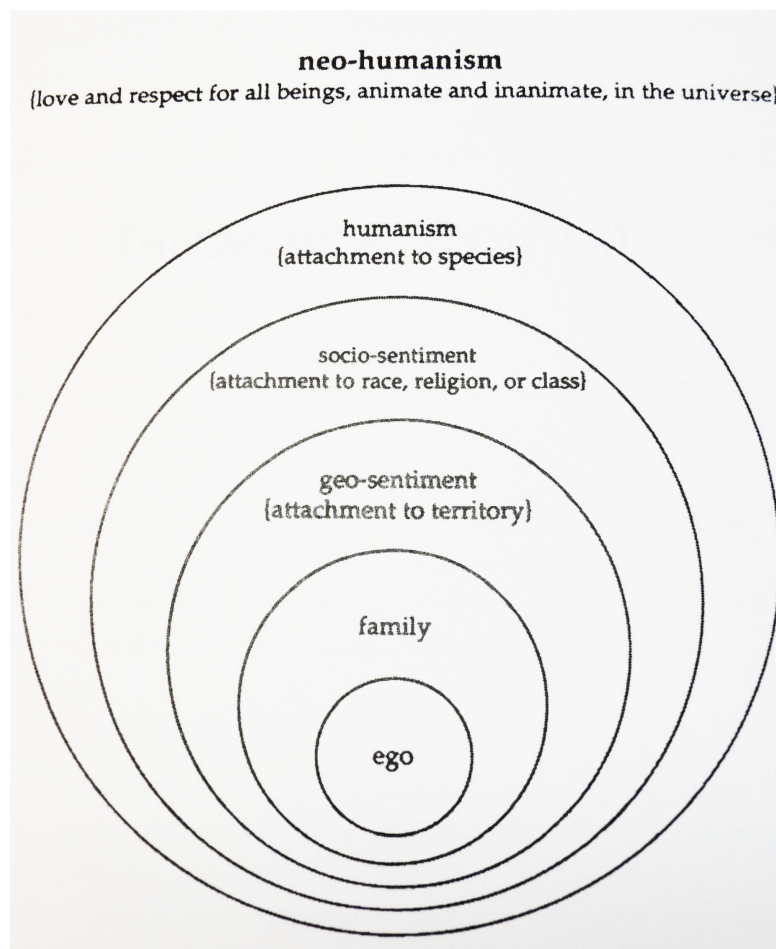
evoluídas deste planeta e dotados de racionalidade, podem, portanto, encontrar meios de minimizar os impactos de sua existência causando menos sofrimento possível às outras criaturas e reconhecendo o valor existencial de cada ser. Numa visão da interdependência ecológica, Sarkar afirma que a destruição que os seres humanos causam “afetará o equilíbrio ecológico entre os mundos animal, vegetal e humano e o resultado será a destruição catastrófica da vida humana também” (Sarkar, 2001, p. 57).

Esta possibilidade de ampliação do cuidado humano a todos os seres – animados ou inanimados – pode ser compreendida e sustentada através de uma base coerente de argumentos. Está intimamente relacionada ao trabalho nas escolas e aponta algumas considerações importantes de caráter ético. Podemos refletir a respeito de práticas consideradas naturais, como por exemplo, o caráter em educação inter-espécies de uma visita a um zoológico por turmas de crianças. Os zoológicos são estruturas criadas a partir da visão antropocêntrica de mundo, na qual o humano se dá o direito de capturar alguns exemplares de diversas espécies da fauna e enclausurá-las em espaços muito aquém de sua real necessidade instintiva de sobrevivência saudável. Podemos questionar até que ponto esta estrutura é propícia a uma educação sustentável e que considera o futuro do planeta.

Ainda, questionamos a estrutura de compra e fornecimento de alimento às escolas públicas. Em geral, as prefeituras e governos estabelecem um esquema de fornecimento padronizado e massificado aos estabelecimentos escolares, propondo um cardápio que contém alimentos, muitas vezes, produzidos com agrotóxicos, além de carnes processadas ou não, provenientes de locais distantes. Isto para afirmar que há possibilidades de inserção de alimentação vegetariana nas escolas capazes atender completamente as necessidades nutricionais. Além de constituir-se como um discurso não-hegemônico no campo da alimentação, aponta para a existência de pirâmides alimentares distintas da mais usual e difundida atualmente.

Então, com relação ao Humanismo – que procura abarcar somente os seres humanos em seu raio de ação e zelo – o autor afirma: “se a mesma preocupação for estendida a todas as criaturas do universo, então, e somente então, poderemos dizer que a existência humana alcançará a realização máxima.” (Sarkar, 2001, p. 13).

Figura 1



Ego – Família – Geo-sentimento (apego pelo território) – Sócio-sentimento (apego a raça, religião ou classe) – Humanismo (apego a espécies) – Neohumanismo (amor e respeito a todos os seres, animados e inanimados no universo)

(Inayatullah, Bussey, Milojevic, 2006, p. 3)

“Sociedade é o nome que se dá ao grupo de indivíduos que unidos estão engajados em minimizar a distância entre dois pontos: um se refere às primeiras expressões do moralismo e o outro ao estabelecimento do humanismo universal.”

P. R. Sarkar

A perspectiva social de Sarkar é marcada por uma visão sistêmica, buscando um relacionamento saudável entre o indivíduo e a coletividade. A base deste relacionamento é a

utilização máxima de todas as potencialidades humanas, na qual, Sarkar destaca a importância da difusão do conhecimento e a conscientização das massas, além da ampliação de uma educação que permita às pessoas conhecer as suas próprias capacidades e desenvolver seus talentos. Todas estas potencialidades humanas e também os recursos e riquezas disponíveis para a produção da vida em sociedade são para todas as pessoas. A importância do estabelecimento de uma sociedade como esta é que as pessoas terão mais tempo para se dedicar ao desenvolvimento espiritual, através das práticas espirituais. Então, o termo sociedade é entendido como uma expansão do sentimento de todos caminharem juntos. Citando uma bela imagem do autor (2001. p. 166):

“No curso da jornada, se alguém ficar para trás; se, na escuridão da noite, uma rajada de vento apagar a lamparina de alguém, então, não devemos seguir adiante, deixando-o desamparado. Devemos estender-lhe uma mão confortadora e acender sua lamparina com a chama de nossos archotes(...). Parar é uma obrigação, pois, do contrário, o espírito de sociedade ficaria ameaçado.”

Aqui é importante considerar que o pensamento de Sarkar tem raízes na epistemologia indiana, e que esta entende que “o objetivo da vida não é a realização de uma qualidade específica – virtude, beleza, paciência ou bondade – mas o encontro do *self* num estado inqualificável, que é chamado de *ananda* ou bem-aventurança” (Inayatullah, 2002, p. 39) (tradução livre). Campbell (1990, p. 39) fala de “um estado em que os ouvidos se abriram para a música do universo. Aqui, o olho se abriu para a radiância da mente de Deus.”

Este pensador indiano inaugura um paradigma de pensamento que inclui que este ponto focal do pensamento indiano – o estado de *ananda* como objetivo da vida humana – só pode ser alcançado através do estabelecimento de um projeto de sociedade que ofereça as condições necessárias a todos os seres para se dedicarem a alcançar este estado de bem-aventurança. Isto porque quando os seres humanos estão em condições precárias de vida e lutando pela pura sobrevivência, quando não têm alimento suficiente, por exemplo, ou não estão em contato com elementos culturais que elevem o sentimento e tragam benefícios espirituais, eles não têm bases adequadas para buscar esta meta.

Este projeto de sociedade deve estar fundamentado no princípio de *Sama-Samāja Tattva*, traduzido como Princípio de Igualdade Social. Tal princípio significa a compreensão de que todos os seres têm o direito às condições básicas de vida, de acordo com cada época e lugar, e a ação para que tais direitos sejam garantidos a todos. Esta condição para o alcance

da meta *ananda* – sendo apenas possível através de condições materiais propícias – é um dos elementos que caracterizam o pensamento dialético de Sarkar, constituindo assim um “enfoque subjetivo com ajustamento objetivo” (Sarkar, 2001. p. 9).

Neo-Humanismo e Educação:

Sa vidya ya vimuktaye.

(Educação é aquilo que leva à liberação.)

...

The body, mind, and self of every individual have the potential for limitless expansion and development. .this potentiality has to be harnessed and brought to fruition.

Prabhat Ranjan Sarkar

Uma importante característica do Neo-Humanismo é a sua abertura para os contextos culturais nos quais ele se encontra. Sarkar não deixou um método de educação neo-humanista, talvez se existisse um texto oficial com indicações de como deve ser a educação neo-humanista, isto seria uma contradição ao espírito do Neo-Humanismo. Este constitui-se como um projeto cultural e lembra uma passagem de Nietzsche, em “Humano, demasiado humano”:

“A humanidade deve se propor metas universais que abarquem todo o planeta... se a humanidade não há de se destruir devido à posse consciente de tais metas universais, deve antes de tudo atingir um conhecimento sem precedentes a respeito das condições básicas geradoras da cultura, como um guia científico para as metas universais. Nisso radica o incrível desafio a ser enfrentado pelos grandes espíritos do século vindouro.”

Marcus Bussey, um dos estudiosos da educação neo-humanista, aponta o desenvolvimento de uma intenção-método. Este dispositivo, quando adotado por aqueles envolvidos no processo educativo, confere a esta ação o caráter de profunda práxis. O autor ainda diz que “a essência do método neo-humanista existe não numa sala de aula, mas no coração humano.” (Inayatullah, Bussey, Milojevic 2006, p. v). Segundo ele, o aprendizado do Neo-Humanismo se dá pela atitude, numa dimensão que não pode ser prescrita, o

professor incorpora o processo. A educação neo-humanista é algo que é para ser sentido tanto quanto pensado e refletido. Isto está muito próximo à perspectiva de Maturana e Rezepka (2000) quando afirmam que o ensino dos valores deve acontecer na vivência. Por exemplo, se queremos que a convivência social ocorra com base na cooperação, este valor precisa ser vivenciado, começando pelo respeito por si mesmo. Existe uma tendência a querermos ensinar os valores, a espiritualidade, a honestidade e a justiça, de forma explícita, em nossa cultura e conseqüentemente, nas escolas, porque estas dimensões estão sendo negadas no viver cotidiano atual.

Cabe também acrescentar algo a respeito da expansão do sentimento de amor que é colocado como o centro do Neo-Humanismo, e que tem bases científicas desenvolvidas por Maturana e Rezepka (2000), nos estudos da biologia do amor. Apontam que “(...) as emoções são dinâmicas corporais que especificam as classes de ações que um animal pode realizar em cada instante em seu âmbito relacional.” (Maturana e Rezepka, 2000, p. 13), e como consequência disto, as emoções estão ligadas à inteligência. Os sentimentos de inveja, competição, ambição, por exemplo, são colocados como redutores da inteligência. Só o amor amplia a inteligência.

Ainda ressaltando as relações entre os estudos do pesquisador chileno e seus pares, destacamos as proposições a respeito do modo como se conhece e se aprende. O entendimento do mundo em que se vive dá-se pela expansão da dinâmica corporal que cada pessoa vive a cada instante. Então, o mundo em que cada pessoa vive surge com o seu próprio viver. Quando se aprende de outro (o estudante com o professor, por exemplo) cria-se “um mundo na convivência consigo” (Maturana e Rezepka, 2000, p. 38). É sob esta perspectiva que propõe-se a olhar as dificuldades dos estudantes. A negação desta prerrogativa constitui-se na negação da individualidade, uma perda da possibilidade de cultivo do respeito por si mesmo e da consciência social.

De acordo com Inayatullah, Bussey, Milojevic (2006), o Neo-Humanismo é considerado uma vertente espiritual crítica da pedagogia. Isto porque existe a base do Tantra, que considera o movimento incessante de luta entre as forças de estagnação e de transformação, e a busca humana situa-se neste campo, no sentido de liberar as potencialidades individuais e coletivas. É uma vertente crítica ao focalizar temas da justiça social, ação reflexiva e compromisso com a prática, e não apenas um movimento puramente teórico.

Uma pedagogia neo-humanista, segundo Inayatullah, Bussey, Milojevic (2006, p. 38) (tradução livre) precisa:

- “. Questionar a concepção de história focada em reis, guerras, impérios e nações (...), para focar-se numa macrohistória, mapeando os seus padrões, incluindo as vozes que não são consideradas na história mais comumente apresentada.
- . Questionar perspectivas econômicas e históricas que separam sociedade e meio ambiente. O ensino neo-humanista inclui o meio ambiente em todos os campos saber. (...)
- . Questionar pedagogias que olham apenas para as estruturas, perpetuando uma visão de que a realidade está no mundo externo apenas, e não nas nossas práticas diárias. A pedagogia neo-humanista procura integrar os mundos externo e interno (significados que atribuímos à realidade).
- . Questionar perspectivas estreitas acerca de gênero para criar novas histórias inspirativas. Acabar com os preconceitos de gênero e criar uma perspectiva de parceria entre ambos.
- . Questionar pedagogias que assumem apenas um único futuro, focadas em apenas um meio de se realizar as coisas. O ensino neo-humanista é focado em inovações, em como as coisas podem ser diferentes, e como os erros do passado poderiam ter sido evitados. A pedagogia neo-humanista é focada em alternativas para o futuro.
- . Questionar pedagogias que criam a visão de vitimização. A pedagogia neo-humanista busca a possibilidade de protagonismo (...).”

A possibilidade dada pelo Neo-Humanismo é a de resgatar uma dimensão do mito (Campbell, 1990), oferecendo uma referência para a vida espiritual e social. Existem outras mitologias, com outros nomes, igualmente significativas. Porém, em geral os bons mitos frequentemente compartilham de vários elementos em comum.

CAPÍTULO II:
ESPAÇO-TEMPO E ESCOLA

Considero que a materialidade escolar tem uma relação estreita com o projeto político-pedagógico da escola e é um dos fatores que tece o trabalho docente diariamente e a humanidade do grupo de pessoas envolvidas na escola. De acordo com Gimeno Sacristán (2000: 166-167) apud Arroyo & da Silva (2012: 261),

[...] O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

O professor ou a professora engajados na mudança das práticas, no questionamento da tradição, ancorados em perspectivas emancipatórias e em práticas pedagógicas de resistência, podem encontrar entraves numa materialidade tecida por uma concepção linear, produtivista e técnica de tempo e de espaço. Tempo e espaço são, neste sentido, categorias que aparecem juntas, pois a forma como o espaço escolar está organizado pressupõe as maneiras de como o tempo deve ser utilizado.

Consideramos então que as bases epistemológicas tecem a organização do espaço e do tempo – da “rotina” escolar – e que a concepção que tem predominado é a linear e mecânica e a visão de ser humano como *homo faber* e também o humano do *cogito ergo sum* de Descartes, aquele que se resume à dimensão do pensar. Em alguns casos o ser humano é reduzido ainda abaixo disto, sendo tratado pela educação escolar através de um processo de adestramento cognitivo e treino para o não-pensar. Um exemplo de como a materialidade escolar influencia e ao mesmo tempo comunica uma certa concepção de educação é quando uma sala de aula não dispõe de livros disponíveis para a consulta livre pelos estudantes, por exemplo. Levantamos algumas hipóteses acerca desta comunicação da materialidade:

- . Provavelmente é o livro didático que direciona os estudos, tido como o principal e talvez o único meio de acesso aos conteúdos. Se o livro didático predomina no processo educativo, cabe perguntar ainda que empresas fabricam o material e se ele está direcionado em seu conteúdo para contemplar determinados exames e avaliações externas;
- . Pode comunicar que é o professor que deve transmitir as informações e ser a única “fonte de consulta”, em geral escrevendo a matéria na lousa para esta ser copiada, ou falando e repetindo o que está escrito nos livros;
- . Isto sem falar nas escolas onde as bibliotecas não são frequentadas, por diversos fatores,

como falta de trabalhadores para organizar, catalogar e gerir os processos de empréstimo, ou mesmo pela falta de um espaço próprio para livros etc. O que indica que aos livros é dada uma função secundária no processo educativo em questão.

. O mesmo pode ser dito quando os computadores da escola não são acessíveis.

As instituições escolares do paradigma fabril de ensino apresentam-se em sua maioria na forma do edifício panóptico. Esta forma de organização do espaço pressupõe a divisão dos estudantes em séries por faixa etária e comunica uma concepção de educação mecânica, de um tempo linear direcionado à produção, com a necessidade de vigilância. Aqui, citamos Maturana e Rezepka (2000) quando distinguem entre a formação humana e a capacitação.

O primeiro aspecto – **formação humana** – tem a ver com uma capacidade de aceitar-se a si e o outro como legítimo outro, sendo possível uma sociabilidade imbuída pela solidariedade, e que aponta para uma conservação do aspecto humano pela história subsequente, “(...) tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável.” (Maturana e Rezepka, 2000, p. 11).

O segundo aspecto – **capacitação** – é o conhecimento pelo indivíduo das formas de se viver e de se relacionar com a produção da vida, “(...) tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver.” (Maturana e Rezepka, 2000, p. 11). A capacitação é um meio para que se possa haver formação humana, sendo que as duas caminham juntas e não é possível separá-las. Para os autores, a formação humana é o principal objetivo da ação educativa, sendo que a capacitação, ou seja, a obtenção de habilidades e informações, é o meio.

No paradigma fabril de educação, a capacitação aparece como sendo o principal fator, e a formação humana vem, dentro deste sistema, como mais um conteúdo a ser transmitido. O problema de ensinar a dimensão da formação humana, ou seja, na forma de projetos sobre valores e ética, por exemplo, é que eles, ao serem ensinados (verbalmente) e não vivenciados (corporalmente, experiencialmente, afetivamente, cotidianamente) acabam tornando-se discursos (superficiais) e sendo banalizados por professores e estudantes. A proposta defendida aqui é que os valores e a ética, bem como a espiritualidade, sejam ensinados na escola através mais da vivência do que do discurso e dos projetos isolados, começando pelo

exemplo vivenciado dos profissionais da educação.

Considerando o exposto acima, não quero dizer que o planejamento dos espaços e a organização dos tempos na escola sejam determinantes da humanidade das pessoas envolvidas, conferindo um poder simbólico exclusivo e onipresente à arquitetura dos prédios escolares. Porém é um dos fatores que fazem parte deste processo educativo, já que consideramos aqui o trabalho educativo como sendo polissêmico, importa atentarmo-nos para os espaços e tempos, suas formas de organização, aspectos igualmente importantes na ação educativa.

...

Podemos considerar que a escola é uma das instituições sociais da modernidade, referidas por Giddens (1991), que se espalhou por todo o mundo e alcançou as mais diversas culturas, conservando em maior ou menor grau, a sua própria racionalidade básica⁹, cujas origens serão expostas no próximo tópico. Em acordo com isto, a escola contém em si os traços da racionalidade moderna. O fotógrafo inglês Julian Germain viajou por todos os continentes e registrou 87 escolas ao redor do mundo em 19 países ao longo de oito anos, gerando o livro *“Classroom Portraits”*. Se observarmos algumas das suas fotos¹⁰, encontraremos, na grande maioria, a mesma forma básica: sala de aula retangular, alunos enfileirados, uma lousa (quadro negro, branco etc), sejam estes alunos crianças africanas descalças, jovens brancos de terno ou meninas de burca. Para Giddens (1991, p. 25),

“O dinamismo da modernidade deriva da separação do tempo e do espaço e de sua recombinação em formas que permitem o “zoneamento” tempo-espacial preciso da vida social; do desencaixe dos sistemas sociais (um fenômeno intimamente vinculado aos fatores envolvidos na separação tempo-espço); e da ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas (inputs) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos.”

Nas culturas pré-modernas, que sempre tiveram formas variadas de calcular o tempo, havia uma vinculação entre tempo e lugar. Esta conexão foi quebrada com a uniformização da mensuração do tempo pelo relógio mecânico, o que correspondeu numa maior uniformidade da organização social do tempo. A modernidade

9 O leitor pode encontrar elementos sobre o assunto no documentário: “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco”, disponível para visualização na íntegra no site do Youtube.

10 Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/volta-ao-mundo-em-87-escolas-271233-1.asp> (Acesso em 25/10/13)

“(...) arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a forma “visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza.”(Giddens, 1991, p. 26-27).

Ainda:

“A separação entre tempo e espaço e sua formação em dimensões padronizadas, “vazias”, penetram as conexões entre a atividade social e seus “encaixes” nas particularidades dos contextos de presença. As instituições desencaixadas dilatam amplamente o escopo do distanciamento tempo-espaço e, para ter este efeito, dependem da coordenação através do tempo e do espaço. Este fenômeno serve para abrir múltiplas possibilidade de mudança liberando das restrições dos hábitos e das práticas locais. (Giddens, 1991, p. 28)

Podemos então relacionar estas colocações do autor com a inserção e difusão bem sucedida da instituição escolar ao redor do mundo. A escola, em geral, insere-se nas diversas culturas como um espaço que possui um tempo e uma lógica próprias, pré-estabelecidos por governos ou outros órgãos, quase sempre indiferentes às tramas sociais locais, o que em alguns casos se revela na próprio diálogo (ou não-diálogo) que a arquitetura do edifício estabelece com o entorno, permitindo ou não determinadas trocas entre externo e interno. Este fechamento da instituição, criado por sua organização racionalizada, adquire por vezes uma estrutura estática, que remete à burocracia como entendida por Weber. Esta estrutura estática gera uma força de rotinização da vida cotidiana, cuja repetição pode se estender pelo tempo. Assim, existe a conservação das formas tradicionais da escola mesmo nas sociedades mais modernizadas, ainda que muitos destes costumes não estejam atrelados necessariamente ao conhecimento científico. O que se propõe neste trabalho é que a tradição da racionalidade escolar fabril, que se estende pelo espaço e pelo tempo, seja colocada em discussão através do conhecimento dos mecanismos que trabalham para a sua auto-conservação.

Milton Santos (2008) também oferece perspectivas que contribuem para este exercício de olharmos para o espaço-tempo na escola, agora num sentido da relação entre o espaço e as ações que são realizadas nele, através dele e com ele:

“O espaço será visto em sua própria existência, como uma forma-conteúdo, isto é, como uma forma que não tem existência empírica e filosófica se a considerarmos separadamente do conteúdo e um conteúdo que não poderia existir sem a forma que o abrigou. Partindo da já mencionada inseparabilidade dos objetos e das ações, a noção de intencionalidade é fundamental

para entender o processo pelo qual ação e objetos se confundem , através do movimento permanente de dissolução e de recriação do sentido.” (p. 14)

O espaço escolar visto deste ponto, é importante elemento que irá transpassar as ações educativas, influenciando a disposição dos corpos, a proposição de possibilidades ou a contenção da diversidade, das trocas, pois ele em si já é um conteúdo. E também nos chama a atentarmos o olhar, enquanto educadores, para as maneiras como se dão os entrelaçamentos entre o espaço-tempo e as práticas educativas.

A forma escolar e o capitalismo

O ponto central quando se fala sobre a possibilidade e mudança na escola é percebermos a partir da noção de que a instituição escolar, embora transpassada por relações sociais “distanciadas” (Giddens, 1991), como as regulações estatais, é tecida histórica e por escolhas diárias da ação humana. Para entendermos isto, podemos relacionar com a perspectiva sobre a técnica de Milton Santos (2008):

“As técnicas, funcionando como sistemas que marcam as diversas épocas, são examinadas através de sua própria história e vistas não apenas no seu aspecto material, mas também nos seus aspectos imateriais. É assim que a noção de técnica permite empiricizar o tempo e se encontra com a noção de meio geográfico. A ideia de técnica como algo onde o “humano” e o “não-humano” são inseparáveis, é central. Sem isso, seria impossível pretender superar dicotomias tão tenazes na geografia e nas ciências sociais, quanto as que se opõem o natural e o cultural, o objetivo e o subjetivo, o global e o local etc.” (p. 14)

A instituição escolar pode ser vista então como uma técnica, criada por alguma(s) racionalidade(s), e servindo a determinados objetivos ou resistências e questionamentos. O “humano” e o “não-humano”, na presente tecitura, são vistos como inseparáveis dentro da escola. Ainda remeto-me a Santos (2008) para realizar a compreensão da relação entre a racionalidade e a escola:

“A noção de racionalidade do espaço também emerge das condições do mundo contemporâneo, mostrando como a marcha do capitalismo, além de ensinar a difusão da racionalidade hegemônica nos diversos aspectos da vida econômica, social, política e cultural, conduz, igualmente, a que tal racionalidade se instale na própria constituição do território.” (p. 15).

Neste sentido, a categoria espaço-tempo é tomada como campo de luta. Quando nos atemos a enxergar que à época da revolução Francesa, por exemplo, a burguesia comercial começa a questionar e a propor novas formas de ocupar e fazer os limites espaço-temporais, até então dados pelos senhores feudais. O tempo, que antes era cíclico, agora passa a ser um tempo sempre para frente, rumo a um progresso material (infinito). Procuraram então alargar a ocupação do espaço para além dos oceanos, além disso, “discute-se e disputa-se o espaço acima de nós – o céu divino e o céu astronômico”. (Alves, 1998. p. 31) O espaço religioso é confrontado pelo espaço científico que emergia na época.

Neste processo de modificação da relação do homem com o espaço e o tempo, torna-se necessária a categorização e a classificação do tempo (do trabalhador) e do espaço da cidade (marcando territórios distintos entre os que detinham poder). Nisto contribuem as ciências e as técnicas, pensamento que Descartes foi um dos expoentes.

É neste sentido que afirmo que a racionalidade que organiza a escola do modelo fabril é em grande medida uma racionalidade direcionada aos fins do capitalismo, e que é possível a ruptura epistemológica deste modelo através da efetivação de “racionalidades paralelas” contra-hegemônicas na organização do espaço-tempo e das práticas educativas. Porém, esta mudança não é apenas de ordem externa e “nas coisas”, sendo que ela só é possível com a transformação das racionalidades e das maneiras de sentir pelas quais os educadores e gestores vivem em seu cotidiano, o que nos referimos anteriormente como o engajamento no próprio processo de autoconhecimento.

Goffman (1961) apud Arroyo & da Silva (2012: 263) aponta para a existência de *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários* nas instituições totais, como definições que coexistem no mesmo lugar. Estas duas dimensões estão presentes na escola e conformam modos distintos e muitas vezes antagônicos de utilização do espaço-tempo e do corpo, constituindo submundos da instituição, em detrimento da organização oficial.

Cabe agora realizarmos um breve panorama das origens desta forma escolar.

Segundo Tragtenberg (2002), a partir das redes de poder formadas pela Igreja e pelo Estado moderno, torna-se necessário um corpo de “letrados” para conferir continuidade à burocracia, que tem como ferramenta de sua própria manutenção as escrituras de poder. Até este ponto, a educação letrada era uma ocupação de setores minoritários da sociedade. Com a expansão da técnica no século XIX e o desenvolvimento do capitalismo, há uma necessidade

de universalização do saber ler, escrever e contar, para que a população pudesse ser utilizada como mão-de-obra fabril. Esta educação assume um caráter de formação de indivíduos “adaptados ao seu local de trabalho, capacitados, porém, a modificar seu comportamento em função das mutações sociais” (Tragtenberg, 2002). Neste contexto, o autor coloca que existem duas redes de escolarização de classes, “graus de ensino onde alguns têm acesso em nível decrescente quanto mais alto for o escalão acadêmico”. A perspectiva de Tragtenberg é que a escola promove uma inculcação, não somente através do discurso, mas de práticas, “onde a nota equivale ao salário”, entre outras. Dentre tais práticas, a escola promove a competição característica do mercado de trabalho, através de sistemas de promoção seletivos; recalca pontos de vista opostos aos hegemônicos, onde o trabalho é pouco valorizado enquanto artesanato (seria uma blasfêmia à educação burguesa separatista de corpo e mente que os estudantes lavem seu próprios pratos ou arrumem o refeitório após as refeições nas escolas, por exemplo); “o processo histórico é reduzido a um conjunto de guerras, datas e nomes cuja finalidade principal é reduzir à insignificância o significativo: dimensões sociais do histórico ou sua temporalidade” (Tragtenberg, 2002).

Embora a visão do autor sobre a escola esteja próxima às teorias da reprodução, este trabalho pretende desenvolver possibilidades em meio às contradições existentes na escola. Cabe lançar, então, uma hipótese para a mudança cultural nas escolas, a partir das colocações de Tragtenberg: se a inculcação na escola ocorre por meio não tanto do discurso, mas de práticas, então a resistência à inculcação da racionalidade capitalista ou da precarização da condição humana também deve ser feita no âmbito das práticas, mais do que do discurso.

Nos estudos de Foucault (2011) há a noção de que as instituições modernas destinam-se a criar diferentes tipos de sujeitos, e que a disciplinarização destes se dá pelo controle dos corpos. Para tal, estas instituições regulam através de seus micropoderes os sujeitos que se adequam ou não aos seus ditames. A racionalidade panóptica gera então uma estrutura e organização direcionadas à formação de uma sociedade disciplinar. O autor descreve este mecanismo:

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios, colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra: ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa

repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados [...] A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (p. 126)

Foucault aponta então a existência de uma “tecnologia política do corpo”, que reúne um conjunto de técnicas que transformam o corpo num objeto de saber. Este conjunto de técnicas e saberes irão constituir o indivíduo disciplinar.

Vão neste mesmo sentido de raciocínio Escolano & Frago 1998 apud Alves 1998, ao considerarem que não apenas o espaço interno da escola, mas as relações que ela estabelece com o entorno e com a cidade. São estes alguns dos estudos acerca da arquitetura escolar como um componente curricular e constructo cultural permeado de discursos e de concepções de ser humano e de educação.

A separação entre as categorias espaço e tempo proporcionada pela modernidade, favorece então que a escola opere de maneira desconectada da realidade imediata para que seja controlada por instituições externas (como o Estado). Esta característica permite um fechamento da escola diante das culturas locais, fator que contribui para processos de colonização cultural.

Chronos e Kairós

Na mitologia grega existem dois personagens que remetem à noção de tempo: Chronos e Kairós.

Chronos é descrito da seguinte forma:

“Chronos era um titã que se tornou senhor dos céus após destronar eu pai (Urano), e a partir deste acontecimento os titãs passaram a governar o mundo. (...) Chronos personificava o senhor do tempo, aquele que tudo devora (...), além dos próprios filhos devorava os seres e o destino”.

Já Kairós:

“Kairós por sua vez representava o oposto (...) um jovem que sempre estava nu, de asas nos

ombros e nos tornozelos (...) ele só pode ser pego (agarrado pelos cabelos) em sua passagem por nós e, uma vez tendo passado, é impossível alcançá-lo.”¹¹

A escola opera majoritariamente na racionalidade que considera apenas a dimensão do tempo linear cronológico. Porém existe uma dimensão do tempo que podemos chamar de kairótica, que é a do momento presente, do agora, uma percepção não-linear do tempo. Passado e futuro são projeções da mente que pensa e imagina-os no agora. Porém, este agora nunca pode ser capturado, ele sempre é passageiro. A racionalidade hegemônica, que considera apenas o tempo linear, sem espaço para vivência do tempo kairótico, está intimamente relacionada ao *stress* e com a preguiça (ou tédio), duas faces da mesma realidade. Esta educação ensina a preocupação aflita pelo momento futuro. A racionalidade hegemônica na instituição escolar é marcada por uma educação que ensina então a dimensão do tempo linear, apenas.

11 Citações retiradas do blog: <http://antoniocarlos.missoesamando.com/home/item/11-tempo-um-entendimento-sobre-kair%C3%B3s-e-chronos.html> (Acesso em novembro de 2013)

CAPÍTULO III:
SER HUMANO

Perspectivas

“Conhece-te a ti mesmo”

Inscrição no Templo de Delfos

Uma das afirmações que é comum a várias religiões e tradições místicas ou espiritualistas é que cada ser humano, e ainda mais, cada partícula do universo move-se em direção à liberação. Utilizando termos do Tantra, o desejo profundo de cada partícula manifestada é alcançar um estado interno de bem-aventurança infinita e não-causal.

A cultura capitalista parte do princípio que esta felicidade infinita pode ser obtida por meio da aquisição de bens, de coisas. Ou seja, trazendo uma imagem um pouco caricatural para ilustrar: uma pessoa pode ser induzida nesta cultura a desejar um apartamento na praia, acreditando que quando ela alcançar este objetivo, será feliz. Porém, em grande parte dos casos, quando esta pessoa conseguir este apartamento, a felicidade realmente vai chegar, porém, será passageira. Após algum tempo, essa pessoa passa a buscar outro objeto a partir do qual acredita inconscientemente que encontrará felicidade infinita, por exemplo, procurando por um apartamento maior numa praia mais bonita. Esta busca pela felicidade em objetos externos e materiais gera as situações insustentáveis que vivenciamos atualmente.

“O verdadeiro conhecimento é conhecer-se a si mesmo. Vocês sabem, existem certas filosofias defeituosas no mundo que mantêm que o mundo da matéria é tudo. Quando a matéria torna-se tudo então a matéria torna-se a meta da vida. E a existência humana, a consciência humana, se tornará como terra e pedra.”

Prabhat Ranjan Sarkar, Discurso em Taipei, Taiwan, agosto, 1979

Na perspectiva de Sarkar, o ser humano é a criatura mais desenvolvida no planeta Terra, e por isso, é uma contingência ética que este adote a responsabilidade diante da vida no planeta como um todo. A entidade individual humana é constituída por três dimensões, sendo: física, psíquica e espiritual. Para o autor, o desenvolvimento precisa ocorrer nas três esferas, já que são igualmente importantes e estão interligadas. Quando há negligência de um ou outro aspecto, ocorre um desequilíbrio. A contingência ética do ser humano em Sarkar baseia-se na existência do *dharma*, uma essência que deve ser desenvolvida e vivenciada. A

condição inicial para realizar este *dharma* é a entidade individual possuir um corpo humano. O *dharma* humano é a busca pela expansão da consciência e do sentimento neo-humanista. Podemos relacionar estes termos do *dharma* humano em Sarkar com aquilo que Freire (2005) denomina da “vocação em ser mais” presente em todo ser humano.

Seguindo nesta mesma linha de busca por definições ampliadas de ser humano e que possam fundamentar uma ação educativa humana sustentável, existem outros autores que desenvolvem definições afins à de Sarkar. Rudolf Steiner (2003, p. 84) propõe uma composição trimembrada do ser humano, classificando nas dimensões: querer (vontade), sentir (sentimento) e pensar (cognição). É importante ressaltar aqui que esta apresentação da definição do pensamento do autor austríaco é uma simplificação. O leitor deve saber que existe um desenvolvimento mais complexo sobre o mesmo assunto, que pode ser encontrado na vasta obra do autor. Para ele, o ser humano é composto por corpo, alma e espírito, em contraposição à psicologia baseada na bímembração corpo e mente como sendo a totalidade do humano. Uma das hipóteses presentes aqui é que a escola, quando adota este modelo bímembrado de ser humano em suas práticas e discursos, contribuindo assim para a insustentabilidade do trabalho escolar.

Figura 2

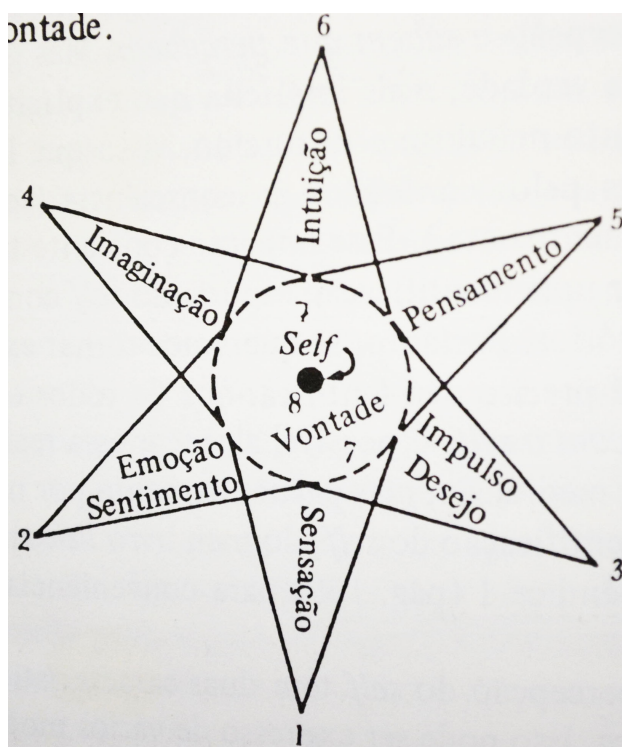


(Steiner, 2003, p. 84)

Roberto Assagioli (1888 – 1974), psiquiatra italiano e pioneiro no campo da psicologia Transpessoal, desenvolveu estudos e sistematizações através da Psicossíntese no sentido de uma compreensão alargada do ser humano. Assim como Sarkar, ele buscou situar o humano diante do jogo de forças entre o externo e o interno no mundo turbulento atual, defendendo uma “simplificação da vida interior” e o “desenvolvimento das forças interiores” do homem (Assagioli, 1973, p. 8). Refletindo sobre o avanço da tecnologia, o autor coloca que este avanço da técnica não é um mal em si, porém é o uso que o homem faz dela que o torna escravizado por sua própria criação.

Assagioli desenvolve então uma psicologia que considera a existência da dimensão do Eu consciente, ou *self* pessoal, que está intimamente ligada à Vontade. O diagrama a seguir mostra como as diversas atividades do humano partem desta Vontade e deste Eu.

Figura 3



1. Sensação
2. Emoção - Sentimento
3. Impulso – Desejo
4. Imaginação
5. Pensamento
6. Intuição
7. Vontade
8. O ponto central: O Eu, ou self pessoal

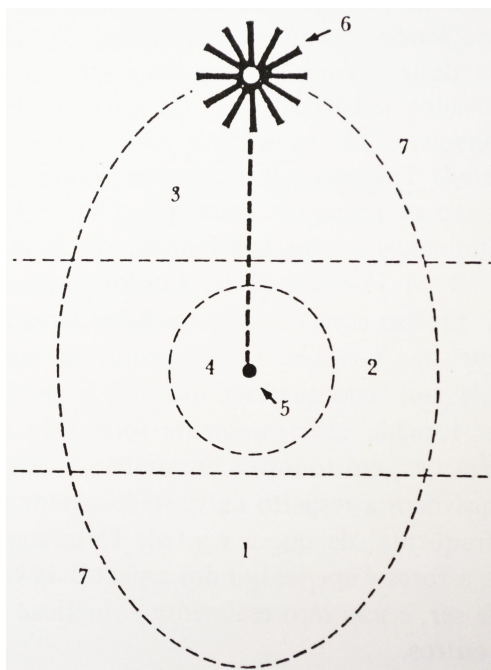
(Assagioli, 1973, p. 14)

A partir deste diagrama já nos é possível problematizar: até que ponto a educação nas escolas considera as dimensões além do pensamento – cognição em suas propostas pedagógicas. Vale ressaltar que a proposta da Psicossíntese vai além do diagrama anterior,

para propor ainda outra esquematização a partir da primeira.

O Eu indicado no diagrama anterior é, neste segundo diagrama, o ponto situado no centro do campo da consciência, e é um reflexo ou projeção do Self Transpessoal. Este último é indicado por uma estrela, no ápice do supraconsciente. Junto a este Eu Transpessoal, existe então uma Vontade Transpessoal, “campo do relacionamento interno de cada indivíduo, entre a vontade do *self* pessoal, ou Eu, e a vontade do *Self* Transpessoal.” (Assagioli, 1973, p. 18).

Figura 4



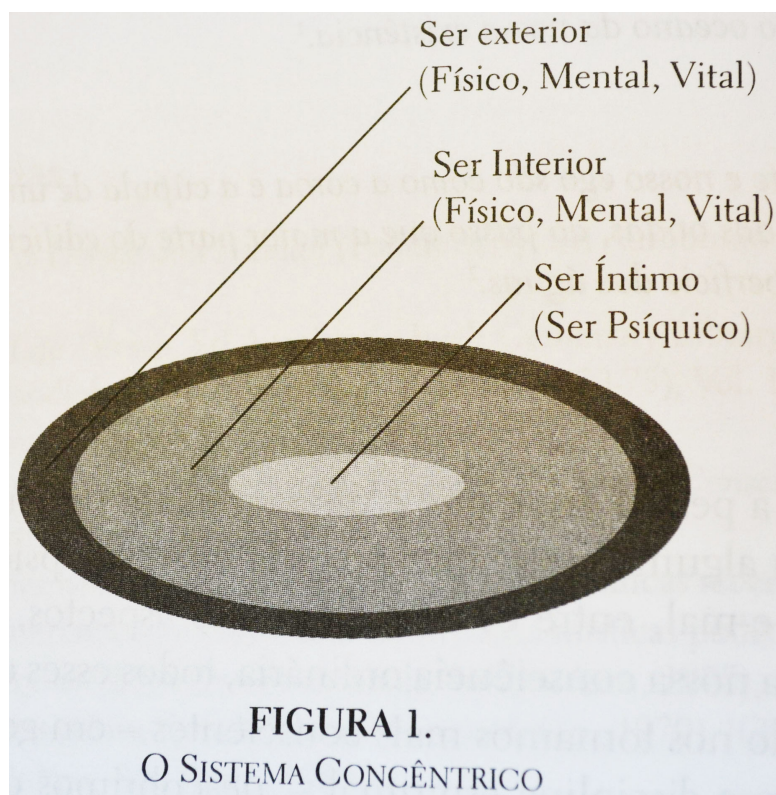
1. O Inconsciente Inferior
2. O Inconsciente Médio
3. O Inconsciente Superior ou Supraconsciente
4. O Campo da Consciência
5. O Consciente ou “Eu”
6. O Self Transpessoal
7. O Inconsciente Coletivo

(Assagioli, 1973, p. 15)

Sri Aurobindo (1872 - 1950) também desenvolve sistematizações acerca da constituição integral do ser humano, numa perspectiva, assim como Sarkar, originada da episteme indiana. Distingue “dois sistemas simultaneamente ativos na organização do ser e de suas partes. Um dos sistemas é concêntrico, como uma série de anéis ou invólucros; o outro é vertical, como uma escadaria.” (Dalal, 2001, p. 298).

Sobre o primeiro sistema, afirma que em cada indivíduo existem dois seres, um da consciência ordinária e exterior, e outro, de uma consciência interior.

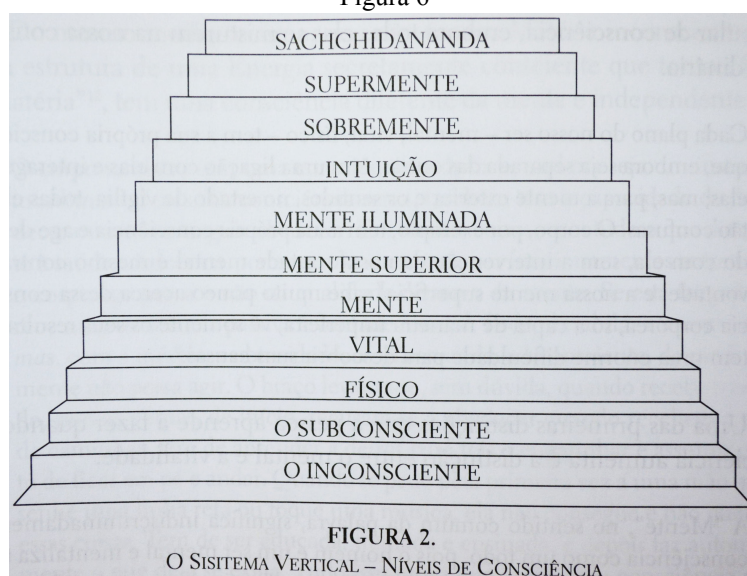
Figura 5



(Dalal, 2001, p. 298)

O segundo sistema, o vertical, aponta para diversos níveis abaixo e acima do mental, o qual estamos, em geral, mais habituados no campo da educação.

Figura 6



(Dalal, 2001, p. 15)

A partir destes diagramas apresentados acima, concluímos que existe uma ampla literatura acerca de concepções ampliadas de ser humano, porém que geralmente não são abordadas nos cursos de graduação. Uma das transformações pelas quais o conteúdo dos cursos universitários deve passar é a inclusão da diversidade concepções de ser humano visando a compreensão de que a educação situa-se para além da bímembração corpo e mente.

Também estes diagramas oferecem fundamento para questionarmos sistemas de avaliações em massa, que buscam erroneamente medir a qualidade das escolas através de testes que exigem, em geral, memorização mecânica e adestramento cognitivo de professores e estudantes, aspectos que fazem parte da racionalidade fabril de concepção de escola.

Porém, pouco ou nada se modifica se tais conceitos e diagramas sejam apenas mais uma das inúmeras informações que são transmitidas nos cursos de formação de professores ou nas escolas. É aqui que apontamos novamente para a construção de um novo paradigma na formação de educadores, que considere como cerne o processo de autoconhecimento.

O modo como se aprende é, na grande maioria dos casos, o modo como se ensina, ou irá ensinar¹². Ou seja, através deste princípio, deduzimos que o modo como os educadores são formados é o modo como eles irão se relacionar e atuar com seus educandos. Daí vem a necessidade de rever as práticas de formação destes profissionais.

Embora as concepções acima apontem para a existência de uma estrutura humana universal, é necessário ressaltarmos que isto não exclui considerarmos que a humanidade de um indivíduo se constitui através das relações sociais e ambientais. Encontramos uma colocação interessante a este respeito em Greiner (2006, p. 23):

“(...) Tetsurô Watsuji (1889-1960), outro importante filósofo japonês que estudará o corpo, esclarece que para investigar a ideia de ser humano, precisamos antes de mais nada prestar atenção no “entre” (*aidagara*) no qual as pessoas se localizam. Este “entre” são os vários relacionamentos da nossa vida e é justamente esta rede de relações que parece prover a humanidade com significados sociais. Ou seja, o homem nunca está separado do ambiente onde vive e dificilmente pode ser compreendido sem uma atenção especial às relações que aí se organizam. Pode-se observar que não é proposta uma dualidade entre natureza e cultura para o entendimento deste espaço do qual fala Watsuji.”

12 Princípio do *isomorfismo*, citado por José Pacheco em palestra na Semana da Educação da Unicamp, em setembro de 2012.

Corpo

Para abordar a questão do corpo nas escola e na educação, considero que é importante analisar a história para encontrarmos pistas de como chegamos à compreensão mais corrente a respeito de corporalidade.

O ser humano é um ser de linguagem, portanto, as palavras e as ideias não constituem-se meras representações da realidade, elas influenciam o modo como produzimos a vida e a história. Daí que a difusão e o efeito no contexto social de determinados tipos de ideias são bastante significativos e marcaram a história até chegarmos à contemporaneidade, com todas as suas características.

É frequente encontrarmos nos estudos a respeito do corpo atualmente uma perspectiva crítica à concepção do corpo como acessório, na educação e nas escolas. Este movimento de questionamento do corpo como um mecanismo puramente biológico tem tido um aumento, principalmente a partir dos primeiros estudos a respeito do corpo nas ciências humanas.

Na tentativa de desenvolvimento de uma genealogia das formas de pensar o corpo, Descartes é tido por vários estudiosos como o principal expoente de um tipo de pensamento que originou a ideia de separação entre corpo e mente. O pensamento racionalista desenvolvido pelo filósofo francês, capaz de decompor o objeto observado em partes para realizar a análise, foi crucial para o desenvolvimento científico e tecnológico que temos disponível atualmente, porém também contribuiu para uma grande cisão entre homem e natureza, corpo e mente, espírito e matéria, razão e emoção. Em consequência desta separação de homem-natureza, advém uma série de criações antiecológicas, já que o homem passa a compreender-se como um ser que está acima daquilo que não é humano. Como afirma Capra (1982, p. 39): “(...) podemos controlar os pousos suaves de espaçonaves em planetas distantes, mas somos incapazes de controlar a fumaça poluente expelida por nossos automóveis e nossas fábricas.”. Além disso, este tipo de racionalidade gerou um profundo distanciamento do homem com relação às suas bases orgânicas, com a sua sensibilidade, e com as tradições ecológicas, que adotam racionalidades sistêmicas, que consideram as relações de interdependência entre todas as coisas.

“O antigo conceito da terra como mãe nutriente foi radicalmente transformado nos escritos de Bacon e desapareceu por completo quando a Revolução Científica tratou de substituir a concepção orgânica da natureza pela metáfora do mundo como máquina. Essa mudança, que viria a ser de suprema importância para o desenvolvimento subsequente da civilização ocidental, foi iniciada e completada por duas figuras gigantescas do século XVII: Descartes e Newton”. (Capra, 1982, p. 52)

Segundo este mesmo autor, o pensamento cartesiano gerou uma visão de mundo e de universo como sistemas mecânicos previsíveis, como máquinas, relógios, e os autômatos, mecanismos que surgiam e fascinavam as pessoas da época do filósofo francês.

Esta racionalidade que divide, padroniza, e torna tudo homogêneo, ao mesmo tempo distancia o próprio ser humano de sua sensibilidade, é a mesma racionalidade que produz o modelo escolar vigente de seriação, punição e recompensa, notas e avaliações, competição, controle e disciplinamento, hierarquização, vigilância, subjugação, *bullying*. Este tipo de escola frequentemente não funciona como um organismo vivo, mas como uma máquina produtora de pessoas para um certo tipo de mercado de trabalho, um certo tipo de estilo de vida e de racionalidade. Esta racionalidade também pode ser identificada nos plantios monocultores, que buscam uma otimização da utilização do espaço e do tempo, moldando-os para a adaptação ao ritmo e corpo da máquina, procurando assim favorecer a quantidade de produção. As plantações monocultoras têm a vantagem da grande quantidade que pode ser produzida, porém diminuem a diversidade biológica dos ecossistemas. A utilização de fertilizantes sintéticos diminui a vitalidade das plantas, além de favorecer a proliferação de pragas com potencial altamente destrutivo. Este risco de ataques por pragas é remediado pela utilização de agroquímicos, alguns com alta toxicidade para seres humanos. Cabe perguntarmos: até que ponto estamos criando “plantações monocultoras” nas escolas? Abrimos espaço de possibilidades para que a diversidade possa se expressar dentro das escolas? A respeito das racionalidades, Milton Santos (2008, p. 14) afirma que

“O reconhecimento de racionalidades concorrentes, em face da racionalidade dominante, revela as novas perspectivas de método e de ação, autorizando mudanças de perspectiva quanto à evolução espacial e social e aconselhando mudanças na epistemologia da geografia e das ciências sociais como um todo.”

A partir disto, podemos relacionar este raciocínio com as perguntas anteriores, reconhecendo as “racionalidades concorrentes” presentes na escola na qual atuamos, na busca de tecer currículos que dialoguem com estas, evitando que a hegemonia de uma

racionalidade possa se transformar em formas de opressão ou omissão, precarizando a condição humana.

Ao estudarmos as raízes etimológicas da palavra corpo, já encontraremos diversas concepções, o que denota a complexidade do campo de estudos. Greiner (2005) aponta distintas concepções, como por exemplo, a definição indo-ariana toma a raiz *krp*, que significa forma. Numa perspectiva dualista, a origem grega separa como *soma* o corpo morto e *demas* para o corpo vivo. Existem muitas ramificações que podem ser feitas entorno da palavra corpo e seus significados, porém o que existe em comum entre elas é a busca de denominar algo que apresenta alguma unidade e coesão.

A trajetória do corpo como objeto de estudo tem uma ampla gama de variações, na qual podemos apontar a existência de algumas concepções: o corpo como um dado natural e um mecanismo puramente biológico; o corpo como objeto da cultura e o corpo como produtor de sentido e de cultura. Marcel Mauss parece ter inaugurado os estudos sobre as dimensões culturais e sociais do corpo, em seu artigo “As técnicas corporais”.

Existem ainda outros estudos que relacionam corpo e cultura, e que trazem diferentes entendimentos a respeito do corpo. O autor Leenhardt aponta que para o povo dos canaques, por exemplo, “os contornos da pessoa eram dados não pelo contorno do corpo, mas pela rede de relações sociais nas quais o indivíduo estava inserido. Fora dessa rede, ele não era nada – não tinha sequer um nome – era um vazio no círculo das relações sociais” (Maluf, 2001). Um fator em comum encontrado nos povos ameríndios é a ideia de que o corpo é moldado durante a trajetória de vida de cada pessoa.

Em se tratando da modernidade, tema que debatemos anteriormente, a concepção de pessoa é centrada na noção de indivíduo. Para estas sociedades indígenas, a pessoa é um processo permanente de transformação, e não um dado acabado. Da mesma forma é visto o corpo, como uma instância praticada, um conjunto de modos de ser.

O que se discute mais recentemente nos estudos acadêmicos é a construção do corpo como um sujeito e veículo produtor de significados. Encontraremos esta discussão nos estudos de Greiner (2005), com o conceito de *corpomídia*. Também em Maluf (2001), a noção de que este corpo sujeito é motor da constituição de subjetividades, algo que pode se encontrado nos grupos de jovens que adotam uma estética corporal similar como forma de constituir-se parte de um grupo ou de uma ideia, corporificando assim a experiência, algo

que vai no sentido oposto da divisão cartesiana entre corpo e espírito.

Uma hipótese que lanço acerca da importância de se estudar e, além disso, os educadores realizarem práticas integrativas de corpo-mente e espírito é que através da conscientização do próprio corpo e conhecimento da própria mente, é possível perceber amarras epistemológicas, sociais, culturais e espirituais que estão presentes na escola, que operam muito em função do paradigma que separa o corpo da mente e do espírito. Há uma estreita relação entre a alienação corporal e a colonização das subjetividades que se dão nas escolas. Cabe perguntar: De quem é o seu corpo, educador e educadora? Ele pertence ao sistema escolar ou à tecitura da trajetória docente autoral?

O corpo na escola é tido, em geral, como acessório e suporte de uma suposta parte pensante. O conhecimento e conscientização do corpo – suas possibilidades, limitações e saberes – é, assim como a ocupação do espaço-tempo, campo de luta para a autonomia ou regulação das pessoas dentro da escola.

CAPÍTULO IV:
CORPO ESPAÇO-TEMPO NA ESCOLA

Uma das hipóteses aqui defendidas é que a concepção de corpo nas escolas é predominantemente do corpo como extensão de uma cabeça pensante. Ou seja, dá-se prioridade ao aspecto cognitivo através de imobilização corporal. Como se não fosse possível pensar e produzir conhecimento em movimento. Essa maneira da escola de receber os corpos, de se relacionar com eles, aparece nas práticas, na arquitetura, na organização espaço-temporal, no mobiliário, nos muros com arame farpado, nas grades com cadeados. Essa imobilização corporal pode contribuir para uma série de comportamentos que são considerados indesejáveis dentro do ambiente escolar, ou seja, tornam a convivência escolar insustentável.

Muitos estudos mostram que a atividade física é necessária para a boa saúde do corpo humano, e também da saúde mental. A atividade física regular está associada a uma menor possibilidade de se contrair depressão, além de outras patologias e distúrbios emocionais, além de estar associada ao retardamento do envelhecimento do corpo. Na primeira infância, o movimento corporal é fator crucial para o desenvolvimento saudável das conexões neurais. Na adolescência, a atividade física consciente torna-se importante para que o jovem possa estar consciente diante das transformações que seu corpo sofre com as mudanças das descargas hormonais, possibilitando-o conhecer seu próprio corpo que se transforma, tomando contato com o movimento dos líquidos e a relação entre os elementos dentro de seu organismo, além da sexualidade que se evidencia nesta época. Para os adultos, a atividade física consciente é igualmente importante para o equilíbrio biológico, emocional, mental e espiritual. O exercício físico, quando aliado a uma conscientização do corpo, suas possibilidades, limites e saberes, contribui para uma espécie de limpeza mental e emocional, o que reflete no bem-estar espiritual.

Diante disto, a escola ainda se identifica com a imobilidade corporal, o que pode vir a se configurar como imobilidade psíquica ou a transformar-se em atos de rebeldia e questionamento a este sistema, por parte do grupo de pessoas na escola. É o corpo do professor que adoece, ou que precisa gritar para sobreviver; é a tagarelice dos estudantes; a depredação da estrutura física da escola.

Organização do espaço-tempo e corpo na escola

As categorias de espaço-tempo e corpo na escola aparecem então como intimamente relacionadas. O ponto que as une neste trabalho é a possibilidade que abrem de realizar uma análise da realidade não centrada no discurso verbal. Elas nos apresentam dimensões que estão fora do privilégio dado ao aspecto verbal que a escola e a universidade têm praticado e, portanto, a hipótese é que podem fornecer pistas mais diretas para a mudança da cultura escolar. Como foi desenvolvido anteriormente, busca-se a maior consciência da dimensão das práticas para confrontarmos com o próprio modo como ocorre a inculcação, a colonização das subjetividades, que se dá por meio de práticas, silenciosamente gritantes.

Os corpos dizem muito do estado das almas. Em outras palavras, a disposição corporal das pessoas na escola fornece pistas do grau de vivacidade do trabalho sendo realizado. Uma corporalidade escolar estagnada, corpos sentados durante muito tempo, significa uma vivacidade estagnada, uma alma enclausurada. Para onde vai a energia estagnada de jovens e crianças que ficam imobilizados durante tantas horas seguidas nas salas-celas de aula?

Determinadas formas de organização do espaço-tempo pressupõem determinadas maneiras de como os corpos devem comportar-se, quais espaços devem ocupar; que tempos devem aplicar suas energias, para onde devem olhar, o que devem escutar, o que devem falar (ou silenciar). Neste sentido, espaço-tempo e corpo configuram-se como categorias interdependentes. Mudar a organização do espaço-tempo requer mudar as formas de se relacionar com o corpo, e vice-versa. A organização do espaço, quando limita os corpos a determinados movimentos (modos de olhar, de escutar, de se abaixar ou pular, de abraçar) conformam os corpos, ao longo do tempo, a adquirirem hábitos que podem ficar profundamente arraigados, durante anos, ou até mesmo pela vida inteira, direcionando e determinando formas de pensar e sentir a vida.

É importante lembrar que a concepção de “corpo” aqui é tida não no sentido do corpo puramente biológico, mas o corpo como sendo parte integrante do todo que constitui o humano e também é uma dimensão cultural, social e ambiental. Uma parte não menos importante do que todas as outras. No Tantra, o corpo físico é a forma de expressão densificada da energia do ser individual. A partir disto, consideramos que o corpo biológico não é uma máquina independente e mecânica, veículo de uma parte mais nobre e imaterial da pessoa, mas ele é a própria condição de existência e expressão do humano no mundo.

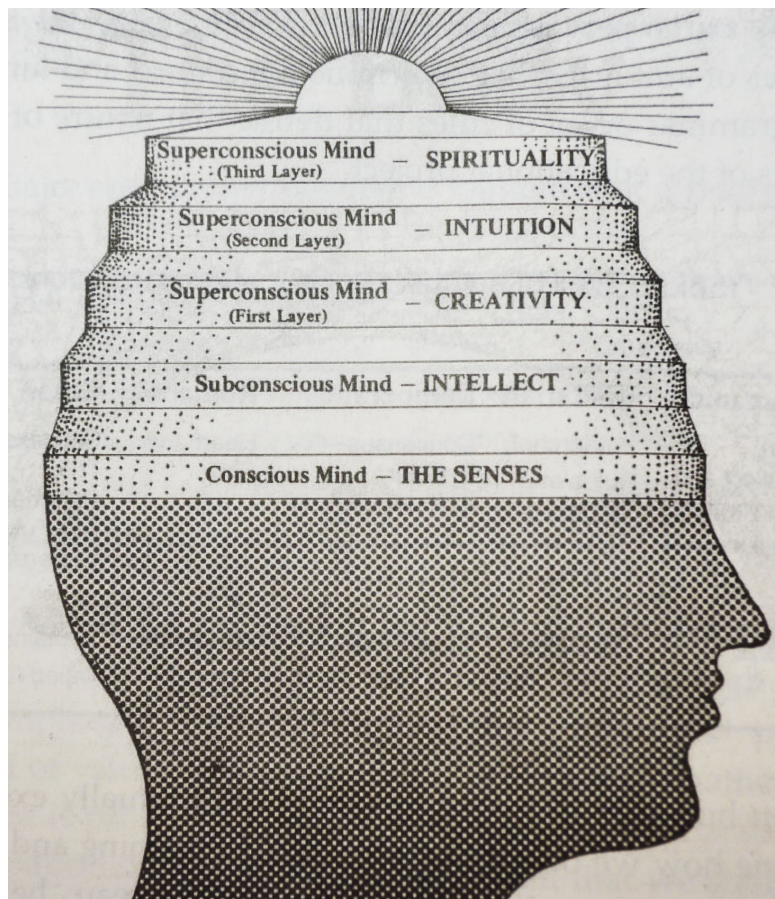
Corporalidade ampliada à luz de elementos do Tantra em P. R. Sarkar

Para o Tantra em Sarkar, a condição essencial para se trilhar o caminho do *dharma*, é ter um corpo humano. É possível que algumas tradições religiosas acabaram por difundir uma visão do corpo como sinônimo de pecado, de extensão inferior da alma, o que contribuiu para o que denominamos anteriormente de processo de alienação corporal. São conhecidos os relatos dos internos nos espaços religiosos da Idade Média que feriam o próprio corpo como forma de penitência e purificação de seus pecados. Na perspectiva do Tantra, o corpo precisa ser cuidado, e para isso são necessários conhecimentos acerca de alimentação, de exposição ou não a determinadas condições ambientais, alguns específicos a respeito do período menstrual das mulheres ou do movimento de líquidos no corpo, influenciados pelas fases lunares. Também fazem parte deste cuidado com o corpo no Tantra as práticas de *asanas* e *pranayamas*¹³. O cuidado com a limpeza dos ambientes em que se convive e com a pureza do ar que se respira faz parte deste processo de atenção corporal. Nestas práticas de atenção e cuidado, que constituem-se em ferramentas de conscientização do próprio corpo, vão constituindo uma corporalidade ampliada.

Para entender a perspectiva do Tantra a esse respeito, é necessário considerar que a mente é organizada em camadas de consciência. O Tantra é, portanto, uma ciência da mente, e apresenta aspectos semelhantes aos que o Budismo e o Hinduísmo colocam a esse respeito. Estas camadas são denominadas *kosas*, “identificam aspectos específicos da realidade humana” (Inayatullah, Bussey, Milojevic, 2006, p. 16). Na educação neo-humanista existe então a necessidade de reconhecer que todos os aspectos da mente são igualmente importantes, desenvolvendo o ser humano como um todo. Quando há o privilégio de uma ou outra camada da mente, ocorre desequilíbrio, que pode manifestar-se nas diferentes esferas (física, psíquica e espiritual). O panorama das *kosas* pode servir de base para a estruturação do currículo e também da organização do cotidiano escolar.

¹³ Estes assuntos não serão aprofundados aqui. O leitor que se interessar pode encontrar na bibliografia os títulos relacionados ao *yoga*.

Figura 7



(Inayatullah, Bussey, Milojevic, 2006, p. 16)

Em Inayatullah, Bussey, Milojevic (2006, anexo) existe uma proposta curricular baseada nas *kosas* para a pré-escola. Nesta parte, levanto um dos aspectos centrais deste trabalho, que é explicitar a relação estreita entre corpo e espaço-tempo. A citação será apresentada na íntegra aqui devido à sua importância para o foco deste trabalho (tradução livre):

Nível 1: Anamaya Kosa

Crescimento físico, energia, desenvolvimento motor fino e grosso, movimento, equilíbrio postural, inteligência cinestésica.

- . Proporcione espaço para livre movimento e energia
- . Ofereça um espaço para descanso com travesseiros e almofadas
- . Ofereça atividades para equilíbrio e força, como traves de equilíbrio
- . Proporcione materiais e equipamento para o desenvolvimento motor amplo dos músculos como: caixotes, barris, barracas, vagões, triciclos, pneus, cordas, tábuas, cavalos de pau, casa de brinquedo, percursos em árvores, plataformas para saltar sobre colchões, área de escalada
- . Ofereça materiais para desenvolvimento fino de músculos como: contas para trabalho de artesanato, coadores, copos, baldes, colheres, sinos, blocos de manusear, canetas, giz pastel, marcadores, giz, tesouras, bolas de gude, marionetes e fantoches.

Nível 2: Kamamaya Kosa

Os sentidos e vida prática – inteligência espacial

- . Elementos da natureza
- . Atividades sensoriais e objetos sensoriais ricos, como experiências com aromas atrativos
- . Materiais internos naturais para estudo, desenho e brincadeira
- . Fontes de água, área de brincadeira com areia e água ou mesa
- . Plantas ornamentais e comestíveis – com texturas, cores e odores
- . Áreas e atividades da vida prática, refeitório, banheiros, brincadeiras tradicionais, jardinagem, brinquedoteca, caminhões e trens

Nível 3: Manomaya kosa

Memória, classificação, engajamento intelectual, curiosidade, números, tempo, espaço, inteligência lógico-matemática, inteligência verbal e linguística

- . Artes linguísticas – escrita, leitura, livros, habilidades de escuta, expressão pessoal, pedestal para subir e apresentar.
- . Matemática e ciência – trabalho com luz, cor, sombra, exploração de sons, investigação de movimento e gravidade.
- . Blocos e quebra-cabeças, lego, jogos de tabuleiro

Nível 4: Atimanasa Kosa

Senso estético, criatividade e imaginação, inteligência musical, fascínio

- . Histórias e brincar imaginativo
- . Música, canto e instrumentos
- . Caça ao tesouro
- . Desenho e ateliê de artes
- . Teatro, fantasias, adereços, faz-de-conta

Nível 5: Vijnanamaya kosa

Prática neo-humanista de amor por tudo incluindo animais, plantas, terra etc. Serviço, inteligência natural, inteligência intrapessoal, habilidades pessoais (identidade própria, resiliência, solução de problemas, inteligência emocional, inteligência previsiva, intuição)

- . Plantas para cuidar e aguar
- . Animais para cuidar. Elementos naturais (flores, pedras, conchas etc.)
- . Aquário ou terrário

. Habilidades pessoais e intrapessoais serão desenvolvidas não através de centros de aprendizado per se, mas através de meditação e o exemplo e atitude do professor

Nível 6: Hiranyamaya Kosa

Realização espiritual, sensibilidade interna, inteligência intrapessoal, inteligência existencial e moral, amor universal.

- . Promova um espaço silencioso e sutil para indivíduos ou pequenos grupos utilizarem
- . Ofereça a eles música focalizada, internalizante, gentil para escuta
- . Tenha um suficiente e amplo espaço para prática espiritual coletiva como canto, círculos, yoga e meditação.

Por uma escola desta época:

Não é tarefa simples identificar e nomear as características do tempo em que se vive, justamente porque geralmente não existe distanciamento epistemológico e histórico suficientes que tornariam possível gerar reflexões, fazer classificações e categorizações muito precisas. Tampouco é fácil afirmar que vivemos em um tempo que é “x” ou “y”. Isso porque, por exemplo, se olharmos para o Brasil, existe uma imensa variedade de lugares geográficos e uma diversidade cultural enorme. Em se tratando de escolas, as condições sociais, materiais e culturais de um estudante de uma escola pública do centro da cidade de São Paulo são muito diferentes de um estudante de escola pública do interior da Bahia, por exemplo. Apesar de viverem na mesma época, em termos do calendário, tais estudantes percebem o tempo e o espaço de formas muito diferentes e por isso, distintas abordagens educativas serão necessárias para cada um, de acordo com as especificidades de seus locais, culturas e individualidades.

Apesar do relativismo extremo ao qual podemos chegar realizando tais reflexões, existem questões em comum, que acabam por participar da vida das pessoas desta época, pois compartilhamos da mesma Terra e estamos inseridos em suas redes de relacionamentos e interconexões de diversos âmbitos (político, econômico, movimentos migratórios, ambiental etc). Neste sentido, torna-se possível apontar tendências na cultura e na sociedade, a partir de estudos sobre várias áreas do conhecimento e os acontecimentos atuais, o que, de maneiras diversas, foi movimento realizado por alguns teóricos, em especial aqueles que tratam do que é comumente denominado de pós-modernidade ou pós-industrialismo. Um destes autores destaca que

“(…) muita gente argumenta que estamos no limiar de uma nova era (...) alguns [termos] (...) se referem positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como a 'sociedade da informação' ou a 'sociedade de consumo')”. (Giddens, 1991. p. 11)

Porém, o autor não afirma em acordo com tais tendências, considerando que o período em que vivemos é no qual as “consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (Giddens, 1991, p. 13). Dentro disto, o autor afirma que a difusão das instituições modernas pelo globo criaram algo sem precedentes no que diz respeito a uma sensação de segurança na existência dos seres humanos. Porém, as

consequências disto se tornaram aparentes atualmente, como podemos constatar na intensa degradação da biosfera.

É preciso colocar que quando me refiro a “uma escola desta época” não significa a defesa da adesão acrítica, pela escola, de todas as tendências contemporâneas, como se a inovação fosse intrinsecamente boa. De acordo com Demo (1997), uma das características da produção de conhecimento na pós-modernidade é seu etos de desconstrução. Neste processo de questionamento metodológico avassalador, nem sempre prevalece a consciência crítica, o que acarreta numa busca da inovação pela inovação, ocorrendo que as mudanças frequentemente situam-se num plano meramente técnico ou superficial. Há neste movimento de questionamento metodológico típico desta época, uma valorização do saber pensar, como sendo uma retomada da maiêutica socrática. Segundo o mesmo autor, o movimento do mercado, que se apropria do potencial voraz de intervenção obtido pelo conhecimento para produzir inovação após inovação, pode conter pistas para mudanças no campo da educação, já que, perceber “isto é marca registrada de quem sabe pensar, mas não se trata, jamais, de se submeter a ele” (Demo, 1997, p. 31). A inovação, porém, vem num ritmo tão acelerado, que acaba por agredir a condição hermenêutica do ser humano. Isto tem a ver com a necessidade de ajuste entre o mundo externo e o interno, que coloca Sarkar (2001). Neste sentido, os avanços ocasionados pelo conhecimento na técnica estão a um ritmo tão acelerado, que causa um desequilíbrio entre a vida interna e externa das pessoas.

As perguntas de Hock (2006) são pertinentes ao pensarmos na escola:

“Por que as instituições, em toda parte, sejam elas políticas, comerciais ou sociais, são cada vez mais incapazes de cuidar de seus problemas?”

“Por que as pessoas, em toda parte, estão cada vez mais em conflito com as instituições de que fazem parte e alienadas delas?”

“Por que aumenta cada vez mais o desequilíbrio na sociedade e na biosfera?” (p. 104)

Procuró relacioná-las com algo que vem acontecendo de forma avassaladora durante os últimos anos. A entrada das tecnologias da informação e da mídia no cotidiano das pessoas é um aspecto bastante relevante neste sentido e que deve ser considerado nos estudos sobre escolas, pedagogia e educação. Há quem diga que a mídia é a maior influência na educação do ser humano contemporâneo. Michel Serres (2003) chega a falar de uma revolução igual ou com maior impacto do que a invenção e propagação da escrita e o

posterior desenvolvimento da imprensa por Gutemberg.

É muito comum encontrarmos crianças cada vez mais novas utilizando habilmente as novas tecnologias, como celulares na palma das mãos, computadores, video-games que aproximam cada vez mais a virtualidade da percepção da realidade fora dos *pixels*. Os trabalhos acadêmicos praticamente nunca mais foram feitos pelo punho, caneta e papel, e sim pelas mãos no teclado e os olhos fixos no brilho da tela do computador. E há uma difusão digital de trabalhos acadêmicos, o que diminui em parte a centralidade da biblioteca física. De acordo com Serres (2003), o ensino e a escola, que antes eram comumente associados à memorização de conteúdos, agora com a participação da tecnologia no cotidiano íntimo das pessoas, produz novas formas de perceber a realidade e de relacionamento com o conhecimento. As informações não mais estão concentradas em centros específicos (como bibliotecas, salas de aula, pessoas eruditas etc.) mas disponível na palma das mãos, através de um celular com acesso à internet. Neste sentido, a aula como sendo repetição, pelo professor, daquilo que se encontra já escrito nos livros ou nos sites de internet, tem a sua importância questionada pela inquietação corporal dos diversos grupos de alunos “tagarelas” dentro da sala de aula.

As conexões neurais se formam de um modo diferente neste contexto de acesso instantâneo ao conhecimento, e o espaço que antes era um espaço métrico, se transforma – para os que estão incluídos na revolução das tecnologias da comunicação – num “espaço de proximidades imediatas” (Serres, 2003. p. 27). Dessa forma, o mesmo autor apresenta a imagem de que antigamente, nas escolas e centros de saber, havia o silêncio para que o “profeta”, porta-voz do saber, fosse escutado. Hoje todos são “profetas” e “pregadores”, pois possuem um universo de informações dentro dos próprios bolsos. Todos são potenciais porta-vozes do saber. Por um lado, este acesso permite a liberação de um tipo de aprendizado focado na memorização para um aprendizado voltado para a criação sobre a informação, disponível para todos.

Por outro lado, este excesso de informações e imagens pode ter como repercussão “roubar” a capacidade de criação de imagens próprias e individuais e de reflexão aprofundada sobre as informações que se recebe. Estamos, cada vez mais, sendo impelidos a pensar para fora de nós, a requisitar imagens e palavras que vêm de fora, geralmente da tela de nossos computadores. Sendo assim, estamos sendo impedidos e impedimos a nós mesmos de gerar imagens próprias, de criar nossas próprias lendas, nossos próprios mitos pessoais,

recriar nossa imaginação. Por isso, hoje é muito necessário que reservemos um tempo regular para o silêncio, sem buscar nada de fora, nenhuma imagem, nenhum som externo, nenhuma leitura. Saber aproveitar esses momentos de solidão é o maior desafio do ser humano hoje, e saber fazer isso é uma das coisas mais preciosas, quando se pretende cultivar a criatividade e obter uma capacidade de distanciar-se epistemologicamente dos fatos do cotidiano e da época.

Também é objeto de estudo significativo a influência das tecnologias no desenvolvimento de crianças pequenas. Sabe-se, pelos estudos da área da Psicomotricidade, que a exploração do desenvolvimento motor é uma das prioridades nos primeiros anos de vida para que haja uma formação saudável do indivíduo. Ou seja, a criança precisa do movimento corporal para desenvolver as conexões neurais necessárias para que ela possa, nos anos subsequentes, conseguir escrever, ler, contar, criar, sentir o ambiente, o conhecimento, as relações pessoais. Não apenas as crianças, mas os adultos também necessitam do movimento corporal para a saúde integral. As novas tecnologias, apesar de tentarem uma aproximação à movimentação “comum” do humano (por exemplo os video-games nos quais os jogadores movimentam o corpo inteiro para controlar o personagem na tela), em geral solicitam uma movimentação da ponta dos dedos, que está ligada com o desenvolvimento da parte cortical, com o aspecto cognitivo e a coordenação motora fina. A questão então, é que as crianças, que necessitam do movimento físico-motor para desenvolver a percepção de si (propriocepção) e a geografia corporal, estão sendo impelidas à imobilidade física através das tecnologias, que limitam os movimentos à ponta dos dedos e aos olhos diante da tela (a 50 centímetros dos olhos), muitas vezes pulando a etapa necessária de desenvolvimento e exploração de aspectos da coordenação motora grossa. Também com o processo de urbanização, as crianças brincam menos ou nada nas ruas, devido ao perigo dos carros e dos crimes, vão para a escola de carro, sentam-se em cadeiras que imobilizam os movimentos do corpo todo. E às vezes, quando chegam na escola, precisam ficar sentadas por horas a fio, e se arriscam-se a dar vazão à necessidade fisiológica de movimento, podem ser punidas pelas regras da instituição. Além disso, em algumas escolas, os prédios são assépticos, cinzas ou monocromáticos e cheios de cimento e plástico, os brinquedos e móveis são de plástico, e boa parte dos alimentos são industrializados. Sem jardins com flores cheirosas, sem terra nem fontes de água, nem biscoito sendo assado no forno, brinquedo de madeira e pés na terra crua.

A crítica à escola do modelo fabril – ou, como coloca Serres (2003), a escola com formato de página – é atraente e provocativa no contexto de crise em que esta instituição vive atualmente. Porém, diante de um aparente desmoronamento da figura do professor, não parece ser o seu desaparecimento a solução dos problemas. A aparente igualdade de acesso à informação possibilitada pelas mídias e novas tecnologias – tanto por alunos como por professores – pode contribuir para esconder alguns saberes que configuram a especificidade do ofício docente.

O que é questionável é o formato-aula como sendo exposição oral de algo que está escrito nos livros, e quando a identidade do professor se assenta predominantemente sob tal prática. A figura do professor pode ser vivificada neste atual contexto se este não mais se igualar ao orador-repetidor que memoriza conteúdos. Por que não tomarmos como referência as figuras dos mestres das tradições orais? O ofício de tais mestres é caracterizado por uma vivência intensa naquilo que lecionam, memorização de muitas informações devido ao tempo de treino e repetição que vivenciaram com sua prática e com seus mestres. Porém, no ato de lecionar, o conhecimento adquirido é adequado de acordo com o discípulo ou aluno, procurando trazer as informações certas no momento mais oportuno. Neste sentido, ao pensarmos no professor sob este enfoque, é aquele que estudou mais, tem um saber acumulado da experiência na relação professor-aluno e também nas outras relações que envolvem a escola (com gestores, outros professores, famílias, comunidades). Além disso, cada professor, ao longo da construção de sua identidade profissional, adquire certas habilidades que são decorrentes de suas preferências e dons pessoais. Parece que a este professor, na época atual e nas condições que viemos expor acima, é solicitado que aprimore meta-conhecimentos, ou seja, o conhecimento sobre os conhecimentos que já possui, para saber as melhores maneiras de abordá-los, a depender das situações, dos seus alunos e do contexto espaço-temporal. Neste sentido, cabe a ele conhecer minimamente os espaços culturais e midiáticos que seus alunos frequentam como forma de conhecer e dialogar com eles, afim de produzir conhecimento coletivo sobre estes elementos e possibilitar novos pontos de mirada sobre a realidade.

As escolas (e principalmente as universidades) situam-se neste contexto como sendo instituições que pouco modificaram-se em termos de seus métodos, práticas e relação com o conhecimento, ao longo do tempo e em comparação com o ritmo do mercado. De acordo com Demo (1997, p. 28), “é preciso buscar um meio-termo entre a voracidade cáustica do

conhecimento e a lerdeza de uma entidade secular”. Neste contexto, no campo da educação escolar, é possível questionarmos que a escola seja local da transmissão de conhecimento. Isto porque há um processo de ampliação do acesso aos meios de comunicação e informação, ocorrido em grande parte devido ao avanço da tecnologia dos meios de comunicação e a fabricação em massa de dispositivos móveis de comunicação, bem como o avanço das redes de compartilhamento de dados e de relacionamento de forma digital. Ou seja, a informação está mais disponível hoje para o cidadão comum do que em épocas anteriores, com mais velocidade e variedade de fontes. Com tal acontecimento também vem o fato de que a mais setores da sociedade é possível a elaboração e propagação de seus discursos e ideias. Como aponta H-J. Koellreuter (1997, p. 40 apud Brito, 2001, p. 37):

“...não se deve esquecer que a rapidez com que evoluem as ciências e a tecnologia em nosso tempo dificilmente permite acompanhar o desenvolvimento e a transformação da mentalidade e dos hábitos intelectuais e psíquicos dos nossos jovens, desde cedo, estes chegam a conhecer e , principalmente, a viver fenômenos sociais e manifestações culturais que são desconhecidas a uma grande parte dos professores, por não pertencerem à esfera de experiências destes últimos.”

E também faz sentido citar que este avanço tecnológico dos meios de comunicação e o crescimento das corporações midiáticas nem sempre constitui uma democratização no sentido de participação e conscientização, sendo necessária uma perspectiva crítica a respeito destes recursos, visto que podem ocasionar em

“(...) culturas de massa constituídas por uma pluralidade de indivíduos cuja consciência do eu e cujo senso de responsabilidade individual vêm sendo reduzidos ao mínimo, numa sociedade sem consciência da unidade, tradições e estilos, no pensar e atuar” (Brito, 2001, p. 41)

Neste sentido, a escola tomada como uma instituição de transmissão de informações é uma proposta obsoleta e só pode sobreviver na base da força e da obrigação coercitiva. Muito mais sentido de existência tem a escola que se propõe a criar formas de convivência entre as pessoas envolvidas para o desenvolvimento de inteligência capaz de lidar conscientemente e com discernimento frente ao oceano de informações que temos disponível como cidadãos da era digital. Aos estudantes é mais pertinente e significativa uma escola que permita e incentive o desenvolvimento do espírito crítico, tornando-se capazes de selecionar as informações que lhes permitam criar soluções para questões concretas, saber trabalhar em coletivo, numa convivência direcionada a resolver os problemas que enfrentamos hoje como

humanidade.

No que diz respeito ao **trabalho docente** em perspectivas alternativas à educação como transmissão, considero essenciais os princípios propostos por Koellreuter, que são:

- “Aprender a aprender dos alunos o que ensinar;
 - Questionamento constante: POR QUÊ?(...);
 - Não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros.”
- (Brito, 2001. p. 18)

Em coerência com a proposta de estimular o desenvolvimento de uma inteligência crítica e questionadora nos estudantes, a autora aponta ainda, em consonância com Koellreuter, que *“não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho”* (Brito, 2001, p.18), dá muita relevância ao debate e ao diálogo; a maior parte do tempo deve ser aplicado na pesquisa e na experimentação; e que os problemas que surgem no decorrer deste processo são mais importantes do que as soluções. Para entendermos o que vem a ser “aprender a aprender dos alunos o que ensinar”, cita que *“a melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber.”* (Brito, 2001, p. 18), cabendo ao professor e à professora perceber e identificar tais necessidades nos alunos. Isto tem a ver com o desenvolvimento da vontade no estudante, em seu esforço em direção ao conhecimento, e não ser um receptor passivo de informações e conceitos prontos. Uma observação é que as ideias deste educador são direcionadas à educação musical, porém muitas delas podem ser estendidas para a pedagogia e a educação como um todo.

No que diz respeito ao **currículo**, muitas ideias acerca da pedagogia e das escolas ainda não acordaram para a problemática dada nos tempos atuais com relação à questão ambiental. Estamos num período de crise civilizacional, no qual estão colocados problemas de ordem global que afetam a vida de todos, e ainda estão previstas maiores mudanças que exigem a transformação da cultura e dos modos de produção da vida, como por exemplo, a aproximação do esgotamento das reservas de petróleo¹⁴, que exige repensarmos desde já em viver sem depender tanto dos derivados deste recurso. Um dos documentos que são atuais neste sentido é a Carta da Terra, que pode fornecer elementos pertinentes à contemporaneidade para os projetos político-pedagógico das escolas. A educação desde já deve pensar nos termos da solidariedade intergeracional.

¹⁴ Para saber mais, consulte Capra (1982).

Hoje, a ideia de que a escolarização é necessária para a ascensão social não tem um peso tão grande como tinha há alguns anos atrás. Existe portanto uma crise de identidade do papel da escola diante da sociedade. Em alguns momentos, a escola é sentida como um período obsoleto na vida de crianças e jovens. Estes têm a impressão de que estão perdendo tempo estando dentro das escolas, em especial quando se trata do ensino médio. Em alguns casos, os alunos realmente “pulam os muros”¹⁵ e vão fazer outras atividades. Este sentimento de obsolescência com relação ao período de formação escolar é acentuado pelo fato de que, segundo Demo (1997), o conhecimento na atualidade torna-se um “capital diferencial cada vez mais decisivo” (Demo, 1997. p. 27). O autor dá o exemplo de Bill Gates, que torna-se um dos homens mais ricos do mundo não pelo fato de ter partido de um “capital financeiro prévio, mas do manejo criativo e arrasadoramente inovador do conhecimento.” (Demo, 1997, p. 27). Neste sentido, parece uma afirmação contraditória o que acaba de ser exposto, porém não o é. Pois à escola é conferida a função social de facilitar o acesso e estimular a criação de conhecimento, porém, este é um papel que é construído nas relações do grupo humano envolvido dentro da organização, e não um fato dado a priori. E quando a escola é entendida e praticada como local de transmissão de informações, de convivência hierárquica com traços militares e inculcação da submissão, ela pode tornar-se um entrave ao pensamento crítico e à emancipação humana, e geralmente acaba assumindo em sua corporalidade um aspecto de prisão, com o aparecimento de grades de ferro, cercas, restrições ao uso de diversos espaços, portas trancadas a cadeado, trabalhadores assemelham-se a carcereiros, remetendo os estudos de Foucault (2011).

A despeito das teorias e autores que afirmam ser a escola um mero Aparelho Ideológico de Estado (Bordieu; Passeron, 1992; Althusser, 1985), considero que existem possibilidades para que as escolas atuem no sentido de emancipação humana e resistência perante ao processo de massificação das subjetividades próprio do capitalismo. Porém, para que este sentido para a escola exista, torna-se necessária uma revisão acerca de concepções e práticas, olhando para as condições planetárias atuais. Sem descartar a importância e a necessidade de políticas públicas que surtam melhoras significativas no sistema educacional, por exemplo, com a melhoria do salário e das condições trabalhistas dos professores, bem

15 Considero questionável o conceito da “evasão”, para propor que “exclusão escolar” seja o termo mais adequado para compreender estas situações, embora não suficiente para explicar a totalidade dos casos de alunos que saem das escolas e interrompem os estudos escolares.

como aumento do investimento em bibliotecas escolares e sua infra-estrutura, considero que as transformações que partem da sociedade civil são cruciais, realizando uma modificação de caráter complexo na organização escolar. Considerando aqui que o trabalho escolar e o ofício docente é polissêmico, em contraposição à proletarização do trabalho, e por isso torna-se igualmente necessária uma revisão em diversos campos do saber, e um trabalho de pesquisa numa perspectiva de considerar contribuições das mais variadas áreas do saber. “Amplia o espaço de tua tenda e nela estende teus tapetes, pois hás de te locomover em todas as direções”, consta em Isaías.

Tendo como base ainda o texto de Brito (2001), no qual a autora coloca as ideias de Koellreuter acerca da educação, este define consciência como “a capacidade do homem apreender os sistemas de relações que o determinam” (Brito, 2001, p.47). Neste sentido, consciência não é apenas o conhecimento formal, mas o autor a define em termos de uma inter-relação entre o “objeto ou processo a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o apreende” (Brito, 2001, p. 47). Neste sentido, conscientização é um ato criativo. Dentro desta visão, o professor nunca ensina, mas conscientiza.

Concordamos então com a tese do autor de que a transformação da consciência é uma ampliação da percepção individual para novas dimensões. Defendemos a partir disto que um dos principais objetivos da ação educativa é este alargamento da consciência, que não é o mesmo que uma aquisição linear e meramente quantitativa de informações, ou o simples desenvolvimento de habilidades e noções de técnicas. Tal concepção de consciência e, por consequência, conscientização, vem como possibilidade de revisar o entendimento do mesmo termo na obra de Freire (2005), quando este define “conscientização” como um processo mais direcionado ao contexto de desmascarar a construção binária da relação entre opressor e oprimido. A conscientização, numa compreensão ampliada a partir de Koellreuter, se aproximaria daquilo que Freire frequentemente refere-se à percepção da “boniteza” das coisas, do ato de ensinar e de aprender.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A organização do espaço-tempo na escola e também nas outras instituições sociais está atrelada a um contexto sócio-histórico. De certa forma, esta organização reflete, é criada e, ao mesmo tempo, reproduz determinados modos de pensar e de sentir, o que denominamos, juntamente com Santos (2008), de racionalidade. Uma observação que deve ser feita aqui é que esta organização, por estar organicamente atrelada às concepções pedagógicas e ontológicas de ser humano na escola, ela faz parte do currículo e é um conteúdo também. Para a modificação desta racionalidade na organização do espaço e do tempo, pouco adiantaria que imposições viessem de fora dos educadores. Aponto para uma abordagem que seja “subjetiva com ajustamento objetivo” (Sarkar, 2001).

Neste sentido, a organização do espaço e do tempo é reflexo de concepções internalizadas de escola e de formação humana nos educadores e profissionais da educação. Constatamos também que esta organização está intimamente atrelada a certas concepções sobre corpo. Há uma corporalidade esperada nos espaços e construções no formato panóptico, por exemplo, que certamente irão influir nos modos de pensar e de sentir das pessoas da escola, embora sejam considerados como discursos silenciosos.

A ideia de trazer então as categorias de espaço-tempo e corpo na escola é a de problematizar dimensões “silenciosas” do discurso escolar, o que por vezes, são estas que mais adentram de forma profunda no inconsciente do coletivo de pessoas. Vale lembrar das fotografias de Julian Germain (referido anteriormente neste trabalho), quando retrata a mesma organização de sala de aula ao redor de diversas culturas no mundo inteiro. Ou seja, a sala de aula e a escola em “formato de página” (Serres, 2003) é uma construção social naturalizada direcionando formas de pedagogia e educação. Uma imagem que – assim como os carros, aeronaves, as armas, segundo Campbell (1990) – adentra na mitologia, relaciona-se com o inconsciente coletivo.

A denominação de escola “tradicional” em contraposição a outras formas de organização escolar, frequentemente encontrada nos discursos e produções acadêmicas de viés questionador da tradição, por vezes pode não oferecer elementos conceituais claros para a realização de um contraponto conceitual. O termo “tradicional” é tido em geral como algo pejorativo, porém é preciso considerar que estamos constantemente imersos em elementos da

tradição, e em alguns momentos surgem formas de pensar e de organizar o espaço-tempo e o corpo que podem inaugurar novas maneiras de docência e convivência nas escolas. Além disso, podem haver concepções não-tradicionais e contemporâneas, porém que reproduzem concepções hegemônicas e não-emancipativas. Também vale dizer que este termo nem sempre se refere precisamente às racionalidades e ao aspecto subjetivo. Neste sentido, realizo este contraponto referindo-me à própria racionalidade que produz os espaços e tempos escolares, e que organizam e mediam as relações sociais entre os corpos nas escolas, cultivando o termo “escola de racionalidade fabril”. O corpo aqui é entendido como uma instância complexa e multifacetada de pesquisa e estudo, já que configura-se como elemento biológico e fisiológico, ao mesmo tempo em que é produzido e produz cultura e signos, também é parte da integralidade do ser humano e ao mesmo tempo é a própria expressão humana em si. Aponto então para uma compreensão ampliada que une espaço-tempo e corpo na escola para entender e constatar, a partir destas categorias, limitações e potencialidades de modelos vigentes e os que ainda estão para serem criados. Tomando ser humano e corpo dentro da perspectiva tântrica, é possível a partir da categorização das camadas da mente (*kosas*) pensar sobre espaço-tempo de forma a produzir educação e relações humanas sustentáveis.

Vale ressaltar que a mudança referida ao longo do trabalho não está focada “nas coisas”, prioritariamente, porém no próprio paradigma de formação de educadores e educadoras, já que consideramos que estes são o coração da instituição escolar. As escolas são feitas por pessoas, e quando as pessoas dentro delas mudam, a escola também pode mudar, não sem um processo de luta e embate diante de imposições diversas. É neste ponto que me refiro à criação de um novo paradigma, ou de novos paradigmas, na formação de educadores que coloque(m) como centro o processo de autoconhecimento e que a auto-educação é intrínseca às relações educativas. Considero que é apenas com este aspecto no centro do processo de (auto) educação do educador é que é possível constatar limitações do modelo fabril de escola – que trata as pessoas da comunidade escolar como produtos e coisas, ferindo a própria condição hermenêutica do ser humano. Para além de constatar, também propor soluções diante da queda dos modelos e racionalidades vigentes que vivenciamos na atualidade. Proposição esta que só pode vir do engajamento de educadores num processo de (re) criação e autoconhecimento.

Este trabalho, além de fruto de uma pesquisa pessoal e biográfica, é também parte de

um contexto sócio-histórico determinado. No atual contexto, o esforço em descrever e apontar as falhas da escola deve ser direcionado para a transformação das práticas e no fazer das teorias e reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, Nilda. O espaço escolar e suas marcas – o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ARROYO, Miguel G. e da Silva, Maurício Roberto (organizadores.). Corpo infância – exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ASSAGIOLI, Roberto. O ato da vontade. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BORBA, Pilar. “A criança dos 0 aos 7 anos”. Curso realizado no segundo semestre de 2013. Campinas: Associação Beneficente Três Fontes, 2013.
- BORDIEU, Pierre.; PASSERON J-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.
- BRITO, Teca A. Koellreuter educador – o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BRITO, Marcelo de. A construção do sentimento de unidade: desdobramentos de uma abordagem corporal atípica no desenvolvimento humano. Doutorado em ciências do desporto. Vila Real: Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro, 2013.
- CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DALAL, A. S. (org.) Uma psicologia maior: Introdução à Doutrina Psicológica de Sri Aurobindo. São Paulo: Cultrix, 2001.
- DEMO, Pedro. Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 39a edição. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 48a reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GLADSTONE, Francis. Academias republicanas. A concepção de Rudolf Steiner sobre autogestão, estudo experiencial e autoeducação na vida de um colegiado de professores. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil: Núcleo Maturi, 2010.

- GIROUX, Henry. Professores como intelectuais.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: <http://www.faroldoconhecimento.com.br/livros/Educa%C3%A7%C3%A3o/Os%20Professores%20Como%20Intelectuais.pdf> . Acesso em 23/10/2013.
- GREINER, Christine. O corpo: pistas para estudos indisciplinados. 2a edição. São Paulo: Annablume, 2005.
- GUATTARI, Felix. As três ecologias. 11 edição. Campinas: Papirus, 1990.
- HOCK, Dee. Nascimento da era caórdica. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- INAYATULLAH, Sohail. Understanding Sarkar: the Indian episteme Macrohistory and Transformative Knowledge. International comparative social studies - Vol. 3. Leiden, Boston, Koln: Brill, 2002.
- INAYATULLAH, Sohail. BUSSEY, Marcus. MILOJEVIC, Ivana. Neohumanist Educational Futures – liberating the pedagogical intellect. Tamkang University, . 2006.
- KUNZLE, Maria Rosa Chaves Os espaços escolares e a constituição de um programa antidisciplinar. Roteiro, Joaçaba, v.32, n.2, p. 221-244, jul./dez. 2007.
- LIMA, Lauro Oliveira. Mutações em educação segundo McLuhan. 4A edição. Petrópolis: Vozes, 1972.
- MALUF, Sonia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. Departamento de antropologia, UFSC. Dossiê Corpo e História. Esboços. p. 87- 101. v. 9, n. 9, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837> . Acesso em 12 de novembro de 2013.
- MATURANA, Humberto. REZEPKA, Nisis. Formação humana e capacitação. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- RÉGIS LIMA, João Epifânio. Vozes do Silêncio. 1a edição. São Paulo: Instituto Nina Rosa, 2008.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4 ed. 4. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SARKAR, Prabhat Ranjan. Neo-humanismo: Ecologia, Espiritualidade e Expansão Mental. 1a edição. Brasília: Ananda Marga Publicações , 2001.
- SERRES, Michel. Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia , de pensar as instituições , de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SINGER, Helena. República de crianças: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997.

SINGER, Peter. Libertação animal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

STEINER, Rudolf. A arte da educação I. São Paulo: Antroposófica, 2003.

TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. In: Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

Referências para aprofundamento:

Sites:

Educação integral: <http://educacaointegral.org.br/>

Amorim Lima: <http://amorimlima.org.br/>

CPCD: <http://www.cpcd.org.br/>

Ginásio Experimental de Novas Tecnologias: <http://porvir.org/porfazer/rio-inaugura-escola-sem-salas-turmas-ou-series/20130125>
<http://www.eduontour.org/>

Notícias e artigos:

Escola britânica: <http://porvir.org/porfazer/escola-britanica-incentiva-jovens-se-descobrirem/20130226>

Educação, saúde e nosso mundo interno – Lama Padma Samtem.
<http://bodisatva.com.br/lama-padma-samten-educacao-saude-e-nosso-mundo-interno-2/>

Filmes:

Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs .Acesso em: 12 de novembro de 2013.

A educação proibida. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=n9KeDTMEYSE> . Acesso em: 12 de novembro de 2013.

FIGUEIREDO, Fernanda Heinz. Sementes do nosso quintal.
<http://sementesdonossoquintal.com.br/>

Vídeos:

ROBINSON, Ken. As escolas matam a criatividade? Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks> . Acesso em 12 de novembro de 2013.

MOSÉ, Viviane. A educação. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=hRfZLQrAt5A> . Acesso em 12 de novembro de 2013.

PACHECO, José. Mitos, utopias e moscas. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=mxCPK0mRqC8> . Acesso em 12 de novembro de 2013.

THE DALAI LAMA CENTER. Eduque o coração. <http://www.youtube.com/watch?v=EtGYIKKBKu4>

Livros:

ÁCARYA, Avadhútika Ánandamitra. Yoga para a saúde integral. Brasília: Editora Ananda Marga Yoga e Meditação, 2008.

_____. Meditação e os segredos da mente. Brasília: Editora Ananda Marga Yoga e Meditação, 2008.

ANANDAMÚRTI, Shrii Shrii. Filosofia elementar da Ananda Marga. São Paulo: Publicações Ananda Marga, 1998.

BAILEY, Alice. Educação na nova era. Niterói: Fundação Cultural Avatar, 1989.

BOFF, Leonardo. Ética e ecoespiritualidade. Petrópolis, Vozes, 2011.

CAPRA, Fritjof. O Tao da física. São Paulo: Cultrix, 1995.

DEVASHISH, Donald Acosta. Histórias de um mestre tântrico. Belmiro Braga: Inner World Publicações, 2013.

GOSWAMI, Amit. O universo autoconsciente – como a consciência cria o mundo material. São Paulo: Aleph, 2008.

GRAVATÁ, André. Volta ao mundo em 13 escolas – Sinais do futuro no presente. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. Disponível em: <http://educ-acao.com/baixe-gratuitamente-o-livro/> . Acesso em: 12/11/2013.

MATURANA, Humberto. VERDEN-ZOLLER, Gerda. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAHESHVARANANDA, Dada. Após o capitalismo – a visão de PROUT para um novo mundo. Belo Horizonte, Proutista Universal, 2003.

NABHANIILANANDA, Dada. Feche os olhos e abra sua mente – introdução à meditação espiritual. Brasília: Edições Ananda Marga Yoga e Meditação, 2013.

ONU. Carta da Terra. Disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html> . Acesso em: 12 de novembro de 2013.

ROERICH, Helena. Crianças – educação e ética viva. Niterói: Fundação Cultural Avatar, 2003.

SARKAR, Prabhat Ranjan. Ideia e ideologia. Brasília: Editora Ananda Marga Yoga e Meditação, 2008.

_____. Sociedade Humana – Parte 1. Brasília: Editora Ananda Marga Yoga e Meditação, 2011.

_____. Democracia econômica – PROUT – Proposta para a estruturação de uma sociedade que não fique vulnerável às crises econômicas externas. Brasília: Editora Ananda Marga Yoga e Meditação, 2009.

SENGE, Peter. Escolas que aprendem. São Paulo: Artmed, 2005.

STEINER, Rudolf. O método cognitivo de Goethe. São Paulo: Antroposófica, 2003.

ZAJONC, Arthur. Meditação como indagação contemplativa – quando o conhecimento se torna amor. São Paulo: Antroposófica: Associação Sophia de Educação Antroposófica, 2010.