

C. INDO AO DEBATE COM OS DOUTORES

Os artigos desta seção surgiram todos da interação entre nossas idéias gerais em educação (desenvolvidas ao longo de uma experiência docente iniciada em 1976), bem como das experiências em Educação Convivial que vínhamos desenvolvendo desde 1993, com nossa experiência como “aluno intermitente” da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo entre 1997 e 2006 (ver 3.3.1.PS).

São trabalhos variados não só na extensão e pretensão (de 4 a 66 páginas) mas também no seu tom, que vai da mais intensa crítica à concepção acadêmica predominante do que seja formar educadores à mais sincera gratidão pelo efetivo enriquecimento intelectual propiciado pelo contato com alguns dos professores .

O título da seção é evidentemente um brincadeira com o relato bíblico (em Lucas 2:41-50) sobre o menino Jesus debatendo com os doutores no templo de Jerusalém – naturalmente (como em 11.4) não por qualquer pretensão de divindade, e sim pela impressão de tensão, muitas vezes presente, entre o saber “leigo” que trazíamos, predominantemente autodidata (como o do menino), e a linguagem e os ritos do saber institucionalizado.

Por razões bastante idiossincráticas e sem desfazer do papel também desempenhado por outros, nos sentimos compelidos a registrar aqui o impacto de havermos estudado com **Carlota Boto - Elie Ghanem - Jean Lauand - Leandro de Lajonquière - Marcos Ferreira Santos - Marta Kohl de Oliveira - Maria Victoria Benevides - Nilce da Silva - Sylvia Gemignani Garcia** – e, de um modo tão extraordinário a ponto de abrir exceção em minha crítica principal a intelectuais que não evitam um linguajar complexo, com **José Carlos de Paula Carvalho**, capaz, em sua culturálise de grupos, de realizar com paradoxal simplicidade uma sistematização de tão espantosa abrangência e articulação interna – e, longe de um mero teoricismo, absolutamente prenhe de conseqüências práticas – que ao fim do semestre eu me perguntava como foi que São Paulo não parou, o *Brasil* não parou pra ver.

8.

Em busca da integridade perdida: reflexões no cruzamento sócio-bio-psico para uma educação capaz de educar

2005

Uma primeira versão deste do trabalho foi publicada nos Anais da III Semana da Educação da Faculdade de Educação da USP (RICKLI 2005b), registrando o mini-curso ministrado pelo autor nesse evento nos dias 30 e 31/08/2005. Por ter sido redigida em prazo muito curto, recebeu na ocasião o subtítulo “improvisado sobre a teoria e a prática de uma Pedagogia do Convívio no cruzamento sócio-bio-psico”. A presente versão difere da anterior não só pelo título e pela numeração dos capítulos (que foi redistribuída em dois níveis), como também por uma substancial revisão, sobretudo a partir do capítulo 8.2.4.

8.0. UM POUCO SOBRE O “COMO” DESTE TRABALHO

Não foi pensando no campo ético que encontramos a palavra “integridade” para o título deste trabalho, porém logo percebemos que é nesse campo que quase todos pensam imediatamente ao ouvi-la – ou mais: pensam é numa certa *des-integração* ou desmoraonamento da Ética que seria característico do nosso momento.

Muitas vezes suspeitamos que *todos* os momentos tenham sido julgados por quem os vivia como de crise ou de insuficiência ética – das quais, além disso, a responsabilidade sempre foi “deles”, ou seja: de alguém que não o emissor do

juízo e seu próprio grupo... Apesar disso... admitamos: há mesmo profunda carência de explorar esse assunto *agora*, e não há dúvida de que ele é parte indispensável da integridade humana. É uma boa idéia, sim, começarmos pela Ética.

Como começar, porém, com um assunto no qual não somos especialistas? Para isso, o caminho mais poderoso que conhecemos é a investigação à maneira de Goethe: não vamos buscar o que outros já disseram, nem analisar as origens e definições da palavra; talvez mais tarde, não de início. Começemos por contemplar longamente o fenômeno que queremos estudar... até começarmos a perceber padrões ou linhas que já estão lá, que lhe são intrínsecos. Prossigamos nessa espécie de conversa com o fenômeno, tão íntima e sem intermediários quanto possível... e quando nos dermos conta o próprio fenômeno nos terá confidenciado os critérios mais adequados para sua análise.

Ou seja: após uma primeira apreensão global vai-se sim a um detalhamento analítico, porém sobretudo como contribuição à visão de conjunto a que sempre se deve voltar, e que vai com isso ganhando cada vez mais nitidez e... riqueza de dados implícitos, como num holograma. (Não se espere, porém, deste pequeno trabalho o aprofundamento de uma tese: muita coisa aqui terá que ser apenas proposta deixando sua demonstração detalhada para outros momentos!).

Talvez seja útil ainda a seguinte (e multifacetada) advertência: a realidade de que vamos tratar (como de resto todas as outras) é *um campo*, isto é: é multidimensional, enquanto todo discurso verbal é linear – e portanto não mais que uma das infinitas caminhadas logicamente possíveis nesse campo. Entre as diversas implicações disso parece-nos importante destacar: (a) há infinitas outras formas legítimas de conectar os pontos a que vamos nos referir, inclusive de modo recursivo (p.ex. implicações do ponto 2 para o ponto 1), pois relações de causa-e-efeito unidirecionais são raríssimas no mundo real; (b) há infinitos outros pontos que também são pertinentes – e nunca nenhum discurso dará conta de todos; (c) *não* estamos dizendo que vale tudo: o fato de que os pontos pertinentes e as conexões legitimamente possíveis sejam infinitos *não* quer dizer que tudo o que a linguagem é capaz de propor tenha valor igual; são igualmente possíveis infinitas proposições cujo único valor seria o humor do *non-sense*, outras que nem isso!

Com isso tudo, o passeio a seguir não deve ambicionar mais que convidar os ouvintes/leitores a que façam suas próprias e sempre diferentes explorações pela mesma região!

8.1. O ESPÍRITO DA ÉTICA...

8.1.1. Ética trata do quê mesmo?

Em nossa concepção, *Ética se refere às relações de sujeitos humanos individuais com outros sujeitos humanos, quer como indivíduos quer como grupos, e secundariamente com outros sistemas vivos.* – E aqui já cabem esclarecimentos:

(a) “outros sistemas vivos” significa naturalmente outras espécies, vegetais e animais, porém sobretudo *ecossistemas*, sem esquecer que também os elementos ditos abióticos – p.ex. pedras, ventos – têm importância dentro deles;

(b) parece-nos admissível, sim, questionar o emprego da palavra “Ética” para relações como o mundo extra-humano, porém tais relações acabam sempre tendo conseqüências *também* para pessoas humanas, no presente ou no futuro, então *no mínimo* por isso têm lugar garantido no campo da Ética;

(c) mesmo se optarmos pelo emprego mais restrito da palavra (somente para o que atinge o campo humano), não há nada que justifique pensar que ela se refira apenas a relações diretas ou imediatas: toda e qualquer conseqüência de um ato meu que possa esbarrar em alguma pessoa humana em qualquer lugar do planeta, seja-me conhecida ou não, está dentro do campo da Ética como caracterizado acima.

Mais: cremos que para esse campo essa caracterização é *suficiente*: não encontramos até hoje nenhuma questão cujo reconhecimento como pertencente ao campo da Ética não possa ser reduzido ou conduzido a esse critério. E quando chegamos ao mínimo suficiente, para quê complicar mais? Parece-nos que toda a complexidade pertinente *já está* contida nessa caracterização!

8.1.2. O convívio e o convivente (zôon politikón)

Provavelmente poderíamos dizer o mesmo de modo ainda mais simples: **o assunto da Ética é o convívio** – desde que reparemos devidamente nos dois elementos dessa palavra: con-vívio, ou con-viver. Certamente há no convívio outras dimensões além da Ética, mas sugerimos que *não há na Ética outro tema além do convívio* – esse mesmo convívio que temos abundantes razões para ver também como a primeira de todas as condições e ao mesmo tempo o primeiro de todos os objetivos da *educação*.

Mas mantenhamos os olhos mais um pouco ainda focados no próprio convívio: é precisamente a *ele* que ARISTÓTELES aponta em sua famosa caracterização do ser humano como *zôon politikón* – cuja tradução mais apropriada para a compreensão atual seria, parece-nos, **ser vivo associativo**, ou ainda: um **con-vivente**!

Ora, isso parece até redundante, pois hoje é evidente que não existe vida sem algum tipo e medida de associação entre seres. Aqui especifica-se porém a *associação com outros seres da mesma espécie*, já que *politikón* deriva de *pólis*, que é sobretudo, para lá das características historicamente circunstanciadas, a palavra que os gregos usavam para “comunidade humana como deve ser”, e é ao mesmo tempo, de um modo ou de outro, cognata de palavra grega para “muitos”, ou “em quantidade considerável”. – Aliás, talvez seja interessante notar que as palavras germânicas para “cidade” e “cidadão” (*Burg, Bürger*) parecem estar associadas à idéia de “proteção” ou mesmo de “esconderijo”, e as de procedência latina, apenas a “lugar onde se está, se fica”, “assentamento”: *status, Estado, Stadt*, e mesmo *civitas* (no latim clássico pronunciada *kíuitas*, cognata, acreditem ou não, de *Heim, home, cova e cemitério...*). Os gregos, porém, parecem ter intuído como mais fundamental justamente a noção de “associação entre muitos”.

Confessamos que de modo geral *não* morremos de amores por Aristóteles, mas aqui, como em alguns outros pontos, não temos como não reconhecer a grandeza da sua percepção. Suspeitamos porém que sua expressão seja tomada com freqüência de modo bastante leviano, quando na verdade se refere a uma característica que, embora não seja única nem suficiente, é indispensável, estrutural, essencial: não se refere a um ser que goste de fazer política, ou que tenha tendência a se associar mas talvez pudesse não fazê-lo... e sim de um ser que *sequer seria humano* se não fosse parte de um ou mais conjuntos constituídos por mais seres da sua espécie – como mais recentemente as observações de Vygostky e de vários outros vieram a confirmar: ainda que sobrevivesse fisicamente, o que já é pouco provável, um ser humano realmente isolado seria uma monstruosidade do ponto de vista psíquico (v. OLIVEIRA 1997).

Naturalmente isso equivale ainda a dizer que **não há ser humano que não seja um ser cultural** – porém pelo momento preferimos deixar ao leitor a exploração das possíveis implicações dessa afirmação.

8.1.3. O bem como produto do inferno?

Poderíamos então supor que o convívio fosse necessariamente uma delícia, tão desejável quanto comida para esse ser que depende dele para ser o que é... e no entanto com enorme freqüência a experiência que temos dele é a expressa por SARTRE em sua peça *Entre quatro paredes*: “o inferno são os outros”.

Tanto ou mais que na caracterização de Aristóteles, fala-se aqui de uma condição inexorável, da qual será impossível o ser humano se livrar enquanto existir humanidade – ou não lembramos a caracterização de DANTE para “inferno”, tão definidora que é a que se encontra inscrita no portão? “Deixai toda e qualquer

esperança vós que entráis”. O que explicita Sartre: **do convívio jamais nos livraremos**, quem sonha com isso pode esquecer!

Fim? Só nos resta portanto a resignação ao sofrimento? Ora, também para isso somos humanos: para inventar. Então resta *uma* possibilidade além da resignação: inventar um jeito de subverter o próprio inferno, passando a vivenciá-lo não mais como sofrimento...

Hora de lembrar que estamos falando aqui do **convívio**: por que, afinal, esse chega a ser vivenciado como inferno? Não é lugar para uma exploração aprofundada do assunto, porém tentaremos registrar algumas pistas.

Na própria peça de Sartre, vemos personagens que cometeram diferentes ações eticamente inaceitáveis, e procederam depois a um cuidadoso processo de auto-justificação pela distorção, para si mesmos, de sua lembrança dos fatos e de suas razões – como quem pinta belos cenários em tapumes que encobrem feiúra e podridão. O outro aparece aí como quem derruba os cenários pintados, devolvendo o indivíduo à consciência da sua própria infâmia –

... não porém porque esse outro seja melhor: ele é tão infame quanto, e não tem nenhuma motivação nobre ao fazê-lo. Apesar disso, essa mútua vigilância, ainda que pelas piores das razões, manteria cada indivíduo dentro dos limites do que é socialmente necessário, ainda que por medo da dor. Embora não se trate de dor física e seja vivenciada na consciência do próprio indivíduo, é o outro quem não permite ou permitiria o escape a essa dor, causando no final das contas um efeito ético no nível coletivo ainda que (insistimos) sem nenhuma nobreza de razões individuais.

Ou seja, estamos aqui diante da mais absoluta *heteronomia* ética, embora esse outro que me julga não seja mais metafísico (deuses ou demônios), nem uma lei abstrata, e sim... a coletividade de todos os calhordas, de cujo controle recíproco, por razões de calhordice mesma, deveria surgir a ação eticamente aceitável do indivíduo...

Cabe observar que a ironia é nossa: Sartre surpreendentemente não está ironizando; como nega qualquer dimensão transcendente, parece só lhe restar o coletivo como lugar onde colocar uma consciência moral que oriente o indivíduo sem ser imoralmente manipulada por ele; com isso, contenta-se com que o indivíduo aja como se fosse ético, apesar de em essência não sê-lo.

(O que acabamos de dizer?! Se estamos lidando com um filósofo que nega justamente a realidade de qualquer coisa que se pudesse chamar “essência”, não é de estranhar que acabe vendo como real apenas o resultado final dos atos!)

Mas, além da intenção do dramaturgo – ironicamente análoga, na situação, à vontade de um deus... –, o que garantiria que esse controle social tivesse de fato qualquer valor ético, e não fosse mera opressão gratuita e arbitraria?

Ao estudar o *Fausto* de Goethe como vasto símbolo do nascimento da modernidade, Marshall BERMAN traz ao foco a condenação e virtual destruição de Gretchen (ou Margarida) por sua comunidade pelo fato de haver se entregado a Fausto por amor, tirando daí uma vigorosa denúncia do encanto romântico pelas pequenas comunidades tradicionais, denúncia que podemos aliás ver confirmada no ditado hispânico *pueblo pequeño, infierno grande* (“pequena vila, grande inferno”).

É bom deixar claro, aliás, que pessoalmente *apostamos* no retorno das comunidades pequenas como caminho melhor, para nosso presente pós-moderno e provavelmente para o futuro, que os gigantescos e anônimos aglomerados atuais – porém somente à medida que formos superando os fatores que costumam fazer de *cada pequeño pueblo un infierno*.

8.1.4. Fantasia moral?

E aqui nos encontramos com outro estudioso de Goethe, um cujo nome, apesar de seu doutorado em Teoria do Conhecimento, é normalmente encarado com desprezo pela academia – provavelmente em virtude de seu envolvimento com corpos de conhecimento tradicionais expressos em termos de magia ou ocultismo, como um Giordano Bruno em pleno século XX: Rudolf STEINER, o pai da pedagogia Waldorf. Quem não se acovarda diante de sotaques culturais e cognitivos estranhos encontrará nele (e em alguns autores com características semelhantes, como OUSPENSKI e Gurdjeff, que mencionaremos adiante) uma imensa riqueza de conceitos de grande profundidade e consistência, de cujo uso nenhum intelectual sério avesso a preconceitos teria por que se envergonhar, nem ser visto como seguidor sectário mais que ao recorrer a qualquer conceito de, por exemplo, Marx ou Freud.

Como bom filho do final do século XIX, Steiner se caracteriza por uma espécie de positivismo... só que espiritualista, se é possível imaginar isso..., com a nítida crença em que o tempo traz não apenas mudanças e sim efetivamente uma evolução ou desenvolvimento: *mudança onde há conquista ou acréscimo de valor*. Não queremos rejeitar categoricamente essa perspectiva (pois isso seria apenas outra atitude datada, agora do final do século XX), nem afirmar alguma adesão incondicional.

Para nós importa é que Steiner vê nossos tempos como parte de uma era iniciada no século XV, a qual traz consigo *o desenvolvimento da consciência, autonomia e responsabilidade de cada indivíduo como passo inevitável de uma evolução psíquica à qual o ser humano se encontra como que organicamente obrigado* (o que naturalmente nos lembra a fascinante proposição do mesmo Sartre – *touché, monsieur!* – de que o ser humano está *condenado à liberdade*).¹ Interessante observar que é só a partir de 1900, próximo dos 40 anos, que Steiner passa a embasar essa posição em argumentos de caráter ocultista: praticamente tudo o que fez antes (a par de ser o primeiro editor dos escritos científicos de Goethe) foi escrever, nos termos acadêmicos da época, sobre as relações entre cognição, liberdade individual e Ética.

Na perspectiva de Steiner, a heteronomia ética que um Sartre tenta justificar teria tido seu lugar em eras anteriores; agora porém só pode ser vivenciada como inferno, pois tenta impedir o desenvolvimento do “*órgão ético psíquico individual*”, o que é tão intolerável quanto amarrar e tentar impedir o crescimento de um órgão físico.

Os outros são inferno, portanto, quando obstam a que eu investigue a mim mesmo e ao mundo com liberdade, que descubra meu próprio modo ótimo de ser e ***a partir daí invente e desenvolva individualmente meu modo único de ser social!***

Isso de nenhum modo nega a importância dos elementos sociais ou coletivos na construção dessa individualidade (cf. p.ex. Vygostsky – v. OLIVEIRA), nem seus *objetivos* sociais ou coletivos, porém proclama a necessidade de um momento de absoluta liberdade individual no processamento desses elementos todos, inclusive como o único meio de renovação criativa do patrimônio cultural e cognitivo da sociedade (do mais gratuitamente artístico ao mais utilitariamente técnico).

¹ Na versão deste trabalho que aparece nos Anais da III Semana da Educação da FEUSP (RICKLI 2005b) atribuímos equivocadamente esta proposição a Kierkegaard. A proposição nos parece de fato brilhante caso vista como uma espécie de provocação aos acomodados – ou acovardados – frente às possibilidades mais ricas oferecidas pela condição humana – mas talvez seja menos jocosa do que gostaríamos e traía, também ela, uma espécie de pessimismo de fundo. De modo talvez surpreendente, se há aí *determinismo* é em Sartre, e não em Steiner, o qual nos diria “o homem está *destinado* à liberdade”, sem negar-lhe a meta-liberdade de recusar a liberdade por uma existência de escravidão em última análise voluntária, abrindo mão de realizar os potenciais oferecidos pela evolução – o que parece vir sendo a regra, aliás. Cabe a advertência de que não falamos, aqui, da submissão de uns a outros supostamente livres, o que é a compreensão simplista da sociedade-de-classes. Já Hegel apontava que, ao escravizar, o senhor se torna dependente e de certa forma também escravo de seu escravo (ver o estupendo artigo de GROYS, 2001); o que temos então é de certa forma uma orgia de escravizações múltiplas, recíprocas e cruzadas, em que cada ser humano é menos escravo de outro ser humano do que da sua própria i-liberdade pessoal.

Talvez por isso Steiner falasse de *moralische Phantasie*, o que, considerando os usos vocabulares de hoje, talvez se dissesse com mais precisão como **“criatividade ética”** – mas temos que admitir que a expressão “fantasia moral” é poeticamente bem mais sedutora!

8.1.5. Partindo de si mesmo

Queremos agora lidar um pouco com as mesmas peças a partir de nossas próprias observações e formulações:

Para que a condição humana deixe de ser vivida inevitavelmente como sofrimento, o primeiro de todos os assuntos a enfrentar é o do convívio – e cremos que é precisamente ao estudo do convívio num sentido prospectivo e com objetivos práticos (isto é, mais que num sentido histórico ou descritivo) que podemos chamar Ética como atividade filosófica.

Poderíamos ainda dizer que a Ética visa minimizar a dor envolvida no inevitável convívio (“efeito inferno”) e maximizar seus benefícios *no conjunto* – o que, como nos ensina a Vida (no sentido biológico do termo) *jamaiz* corresponde a maximizar nem a minimizar os benefícios a qualquer das partes do conjunto, e sim a otimizá-las (ver CAPRA cap.7).²

Porém a única forma não-contraditória de fazê-lo – única forma não condenada ao fracasso em maior ou menor prazo devido ao *inexorável retorno das coisas reprimidas* – é que ela seja posta em ação por cada **unidade decisória mínima da humanidade**, ou seja: pela vontade de cada indivíduo.

Na verdade estão implícitas acima pelo menos três proposições que a... Ética intelectual exige buscar explicitar:

- (a) A opção pela Ética é por natureza um ato de vontade.
- (b) Vontade é característica, e a característica *definidora*, do indivíduo (“vontade coletiva” é um modo de referir-se à resultante das vontades individuais de um sistema – ainda que provavelmente não se trate de uma operação vetorial simples e sim de uma operação de alta complexidade).
- (c) Só é de natureza ética a vontade *autônoma* do indivíduo, pois caso heterônoma (dirigida por outro) já estamos em presença do lado passivo de uma transgressão da Ética!

8.1.6. Mas para onde?

Em toda caminhada o primeiro passo é *sine qua non*... mas nem por isso suficiente!

Aliás, a vontade sequer chega a ser o primeiro passo da Ética (ou de sua realização): corresponde melhor é a um *levantar-se para andar*. E aí surge a pergunta: o primeiro passo é *para onde? Em quê direção?*

Se acreditássemos em Ética heterônoma seria relativamente fácil dizer “consulte tal ou tal corpo de normas”. Mas acreditamos que “Ética heterônoma” é uma contradição em termos; que poderíamos estar aí na presença de uma moral (derivada de costumes), mas não de uma Ética no único sentido capaz de vingar no presente, devido à estruturação psíquica do ser humano atual (seja pelas razões em que acredita STEINER, seja por outras).³

² Outras referências à compreensão da **organicidade universal** como base da Ética se encontram neste volume *pele menos* em: nota 8 ao artigo 4; artigo 12, pontos 3 e 4.2.

³ A presente distinção entre “ética” e “moral” (como respectivamente autônoma e heterônoma) tornou-se usual desde o final do século XX, e é obviamente mera convenção – como, de resto, praticamente toda a linguagem verbal. Se não há bases etimológicas nem históricas para essa distinção, ela é sem dúvida expressão de uma percepção coletiva a que a humanidade chegou em nossa época – e é com *esta* humanidade que estamos falando, não com a da época de nenhum outro autor!

O primeiro passo efetivo da ação ética será portanto a tentativa de *discernir o contexto e as conseqüências desta ou daquela ação nesse contexto* – ou seja: *um ato de cognição*.

(Lamentavelmente não é desnecessário repetir e repetir e repetir: decorar uma definição sem ter “visto” mentalmente os fatos a que se refere pode até ter a ver com aprendizado mas ainda não tem nada a ver com *cognição*. É de *cognição* que falamos – um ato ainda mais intrinsecamente individual que o ato de vontade – pois é um passo da vontade dentro do universo psíquico único e irrepetível que é o daquele indivíduo naquele momento).

A ação ética é portanto um ato da vontade porém inteiramente dependente da cognição: *agir sem pelo menos a crença de ter entendido é colocar-se fora do campo ético, quando não efetivamente contra.* (Não entraremos aqui na problemática do “crer ter entendido”, a qual sozinha poderia com certeza render volumes de debates!)

8.2. ... E O CORPO DESSE ESPÍRITO

8.2.1. Conhecendo de corpo inteiro

Cognição, porém... será apenas “entender com o pensamento” ou “a razão”?

Muitos já disseram que não, tanto na filosofia quanto na psicologia, na vida prática e nos estudos da educação –

... e aqui cabe aliás um profundo gemido: a educação convencional *não* está limitada a “entender com o pensamento ou a razão” pela mais trágica das razões: porque ainda *nem a isso chegou*; continua olhando esperançosa para isso como progresso desejável frente à “decoreba” de que falamos logo acima. Mas talvez não consiga realizar esse ideal, que cultiva há tanto tempo, justamente pelas questões que veremos a seguir!

Acontece que desde os anos 90 vêm entrando novos dados nesse jogo – e dados com implicações tamanhas justo para a educação que é de espantar que ainda não sejam amplamente discutidos em todos os espaços em que tal assunto é estudado: dados de uma nova geração de biólogos, psiquiatras e neurologistas que não procuram impor um determinismo biológico à maneira antiga, mas que evidenciam sim, de modo insofismável, a *participação* de processos biológicos na cognição – na forma de relações complexas bem além dos mecanismos lineares de causa-e-efeito.

E o que nos dizem esses expoentes das novas neurociências e assim chamadas ciências cognitivas?

Antes de mais nada, mostram que não existe processo de percepção nem de registro (memória) nem *qualquer* processamento mental que seja isento da participação de emoções. Em nenhum momento um ser humano é sem emoções – e (agora de nossa parte) arriscamos que mesmo uma suposta frieza e objetividade científicas podem ser entendidas como uma emoção condicionante específica, e não como ausência de emoções. (Ver entre outros DAMÁSIO e IZQUIERDO).

Segundo, que há uma correspondência que diríamos solidária (pois em termos causais o processo pode com certeza ser iniciado de muitos modos diferentes) entre emoções e processos orgânicos **do corpo todo**, não apenas do cérebro – e isso não de modo secundário, e sim estrutural: segundo Damásio, *a base da consciência é precisamente a sensação interna da totalidade do corpo*.

É interessante notar que esse pesquisador não deixa de entender os sentimentos como vivências de um *sujeito psíquico*, mas insiste em que seriam uma face de um processo que tem na outra face os mais diversos processos orgânicos do corpo.

Isso traz necessariamente consigo diversas considerações.

A primeira é mencionar que há também pesquisadores investigando a sério uma possível base física para a consciência no nível quântico – como, em Oxford, Roger Penrose, o psiquiatra I.N.Marshall e sua mulher Danah ZOHAR, física e filósofa cujo livro referido merece ser considerado em sua efetiva profundidade, à parte os preconceitos que sua edição no Brasil com o selo “Best Seller” possam provocar...

Embora essa linha de pesquisa e a de Damásio sejam distintas, não nos parecem necessariamente inconciliáveis dentro de algum tempo.

Outra é lembrar que há tempos muitas terapias tradicionais ou alternativas lidam com correspondências corpo-psique de modo mais amplo que a medicina e a psicologia institucionalizadas (p.ex. a ligação entre saúde das funções hepáticas e a capacidade de *fê* seja no que for). Neste momento poderia ser enriquecedor ampliar o diálogo em busca de convergências, suspendendo preconceitos de parte a parte.

Tais preconceitos não existem apenas do lado institucionalizado, devemos dizer (ainda que geralmente se manifestem aí de modo mais prepotente): muitos colegas no estudo de autores como Steiner poderão olhar de imediato com horror para o que estamos expondo, chamando-o de cúmulo do materialismo... No entanto mesmo ele, um ardoroso defensor da autonomia e mesmo independência do espírito frente ao mundo físico e biológico, afirma em inúmeras passagens da sua obra, inclusive de modo pioneiro, os vínculos entre estados de consciência e diferentes processos orgânicos.⁴

De fato, se lermos Steiner com bastante atenção, perceberemos com surpresa que em seu pensamento *não* há identidade simples entre espírito e consciência; esta aparece aí muito mais como uma qualidade potencial do espírito, a qual só se atualiza (ou realiza) em determinadas condições. Na nossa vida ordinária tais condições seriam justamente a resistência das qualidades típicas da matéria como o peso, a impenetrabilidade etc. – ou seja: condições que fariam o espírito individualizado perceber seus limites; perceber-se a si mesmo por estar percebendo simultaneamente a resistência do que lhe é diferente.⁵

Ora, não nos deveria passar despercebido aqui o paralelo com a descrição do desenvolvimento inicial da psique segundo a psicanálise, especialmente a de Winnicott. Naturalmente não estamos afirmando que “é tudo a mesma coisa”, mas que uma comparação ou busca de relações bem poderia trazer resultados de interesse.

Não é portanto incabível no próprio sistema steineriano imaginar a consciência como emergindo na interação complexa entre uma entidade puramente informacional (como pode ser interpretada a noção de espírito) com os processos químicos e físicos do corpo que lhe serve de base.

8.2.2. Desencarne e reencarnação da Ética

*... atingido pela plena consciência
de que o corpo em decadência
faz a tua consciência esmorecer...*

OSWALDO MONTENEGRO⁶

De repente parecemos tão longe do ponto de partida... O que isso pode ter a ver com... *Ética*?

Recapitulemos: há pouco dizíamos que a opção ética é um ato de *vontade* – e poucos de nós terão dúvidas que as condições corporais podem interferir (facilitando ou dificultando) o que vivenciamos como nossa vontade.

Dizíamos também que para pôr-se em ação ela convoca imediatamente os processos de cognição – e em seguida vimos que eles têm inevitavelmente duas faces, uma que passaremos a chamar de **analítica** (o pensar a quem cabe *tentar* reconhecer as coisas

⁴ V. p.ex. STEINER GA 128.

⁵ Entre muitas outras passagens, isso está implícito na primeira palestra de STEINER GA 168, livro que tivemos a oportunidade de traduzir há pouco.

⁶ Oswaldo MONTENEGRO, *Incompatibilidade*. No disco *Oswaldo Montenegro*, 1980.

em suas partes e relações, e além disso desvinculando-as das emoções subjetivas) e outra que chamaremos de **estética** (*conhecer* – sim – através das sensações e emoções).⁷

Vimos também que tanto a vontade quanto as duas vias da cognição (analítica e estética), embora possam não ser *efeito* de processos corporais, não são desvinculados destes: é bastante evidente que as condições corporais influem no modo como sentimos e como entendemos coisas, e mesmo no que conseguimos ou não conseguimos querer.

E no entanto não temos como não sentir um profundo desconforto se dissermos que nossa condição física vai influir na nossa capacidade de agirmos eticamente ou não!

Qual será a razão desse tabu? Honestamente, não pretendemos nem começar a abordar a pergunta acima neste trabalho, apenas registrá-la pelo que nos parece de instigante.

O que queremos é apenas lembrar alguns exemplos óbvios de interferência do físico no ético – *sem* dizer, insistimos, que o físico é a causa última, mas apenas que faz diferença: quem negaria que a náusea decorrente da cervejada da véspera muitas vezes influi na decisão de um funcionário quanto a reter ou encaminhar um processo? Quem já avaliou quantas empregadas domésticas já perderam empregos devido a crises de tensão pré-menstrual de patroas? Quem nunca tomou uma decisão errada qualquer num momento de dor física intensa, ou agiu injustamente com os filhos depois de uma noite mal-dormida?

É verdade que em muitos casos a interferência procede diretamente de uma cicatriz psíquica – como no exemplo óbvio de um filho que tinha todas as suas tentativas de manifestação bloqueadas pelo pai, e uma vez adulto, apresenta reações desmedidas sempre que suspeita que alguém pode ter querido bloquear a sua expressão, o que termina por ter conseqüências graves em toda sua vida profissional e pessoal.

Neste caso parece não fazer diferença, à primeira vista, se há ou não registro físico dessa repressão, porém décadas de pesquisas psicossomáticas e de terapias corporais parecem mostrar com segurança não só que o registro corporal está sempre presente, como também que a conscientização do corpo pode ser um caminho excelente para o enfrentamento dos bloqueios psíquicos (ver os trabalhos de Wilhelm REICH, Alexander LOWEN, Moshe FELDENKREIS e tantos outros).

O mais importante neste ponto, porém, é admitir que não estamos falando de casos de exceção, e sim *da regra*: **todos nós, sem exceção, somos disfuncionais – em todos os campos**, embora normalmente em diferentes graus nos diferentes campos (o cognitivo analítico, o cognitivo estético, o afetivo, o volitivo, o propriamente físico).

Além disso, é bastante comum que cada um desses campos até pareça estar harmônico em si, porém haja incompatibilidade entre seus objetivos e padrões: meu pensar, meu sentir e meu querer nunca chegam ao mesmo julgamento sobre a mesma coisa, e cada um sugere uma ação diferente.

Mas então... isso tudo não é assunto *para terapia*?

⁷ Em termos neurológicos, é provável que se possa caracterizar a cognição analítica pelo predomínio do uso do córtex cerebral, e a cognição estética por uma maior participação do sistema límbico ou dos níveis subcorticais em geral, que apenas uma forte ingenuidade julgaria “rudimentares”, já que estão “no negócio” da sobrevivência-cognição (ver MATURANA e VARELA) há um tempo incomparavelmente maior. Em 2006 concebemos a hipótese de que a experiência meditativa, cuja porta de entrada é precisamente um aquietamento da atividade mental analítico-verbal, possa ter a ver com um mergulho, sem perda do conteúdo atual, em formas pré-verbais de consciência – donde talvez a sempre comentada *inefabilidade* da experiência (v. p.ex. WATTS).

8.2.3. As pessoas precisam do que nós educadores queremos dar?

Sim, sem dúvida: tudo isso é assunto tanto para psicoterapias num sentido mais estrito quanto para terapias psicossomáticas e somatopsíquicas.⁸

Só que isso jamais será viável com as formas como as terapias são praticadas hoje: sem nem falar da pouca acessibilidade econômica, não haveria terapeutas suficientes nem para 10% dos que necessitam!

Como fazer da terapia um direito universal, como *se pretende* que seja a educação? Dizemos “se pretende”, pois nem a educação alcançou ainda a totalidade da população –

... e frente a esta constatação costuma-se então levantar os olhos suspirosamente para as regiões do mundo ditas *desenvolvidas*, onde já se está bem perto dessa universalidade da educação. Deve ser tão bom, não?

Só que... se formos olhar a realidade, não há lugar do mundo onde a educação não se considere em crise – e um sinal extremo de que há uma crise real é que professores temendo por sua vida ou integridade física ao entrar na escola já não são raridade, e isso nas mais diversas situações sociais.

Temos que dizer antes de mais nada que o que está se generalizando é a *escolarização*, não alguma coisa que possa ser chamada educação.

E em seguida admitir que a escolarização se dá *a contragosto da quase totalidade dos estudantes* – tanto que é preciso inventar mil formas diretas e indiretas para *obrigar* as pessoas a desfrutarem desse fantástico “direito”!

Sabemos que esta é uma afirmação brutal e pode ser acusada de arbitrária – mas estamos seguros de que qualquer pesquisa confirmará o que acabamos de dizer, desde que seja projetada com a máxima honestidade para eliminar camadas profundamente estabelecidas de hipocrisia social e de auto-engano.

Ao mesmo tempo, porém, dos poucos que tiveram acesso a atividades *terapêuticas* realmente adequadas, dificilmente algum deixou de gostar, e provavelmente quase todos gostariam de ter mais. Quase todos sentiram que tiveram ali algo realmente útil a suas vidas, e que inclusive pode tê-los habilitado mais frente ao mundo do conhecimento que a transmissão direta de conteúdos que a escola ainda tenta realizar.

Será... será que... será que não estamos simplesmente confundindo as coisas? Obcecados com a transmissão de informações, deixando de perceber *o que é* na verdade a educação de que todos precisam e que *por essa razão* realmente precisa ser objeto de um direito universal?

8.2.4. Capacidade de ser ético: existente ou a construir?

Relembremos um pouco o quadro que já conquistamos:

- precisamos estar suficientemente harmônicos, por inteiro (física e psiquicamente) para conseguirmos ser éticos;
- de que sejamos suficientemente éticos depende a qualidade da nossa existência-inevitavelmente-associativa, ou seja: do convívio;
- de um convívio suficientemente bom dependem todas as outras realizações humanas, individuais ou grupais.⁹

⁸ Pode ser útil esclarecer a distinção entre estas duas palavras: embora as duas pressuponham a conexão ou solidariedade entre os processos da mente ou alma (psique) e os do corpo (grego “soma, sômatos”), geralmente se usa “psicossomático” com relação aos efeitos corporais de processos psíquicos; se queremos enfatizar o corpo como ponto de partida (ou os efeitos psíquicos dos processos corporais), cabe melhor a palavra “somatopsíquico”.

⁹ Esta noção do “suficiente” como ideal esteve presente o tempo todo em nossa atividade educativa; podemos vê-la como parte do que chamamos *minimalismo*, e relacioná-la também com a *desvalorização da idéia de competição* que aplicamos já na educação de nossos próprios filhos, a quem dizíamos sempre: “importa ser *bom* no que se faz, não tem a menor importância ser *o melhor*”. Foi só recentemente, no entanto, que a palavra “suficiente” nos chamou atenção, e isso a partir do trabalho de Winnicott (v. PINTO

Ao mesmo tempo dissemos que todos, sem exceção, somos em considerável medida disfuncionais ou desarmônicos, e isso cria, sem exceções, dificuldades adicionais na nossa capacidade de convívio ou, em outras palavras: dificuldades adicionais *a que nossa ação seja suficientemente ética* para que nossa existência-inevitavelmente-associativa possa começar a ser menos inferno do que tem sido até hoje –

... e, com isso, dificuldades adicionais também em todas as nossas demais realizações humanas – a começar, por exemplo, pelo aprendizado quando somos estudantes.

Em vista de tão nítida *seqüência causal*, em que parte desse edifício, então, é necessário começar qualquer intervenção minimamente racional?

Queremos trazer aqui como contraponto um trecho considerável de um dos textos que mais nos impressionaram em mais de quarenta anos de letramento e não poucas leituras – e que não procede de nenhum autor reconhecido como sério nos meios acadêmicos: é de Piotr D. OUSPENSKY, relatando exposições feitas por G.I. Gurdjeff no difícil período de 1915 a 1918 na Rússia:¹⁰

Outra pergunta que foi feita: *como se tornar um cristão?* Antes de tudo é necessário compreender que um cristão não é um homem que se diz cristão ou que os outros chamam de cristão. Cristão é um homem que vive de acordo com os preceitos de Cristo. Tal como somos não podemos ser cristãos. Para sermos cristãos devemos ser capazes de ‘fazer’. Não podemos ‘fazer’; conosco tudo ‘acontece’. Cristo disse ‘amai vossos inimigos’, mas como amar nossos inimigos quando não podemos amar sequer nossos amigos? Às vezes ‘isso ama’ e algumas vezes ‘isso não ama’. Do modo que somos não podemos sequer desejar realmente ser cristãos porque, ainda aí, algumas vezes ‘isso deseja’ e algumas vezes ‘isso não deseja’.¹¹

[...] Para ser cristão é necessário ‘ser’. Ser significa: ser senhor de si mesmo. Se um homem não é seu próprio senhor, nada tem e nada pode ter. E não pode ser um cristão. É simplesmente uma máquina, um autômato. Uma máquina não pode ser cristã. Máquinas são apenas coisas submetidas à lei do acidente. Não são responsáveis. Ser cristão significa ser responsável. A responsabilidade só vem mais tarde, se um homem, mesmo parcialmente, deixa de ser uma máquina...” [p.124]

[Pergunta:] – Se um número suficiente de homens chegasse à conclusão categórica de que não deve haver mais guerra, não poderiam influenciar os outros? [Resposta:] – Os que não gostam de guerra tentaram quase desde a criação do mundo, e no entanto nunca houve guerra comparável a esta. As guerras não diminuem [...]; todas essas teorias sobre a paz universal, as conferências de paz etc. são apenas preguiça e hipocrisia. Os homens **não querem pensar em si mesmos, não querem trabalhar sobre si mesmos**, só pensam nos meios de levar os outros a servir os seus caprichos. Se um número suficientemente grande de homens desejosos de interromper as guerras se constituísse efetivamente, começariam por guerrear os que não são da sua opinião, e é ainda mais certo que guerreariam os homens que também querem impedir as guerras mas de outro modo.

[...] As guerras têm muitas causas que nos são desconhecidas. Algumas estão dentro dos próprios homens, outras são exteriores a eles.

2005), sobretudo de sua noção de “mãe suficientemente boa”. Estamos seguros que um mundo que mirasse no *suficiente* como seu ideal seria um mundo menos neurótico, menos violento... e com isso tudo também *muito mais eficiente*, no final das contas. Em tempo: cremos que a vida dos nossos filhos vem demonstrando o acerto dessa opção, que muitos considerariam temerária dentro de um mundo que cultua a competição.

¹⁰ Negrito nosso. Introduzimos quebras de parágrafo e simplificamos levemente a pontuação da edição utilizada. Nem todos os cortes aparecem indicados com reticências.

¹¹ O presente uso de ‘isso’ é comparável ao do latim ‘id’ ou do alemão ‘es’ em Freud, ou na linguagem popular ‘uma coisa em mim’. A impessoalidade pretendida nessa frase é a que se mostraria na seguinte construção na linguagem coloquial jovem de hoje: ‘às vezes bate, às vezes não bate’.

É necessário começar pelas causas que estão dentro do próprio homem. Como pode ele ser independente das influências exteriores, das grandes forças cósmicas, quando é escravo de tudo o que o rodeia? Está em poder de todas as coisas em torno dele.

[...] Liberdade, liberação. Essa deve ser a meta do homem. Tornar-se livre, escapar à servidão – eis aquilo por que um homem deveria lutar assim que se torne, por pouco que seja, consciente da sua situação. É a única saída, pois nada mais é possível enquanto permanecer escravo, interior e exteriormente.

Mas não pode deixar de ser escravo exteriormente enquanto permanecer escravo interiormente. Por isso para se tornar livre deve conquistar a liberdade interior. A primeira razão da escravidão interior do homem é sua ignorância e, acima de tudo, **sua ignorância de si mesmo. Sem o conhecimento de si** o homem não pode se governar e ficará sempre escravo e juguete das forças que agem nele. É por isso que nos ensinamentos antigos a primeira exigência feita àquele que entrava no caminho da libertação era ‘conhece-te a ti mesmo’. [...] Embora o pensamento moderno não ignore a existência desse princípio só tem uma idéia muito vaga de sua significação e alcance. [p.126-127]

Talvez o mais surpreendente, se nos embrenharmos mais no claro porém denso texto de Ouspensky e Gurdjeff, é que sua compreensão do “conhece-te a ti mesmo” não tem nada de mística, nem de moralista, e nem mesmo tem a ver com os conteúdos do inconsciente ao modo de Freud ou de Jung: Gurdjeff insta é a que *entendamos (e percebamos em nós mesmos) o funcionamento geral ou universal do complexo aparato psíquico humano*, dos níveis mais somáticos (motor, instintivo) ao emocional e ao intelectual.

O que, como vimos antes, à primeira vista parece ter tão pouco a ver com palavras como “libertação” e “Ética” – mas só à primeira vista.

Mais ou menos na mesma época em que Gurdjeff pronunciava essas palavras em russo, Rudolf Steiner pronunciava em alemão a palestra *Como é possível vencer a penúria de alma dos nossos tempos*:¹² era o período de intenso questionamento moral e das cosmovisões que foram os últimos anos da Primeira Guerra Mundial: dois discursos pronunciados oralmente em dois países em guerra um com o outro, falando da superação das desgraças sociais e políticas a partir do entendimento das características universais do ser humano individual.

Na palestra referida, Steiner afirma que o ser humano só será capaz de vencer o isolamento, de desenvolver *compreensão social* – e portanto a capacidade de conviver – quando se difundir o conhecimento de “uma psicologia e uma antropologia práticas”. Aparentemente não está presente aqui a ênfase no auto-conhecimento – mas só aparentemente, pois já em 1901 Steiner havia escrito que a porta de entrada do método de conhecimento com que trabalha e chega a *todos* os demais resultados é a auto-observação.¹³

E do autoconhecimento à postura ética (especulamos agora) os caminhos talvez sejam dois: por um lado, sem conhecer “as manhas” do próprio inconsciente ou da articulação entre seu julgamento intelectual e as razões do coração e do corpo, quem poderá (nos termos de Gurdjeff) ser senhor de si? Quem poderá “pilotar-se”? E sem ser senhor de si, como *responder* por si?

O outro lado vem provavelmente da tolerância que posso desenvolver ao reconhecer no outro as mesmas dificuldades por que passo; como talvez dissesse Martin Buber, “*entender o outro eu que o outro é*”.

¹² STEINER GA 168, cap.IV.

¹³ STEINER GA 007, introdução.

Não se deve ignorar, porém, que *há* diferenças entre as abordagens de Steiner e de Gurdjef, ainda que os dois costumem ser colocados em um mesmo grande saco com o rótulo “esotéricos”. Steiner carrega consigo todo o idealismo alemão dos séculos XVIII-XIX e se radica sobretudo no solo do misticismo germânico do final da Idade Média e Renascimento, o qual, considerado herético ou não, se deu quase todo no espaço da igreja e das ordens religiosas (ver o já mencionado GA 007) – tradição cujo modo de conhecer é ao mesmo tempo contemplativo e intelectual, porém mantém frente ao corpo físico uma atitude que vai da desconfiança à franca rejeição.

Já Gurdjef, apesar de muitos desenvolvimentos que lhe são exclusivos, se radica claramente na tradição iogue provinda da Índia e ao que parece também no sufismo islâmico, tradições que vêem o conhecimento e a maestria direta sobre as funções corporais como caminho incontornável para o conhecimento superior ou espiritual.¹⁴

8.2.5. Nossa experiência pessoal com a ioga¹⁵ e outros saberes não-acadêmicos

Neste ponto queremos trazer ao diálogo com o que já foi exposto um pouco da nossa própria experiência de ensino... e de aprendizado.

Começamos a ensinar com 19 anos (1976), dando aulas de piano e teoria em uma escola municipal de música. Pouco tempo depois abandonamos uma faculdade de música que parecia mais atrapalhar do que contribuir na nossa busca de formação cultural e pedagógica, porém no lugar da esperada liberdade criativa nos descobrimos em uma vida como que invertida e caótica.

Aí encontramos uma instrutora de ioga – a qual disse muito pouco verbalmente, mas repassou algumas atitudes e procedimentos que propiciavam quase de imediato uma maior percepção de si e a capacidade de eliminar tensões residuais fragmentárias e contraproducentes.

O que talvez não tenhamos percebido de imediato foi que, ao meramente permitir que terminassem de se dispersar as tensões já dispersivas, ia surgindo uma espécie de eixo interior espontâneo, talvez pré-existente porém antes soterrado, o qual se oferecia como referência simples e bastante para organizar internamente as experiências num sistema dinâmico, flexível e eficiente.

Pouco depois começamos a perceber, entre nossos alunos de música, que muitas vezes o que impedia a concentração do seu interesse, e o conseqüente aprendizado, era uma nuvem de conteúdos emocionais fragmentários em movimento caótico, revelando-se até no nível da movimentação física, e decidimos experimentar uma preparação no início da aula com recursos da ioga. Já a primeira experiência teve um impacto fortíssimo, com um resultado (se é possível quantificar) talvez 300% superior ao que se vinha conseguindo com aquele aluno.

Não muito depois fomos apresentados à pedagogia Waldorf: descobrimos que também no ensino fundamental regular há quem trabalhe com 20 minutos a meia-hora de preparação somatopsíquica em *todos os dias de aula*, com resultados fantásticos.¹⁶

Apesar disso não seguimos nem um curso de formação de professores Waldorf, nem de instrutores de ioga. A vida nos levou primeiro a, mesmo sem graduação, lecionarmos por vários anos a jovens universitários, principalmente de agronomia (!), dentro do paradigma expandido por Rudolf Steiner e outros a partir da obra científica de Goethe – e depois, nos

¹⁴ No período em que atuou dentro da Sociedade Teosófica, Rudolf Steiner fez amplo uso dos termos sânscritos utilizados nesse movimento; não se trata porém da tradição iogue como transmitida por seus representantes indianos, e sim do corpus de idéias veiculado anteriormente por Helena Blavatski, originária da nobreza russa, fazendo uso dessa linguagem. Parece-nos que esse outro russo que foi Gurdjef – homem do povo e desse quase-oriente que é o Cáucaso – está bem mais próximo da tradição iogue direta do que Blavatski.

¹⁵ Essa palavra foi incorporada ao português como feminina já no século XIX; não vemos razão para realinhar seu gênero com o do sânscrito (*o ioga*) nem para sair dos padrões ortográficos brasileiros (*o yôga*), como insistem algumas escolas.

¹⁶ Um pouco mais de nossas posições ao mesmo tempo interessadas e críticas quanto à Pedagogia Waldorf em 10 e em 11.4.3.

anos 90, a financiarmos com aulas de línguas para executivos o que considerávamos nosso verdadeiro trabalho, com adolescentes de uma favela de São Paulo.

Se mencionamos aqui toda essa variedade de situações de ensino é especificamente para destacar que, **27 anos depois da primeira experiência com técnicas da ioga, continuamos vendo a “afinação prévia do instrumento” como chave absolutamente indispensável, ainda que não única, de toda e qualquer situação de ensino.**

Mas vemos mais uma razão para mencionar estes fatos: além dos conteúdos específicos adquiridos, esses contatos iniciais com ioga e antroposofia nos ensinaram a jamais desprezar preconceituosamente nenhum possível repositório do conhecimento humano, por mais que ignorado e/ou desprezado pela “mainstream” do conhecimento institucionalizado. Tradições afro-brasileiras, cosmovisões ameríndias, taoísmo e zen são exemplos de campos que também tivemos a oportunidade de visitar com grande proveito.

Não é apenas entre diferentes pessoas que deve haver convívio, mas também entre diferentes tipos de idéias e de modos de olhar o mundo. E assim como a vitalidade de um ecossistema depende da sua biodiversidade, a vitalidade de uma cultura depende fundamentalmente da sua *noodiversidade* ou *ideodiversidade* – como se preferir.

PS: *E a intelectualidade / pode dançar sem receio (...)*
Eu tô olhando pra ponta / mas não esqueço do meio... (OSWALDO MONTENEGRO, *ib.*)

8.2.6. Da ioga à Sintonização Somatopsíquica ¹⁷

Não acreditamos que exista no passado nenhum modelo que estritamente copiado ou mesmo adaptado possa servir adequadamente ao presente – mas acreditamos sim que há exemplos inspiradores e idéias fundamentais capazes de gerar novas formas de trabalho quando trazidas para dentro de novas realidades.

Vemos assim a ioga, entendida já em seu contexto original como um caminho regular de *educação-terapia integral* com aspectos de disciplina corporal, vida prática, filosofia, religião, arte, medicina, ética.

Evidentemente não são seus conteúdos culturais originais, nem as formas condicionadas por esses conteúdos, o que nos pode servir no Brasil de hoje de um modo generalizado, e sim os *elementos que a nossa realidade, nossos corpos e vidas de hoje, reconhecem como importantes para si* – práticas e sobretudo princípios que mostram ter valor e validade universais.

Para mencionar apenas um exemplo: com certeza nem todos os mestres dominam igualmente todas as diferentes disciplinas da ioga, mas também é certo que não será mestre aquele que ignorar integralmente qualquer uma dessas disciplinas. Sem trânsito transdisciplinar nem é concebível uma ioga – palavra que significa originalmente “jugo” ou “canga”, a peça de madeira com a qual se faz de dois bois uma *junta* ou *parelha*... imagem a ser entendida aqui não como “opressão” e sim como “disciplina integradora”.

E da ioga é sobretudo *isso* o que nos importa: sua atitude e seus recursos no incessante trabalho de **reconstrução da integridade** – a qual outras forças da vida tratam incessantemente de desfazer.

Sem dúvida há hoje inúmeras outras técnicas de trabalho corporal que podem ser úteis nesse esforço: eutonia, antiginástica de Thérèse BERTHERAT, o trabalho de FELDENKREIS, quantas mais? Se elas realmente farão sentido depende sobretudo de como forem usadas, especialmente do *grau de integração* com os outros aspectos do processo educacional.

¹⁷ Sobre a palavra “somatopsíquica”, ver nota 8 deste artigo.

Nesse sentido é que vemos um exemplo positivo e outro nem tanto no já mencionado mundo Waldorf: as práticas variadas de harmonização empregadas no início das aulas nos parecem brilhantes; já a prática conhecida como euritmia¹⁸ contém no nosso ver, a par de importantes valores, também uma série de equívocos graves; não iremos tratar deles agora; mencionaremos apenas que a euritmia terminou sendo um *corpus* tão pesado, tão especializado e tão pouco integrado com o restante vida quanto é o balé clássico... ou a Educação Física convencional.

Tocamos nisso também para esclarecer que *não* estamos falando de Educação Física no sentido usual: não estamos falando, por exemplo, de preparação para esportes, e sim para a vida cotidiana; estamos falando de atividades cujo efeito psíquico, tanto sobre o campo emocional quanto sobre o cognitivo, é tão ou mais forte que o efeito físico; sobretudo estamos falando de práticas que deveriam ser parte do repertório de todo e qualquer educador, e não propriedade de professores especializados em uma disciplina.¹⁹

É com esse caráter que temos tentado sistematizar, no trabalho realizado sobretudo com jovens da periferia urbana dentro da associação Trópis, alguns princípios e práticas do que chamamos Sintonização Somatopsíquica (referida no dia-a-dia simplesmente como “sintonização” e às vezes como “harmonização”) – trabalho de que já existe bastante na prática, mas cuja descrição escrita será tão desafiadora que provavelmente ainda se terá que aguardar por ela alguns anos.²⁰

8.3. PARA O CURRÍCULO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRADORA: ELEMENTOS

Quase terminando nosso passeio, queremos elencar (sem muita sistematização) algumas características que, ao longo de anos de tentativas práticas, temos identificado como essenciais na construção de uma educação que seja capaz de educar:

a. SINTONIZAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA DE TODA PRÁTICA: como acabamos de dizer, não pode faltar o trabalho de sintonização, ou “afinação do instrumento” somatopsíquico. Sem ele, apenas casual e ocasionalmente ocorrem momentos de suficiente coordenação entre vontade, cognição estética, cognição analítica, consciência geral e os processos orgânicos que dão suporte às primeiras, manifestando-as mas também modulando-as. Sem essa COORDENAÇÃO SUFICIENTE nenhum deles funciona a contento, e *se torna extremamente difícil, quando não impossível, conquistar o nível ético nas ações.*

b. ÉTICA COMO EIXO CENTRAL DO CURRÍCULO: Ética *não* é tema transversal: como Ciência e Arte do Convívio, é entre todos os temas o que trata *da condição mais fundamental* para a continuidade e qualidade da vida humana, e deve portanto ser o eixo central de toda a educação. **A importância da Ética é existencial: todos os outros temas é que lhe são transversais e subsidiários.**

Não é demais insistir: bem aprendido o Convívio, teremos todo o tempo do mundo para aprender todos os outros temas; sem aprendê-lo, nossos outros aprendizados poderão a qualquer momento ser interrompidos ou destruídos pela violência – seja a violência civil difusa no cotidiano (que tem seus índices mais altos no Brasil), seja em guerras “modelo Iugoslávia” ou “modelo Hitler”, seja nos retrocessos culturais acarretado pelos governos despóticos, como no Irã ou no Brasil pós-1964.

¹⁸ Ao ser transposta para o português esta palavra teria se tornado naturalmente “euritmia”, mas por razões várias seus primeiros praticantes no Brasil terminaram fixando a forma “euritmia”.

¹⁹ Ao dizê-lo não estamos desconsiderando a existência de trabalhos renovadores de grande valor na teoria da Educação Física – e supomos que os haja igualmente na prática, mas aí infelizmente ainda não tivemos a oportunidade de conhecê-los.

²⁰ Uma experiência direta com práticas da Sintonização Somatopsíquica é propiciada pelas nossas oficinas *A Arte de Viver em Círculos*, realizadas onde forem solicitadas – mas isso ainda não se constitui num treinamento ou apresentação sistemática da prática!

c. CONVÍVIO COMO O MEIO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO: o *único* meio que possibilita o repasse desse que chamamos o “eixo central do currículo” (a Ética) é o convívio humano autêntico. Quanto a isso cabe observar:²¹

c.1 EXEMPLO: pelo menos três quartos do aprendido por um educando de um educador são transmitidos por este *involuntariamente*, pelo seu modo de ser e de agir arraigados, geralmente inconscientes. O conhecimento desse fato *nos obriga eticamente*, e já nos deveria ter levado a uma profunda re-concepção do que é a formação de um educador, onde processos de auto-conhecimento e terapia não podem mais ser considerados opcionais ou mera questão pessoal.

Como aponta MORIN (2005), volta aqui em novo contexto o questionamento de MARX sobre a educação como instrumento de transformação da sociedade: “quem educará os educadores [de modo adequado a isso]?”

c.2 CUMPLICIDADE: na ausência de um campo de afetividade e respeito recíprocos, ou seja: de sentimentos de vínculo ou de cumplicidade humana, a transmissão efetiva de *qualquer* tipo de conteúdo é baixíssima ou inexistente – e isso é ainda mais grave se o conteúdo tem a ver com Ética. Na verdade torna-se fútil falar de educação sem começar por aí – e esse é mais um ponto que remete a sérias investigações e reflexões a serem realizadas sobre o *campo da formação de educadores*.

c.3 COTIDIANO PRÁTICO ELEMENTAR: não se tem idéia do que é convívio humano autêntico sem experimentá-lo em um contexto de tarefas práticas cotidianas elementares, das quais a mais agradável e criativa é cozinhar: a maior parte são tarefas desagradáveis, de finalização de processos para permitir o recomeço dos ciclos, como limpeza de casa, encaminhamento de lixo, limpeza de banheiros, lavar louça e panelas, lavar roupas...

Quem nunca experimentou a responsabilidade ou co-responsabilidade por esse tipo de tarefas elementares não venha nos falar de Ética, pois não saberá do que está falando; só produzirá mais um entre tantos discursos vazios neste mundo!

d. PAPEL DA CULTURA GERAL, FILOSOFIA, ARTES, NATUREZA: é óbvio que nem só de convívio informal e transmissão-recepção inconscientes se faz uma educação; a conscientização-e-reflexão consciente sobre processos – inclusive os vividos nesse convívio informal – são também parte indispensável, sobretudo para a dimensão ética. Aqui comparece de novo Aristóteles: **“a filosofia serve para fazermos voluntariamente o que outros fazem por coação”**.²²

Excelente! Cabe lembrar porém que no sentido antigo “filosofia” incluía *todo* o conhecimento e métodos teóricos, tudo o que hoje chamamos ciências – humanas e naturais –, distintos apenas da *tekhné*, ou seja: arte ou técnica como meio de realização concreta de alguma coisa.

Isso nos leva aqui a *seis* desdobramentos:

d.1 FILOSOFIA, PSICOLOGIA, CIÊNCIAS SOCIAIS: Filosofia propriamente dita precisa estar presente – porém sobretudo *como prática exercida e/ou como método* (= “caminho para chegar além”), muito mais que como *objeto* de estudo. O filósofo, músico e médico social Albert SCHWEITZER dizia que a Filosofia havia se tornado inútil, deixando na sociedade uma lacuna suficiente para minar os alicerces da civilização... por haver se convertido em mera História da Filosofia.

Nossos alunos que passaram pelo ensino médio no período dos anos 90 em que esse incluiu, em São Paulo, Filosofia, Psicologia e Sociologia (um ano de cada) em geral *detestaram* o ano de “Filosofia”, retendo dele muito pouco ou

²¹ Poucos meses depois, os pontos registrados neste item **c** foram desenvolvidos em 22 páginas como seção 3 (*O coração do pedagógico*) do artigo 11 (*Mestres humanos ou crias de Frankenstein*), sobre a formação de professores – voltado a aparecer, em certa medida, no final do artigo 12.

²² Segundo Diógenes Laércio, *apud* LINS.

nada – sobre o que só podemos dizer que o problema está na atual formação *acadêmica* em Filosofia que os professores tiveram que atravessar, formação que usualmente extingue qualquer traço de vida que pudesse existir nessa disciplina; poucos são os portadores de uma personalidade tão exuberante a ponto de sobreviver incólumes a essa fatal máquina de produzir chatos!

Por outro lado, nossos alunos geralmente amaram suas aulas de Psicologia – porque (diziam) *lhes eram úteis na vida*, entre outras coisas (dizemos) por propiciarem o desenvolvimento dos processos de auto-observação e introspecção, sem os quais não se faz... Filosofia! Foi a Psicologia aqui quem cumpriu o papel de Filosofia, da qual aliás já foi considerada parte.

Para completar, geralmente acompanharam também com interesse a Sociologia – embora nos pareça que poderia ser melhor ter as ciências sociais representadas por bastante Antropologia e um tanto de Ciência Política, do que precisamente Sociologia. Seja como for, poucas contribuições de uma educação poderiam ser tão importantes quanto o desenvolvimento do chamado olhar sociológico (ou antropológico!): *a capacidade de ver o estranho como se fosse familiar, e o familiar como se fosse estranho* – trazendo com isso o desmonte do etnocentrismo (ou grupocentrismo), pivô de quase todas as intolerâncias.

- d.2 CULTURA GERAL: o antigo sentido mais amplo de “filosofia” também deve ser resgatado na forma de um *eixo de convívio-com-o-saber* de modo não compartimentalizado – podemos talvez dizer: *convívio com uma amostragem diversificada da herança cultural humana*. Um espaço onde possa ressoar de tudo um pouco, das diferentes ciências e artes, sem pretensões de especialização: a antiga idéia de “cultura geral”.

Claro que isso não é suficiente para uma vida profissional hoje em dia – no entanto é esse eixo que permitirá *para sempre* a articulação entre diferentes disciplinas ou especialidades que se venham a adquirir, conferindo um tipo de versatilidade e flexibilidade que voltou hoje a ser valorizado até no mercado de trabalho convencional.

A principal razão de sua presença em uma educação centrada na Ética é porém que se trata de *um patrimônio da humanidade a socializar*. A marginalização cultural leva à revolta tanto ou mais que a marginalização econômica. Podemos entender isso melhor lembrando é a *essa cultura geral* que se refere a terrível porém realista expressão “isso vem do berço”. Deixar que continue patrimônio do campo familiar termina sendo portanto um dos grandes fatores de reprodução da estruturação-social-existente por meio da educação, freqüentemente não levado em conta nas análises por se dar fora do campo escolar.

A capacitação de professores como *generalistas*, ainda que em grau moderado, exige porém uma profunda re-concepção da formação de educadores: “só para ter idéia”, na formação atual o futuro professor unitário ou polivalente do primeiro ciclo do ensino fundamental costuma receber informações metodológicas de *sete* diferentes especialistas em diferentes disciplinas, porém nenhuma orientação de outro “professor unitário” experimentado, ficando a seu próprio encargo o milagre de combinar as informações dessas sete fontes em uma prática de ensino integrada e eficaz!

- d.3 CONVÍVIO COM A HERANÇA ARTÍSTICA: dentro disso é *de fato fundamental* destacar (isto é, não se trata de mera expressão convencional) o convívio com a *herança artística da humanidade* – fundamental porque, além das razões já mencionadas acima quanto à “cultura geral”, esse é talvez o principal modo de cultivar *a via estética da cognição*, sem a qual, já vimos, tampouco se chega à Ética.

Infelizmente a distância entre o que propomos e as atuais aulas de Educação Artística costuma ser ainda maior que a distância entre nossa Sintonização Somatopsíquica e as aulas de Educação Física (entre outras razões porque **a absurda compartimentação do ensino em blocos de uma hora ou menos impede qualquer trabalho consistente em qualquer área**: ao contrário do que uma consideração superficial possa sugerir, é com um trabalho mais longo que se consegue envolvimento e atenção; o período excessivamente curto condena a abordagem a uma superficialidade atroz, incapaz de seduzir quem quer que seja).

Dissemos *convívio* com a herança artística, e é isso o que queremos dizer: alguma medida de conhecimento histórico e analítico sobre as artes deve entrar, porém em medida moderada e caráter *complementar*.

Sobretudo, jamais se teorize ou historicize sobre um fato artístico a não ser na sua presença viva: estou lembrado de que nas aulas de Educação Artística que recebi no interior do Paraná em fins dos anos 60, os alunos foram confrontados com definições escritas de coisas como “sonata” e “fuga” sem jamais terem ouvido nada de parecido! – e eu mesmo só não esqueci porque tinha ouvido essas coisas em casa. Em outras palavras: tinha certo “berço”. A tendência “natural”, aliás, seria que tivesse continuado reproduzindo esses conhecimentos entre pessoas de “berço” comparável – sem esse ato *desvairado* que efetivamente repugna a tanta gente (inclusive dificultando o financiamento das atividades!) que foi chamar a molecada da rua *para dentro* do tal berço.

- d.4 ARTE REALIZADA PELOS EDUCANDOS: não está fora de questão, é óbvio – porém, talvez surpreendentemente, não vemos isso como parte do eixo essencial, e sim como parte das oportunidades de aprofundamento a serem oferecidas lateralmente, do mesmo modo como se deveria oferecer também em outras disciplinas quando houver por elas uma *opção amorosa* do educando: matemática, algum esporte, algum ofício técnico etc.

Há diversas dificuldades nesta área: p.ex., que direito temos de oferecer (para não dizer *impor*) acesso à expressão artística plástica (pintura, desenho, escultura) se não oferecemos também acesso às expressões cênica, de movimento, de música instrumental e/ou vocal? Deixamos aqui a questão para ser discutida em outra ocasião!

- d.5 ARTE COMO ATITUDE DE VIDA: o mais importante da Arte na educação é que se torne *atitude de vida*: capacidade de viver *criativamente* e também com o *tato* que só se desenvolve juntamente com a via estética da cognição.

O ideal é justamente que o próprio Convívio chegue a ser vivido como Arte (na expressão de Rudolf Steiner, a Arte Social ainda a ser desenvolvida e que seria a culminação de todas as artes).²³

Lembrando que ainda hoje costumamos vivenciar o convívio como inferno, talvez devamos adaptar para a atitude artística em geral (atenção, não falamos de *pose* artística!) os epítetos que Caetano VELOSO e Gilberto GIL atribuíram ao samba: *mãe do prazer, filha da dor, o grande poder transformador*.

- d.6 EXPERIÊNCIA DA NATUREZA: registre-se ainda que certa medida de vivências com a natureza são tão indispensáveis quanto o contato com a Filosofia ou com a Arte; pode-se dizer que essas três são diferentes frentes que permitem reencontrar a experiência de *encantamento*, ou *sensação de transcendência*. Dentro disso, temos notado sobretudo o profundo impacto existencial, o poder pedagógico e mesmo sócio-terapêutico do encontro com o céu estrelado em regiões totalmente afastadas de iluminação elétrica. (Um pouco mais sobre este ponto no artigo 6).

²³ STEINER, GA 93, 332a e 338.

e. RECONCEPÇÃO DA COMUNICAÇÃO: não há como conquistar a saúde do convívio sem repensar profundamente a comunicação, e particularmente a comunicação verbal, suas múltiplas armadilhas, distorções, possibilidades de manipulação de poder etc. Esse é um capítulo de tamanho alcance na Pedagogia do Convívio que o reservaremos para outros trabalhos, porém sem dúvida precisa estar registrado entre estes “elementos essenciais” (um artigo sobre isso se encontrará no volume **Filosofia do Convívio**; no presente volume o assunto é parcialmente tocado em muitas passagens, sobretudo em 2.3.3, 5, 6.6 e 12).

e.1 Ainda dentro do tema da comunicação (sim), é importante mencionar o uso sistemático da **forma circular** (com pequenas variações) nos trabalhos em grupo. Essa deve ser a regra; a forma tradicional em auditório normalmente apenas quando não houver outra possibilidade, e isso como indesejável concessão! (Ver também artigo 5).

f. ACESSIBILIDADE x APARTHEID: há que encontrar formas (embora não necessariamente a forma-padrão do sistema escolar burocrático que conhecemos hoje como “público”) de fazer uma tal “educação para integridade” acessível à totalidade da população, ou seja: até os níveis que encontram as limitações econômicas mais severas.

Não é difícil hoje tomar quaisquer “idéias avançadas” em educação e criar uma escola qualquer que ofereça “educação de qualidade” a quem pode pagar, deixando outros de fora.

Por nossos critérios, porém, não podemos ver nisso “educação de qualidade”, e no fundo *nem mesmo educação* – pois não há verdadeira educação senão onde o centro é a Ética, não há discurso sobre Ética que possa compensar a falta da prática da Ética, e não há prática da Ética senão no convívio – e o produto principal de tais instituições é separação e não convívio: é o que se chama *apartheid* social.²⁴

É fundamental entender que, ao reproduzirem o *apartheid* social, tais instituições não fazem mal apenas aos alunos que deixam de fora, mas também **forneem aos seus próprios educandos um conhecimento deficiente e distorcido da realidade da vida humana**, e junto com ele os germes da degeneração ética de mais uma geração, convidada a herdar a responsabilidade por uma não-sociedade monstruosamente injusta, na contramão de tudo o que se pudesse chamar Integridade.

8.4. E AGORA?

De 1993 a 2005 viemos trabalhando essas idéias na prática em uma pequena escala experimental, no “laboratório de convívio” das nossas “Oficinas de Conhecimento & Artes”, onde vivemos a mesma vida cotidiana de nossos alunos, no mesmo espaço, mesma mesa de refeições, mesmo orçamento.

Temos certeza de que temos desenvolvido aí conceitos importantes para a adequação da educação à realidade – porém como numa forma ultraconcentrada, possivelmente inviável como modelo geral pelo menos pelas próximas décadas, senão séculos...

Ou quem sabe não?

²⁴ A palavra *apartheid* vem da variante sul-africana do holandês (onde é feminina e se pronuncia *apárt-héit*) e corresponderia estruturalmente a “apartidade”; designa originalmente o sistema político-jurídico que durante muitos anos impedia o convívio de pessoas de raças diferentes naquele país. Usada de modo estendido, pode designar um sistema social ou cultural que impede ou dificulta o convívio entre pessoas de diferentes grupos sociais (mesmo quando não há estruturas jurídicas nesse sentido, ou as há no sentido contrário). Por baixo de uma aparência de festiva e promíscua convivialidade social (sem dúvida reforçada pela imagem do carnaval – ver nesse sentido os estudos de DAMATTA, entre outros) um tal *apartheid* é na realidade um dos traços mais fortes e ativos da sociedade brasileira.

Tudo o que sabemos é que sentimos ter chegado a hora de compartilhar estas idéias e esta experiência no meio de profissionais e futuros profissionais da educação:

... quem sabe para desenvolvermos juntos caminhos de viabilização e aplicabilidade mais ampla;

... quem sabe para servir de estímulo a ajustes em pontos específicos de práticas não necessariamente tão anti-convencionais;

... ou quem sabe até para descobrirmos que estamos fazendo tudo errado e precisamos repensar tudo desde a base: afinal, enquanto se está vivo *de fato*, essa é uma hipótese que nunca se pode desconsiderar!

BIBLIOGRAFIA

A Bibliografia específica deste artigo inclui os seguintes itens da Bibliografia Geral:

ARISTÓTELES S/D. BERMAN. BERTALOT. CAPRA 2002. DANTE. DAMÁSIO 2004. DAMÁSIO e DAMÁSIO 2004. FELDENKREIS. GOETHE 1949. GROYS. IZQUIERDO. LINS. LOWEN. MARX. MATTOS. MATURANA e VARELA. MONTENEGRO. MORIN 2005. OLIVEIRA. OUSPENSKY. REICH. RICKLI 2003c, 2005a. SARTRE. SCHUMACHER. SCHWEITZER. STEINER GA 002, GA 004, GA 128, GA 168. VELOSO e GIL. ZOHAR.

