



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ELIZANGELA VIANA LOUSADA

**APROXIMAÇÕES A UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO A PARTIR  
DE UMA PERSPECTIVA HUMANISTA**

CAMETÁ - PA

2020

**ELIZANGELA VIANA LOUSADA**

**APROXIMAÇÕES A UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO A PARTIR  
DE UMA PERSPECTIVA HUMANISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na Linha de Pesquisa Culturas e Linguagens, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação e Cultura, sob a orientação do Prof. Dr. Cezar Luís Seibt.

Cametá - PA

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- L886a Lousada, Elizangela Viana  
Aproximações a uma educação integral do ser humano a partir de  
uma perspectiva humanista / Elizangela Viana Lousada. — 2020.  
102 f.
- Orientador(a): Prof. Dr. Cezar Luís Seibt  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade  
Federal do Pará, Cametá, 2020.
1. Educação Integral. 2. Aprendizagem. 3. Subjetividade. 4.  
Humanismo. I. Título.

**ELIZANGELA VIANA LOUSADA**

**APROXIMAÇÕES A UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO A PARTIR  
DE UMA PERSPECTIVA HUMANISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na Linha de Pesquisa Culturas e Linguagens, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação e Cultura.

Aprovada em: 29/07/2020

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Cezar Luís Seibt  
PPGEDUC/UFPA  
Orientador

---

Prof. Dr. Eraldo Souza do Carmo  
PPGEDUC - UFPA  
Examinador Interno – Titular

---

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira  
PPGED - ICED-UFPA  
Examinador Externo – Titular

---

Prof. Dr. Jorge Domingues Lopes  
PPGEDUC – UFPA - Cametá  
Examinador Interno - Suplente

Data da Defesa: 29 de julho de 2020. Hora: 10:00. Local: Sala virtual – Webconferência.

*A minha família, em especial a minha mãe, mulher guerreira, corajosa, de muita fé e de um espírito forte e personalidade exemplar, a quem devo todas as minhas conquistas.*

*Ao meu avô Rosemiro Lopes Viana (in memoriam), um dos responsáveis pelos meus estudos.*

*As minhas filhas Évelyn Naiane Louzada e Eliny Ágatha Louzada, canais de expressão do amor incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

Hoje se concretiza e se encerra mais um projeto e um sonho a que nos propusemos realizar: cursar o mestrado com o intuito de ampliar os horizontes, buscando o nascimento de um ser humano melhor (pois cada dia podemos nascer e renascer novamente), com uma visão mais apurada, não limitada e muito menos dogmática, porém, voltada para atitudes mais humanas, solidárias e respeitadas, visto que o que acrescenta em nossas vidas é a capacidade de olharmos mais além e podermos aplicar os novos conhecimentos obtidos pelas novas visões para fazermos a diferença em nossas vidas, na vida dos outros e contribuirmos para que a vida no planeta seja melhor.

Recordando alguns recortes dessa jornada lembramos da nossa satisfação, enquanto uma estudante que estampava no rosto a alegria de estar fazendo o que sempre gostou: estudar. Estar na academia, poder trocar saberes e desfrutar da presença dos professores e colegas de curso foi motivador e uma experiência extraordinária.

Foi uma caminhada não muito fácil, sobretudo durante o período em que cursamos as disciplinas, com pilhas de textos para ler até a madrugada, sendo inevitável a renúncia dos momentos de lazer ao lado da família e amigos. No entanto, o contato com a literatura principal da pesquisa e a sistematização da escrita foi muito prazerosa. Fatores que nos trouxeram contentamento e realização pela oportunidade de transitarmos entre outras formas de pensar, de ser, de agir, enfim, de existir.

Mergulhar na leitura dos autores humanistas que subsidiam o texto dissertativo nos possibilitou encontrarmos o caminho que, há muito tempo procurávamos, no entanto, não sabíamos como a ele chegar.

A alegria é enorme porque não será apenas mais uma teoria, mas um auxílio aos professores, estudantes, bem como uma nova antropologia, que trouxe grande contribuição para nossa vida pessoal e profissional.

Por tudo isso, só temos a agradecer. Até porque o percurso não foi solitário, portanto, as conquistas não são apenas nossas, mas de todos aqueles que se fizeram presentes durante todo o trajeto. Assim. Agradecemos:

A Deus, por ser a força e o alicerce que nos conduz à realização de todos os nossos projetos.

A nossa mãe Edite Mória Viana, que se dedicou e zelou pela nossa vida e de nossos irmãos, cuidando em nos dar uma formação humana, pautada na honestidade e no amor fraterno. A ela devemos a vida, os estudos e o exemplo, no qual sempre nos espelhamos e nos

possibilitou acreditarmos que a persistência, a determinação e a coragem são as chaves que abrem as portas para as nossas realizações.

Ao nosso esposo Edinei Caldas Louzada, por ser o porto seguro de nossa família, com quem sempre compartilhamos nossos desesperos e alegrias.

As nossas filhas Évelyn Naiane Louzada e Eliny Ágatha Louzada (pelas quais nos mantivemos firmes em nosso propósito), pela compreensão que tiveram conosco e pelo fortalecimento vindo a cada olhar, gesto e ação de ajuda.

Aos nossos irmãos Admilson Mória Viana, Aroldo Viana Lousada, Adailson Viana Lousada, Arilson Viana Lousada, Anderson Viana Lousada, Altino Júnior Furtado Lousada, Elicléa Viana Lousada e Elizete Viana Lousada, pela nossa história de vida e de superação, que se tornaram fatores que nos proporcionaram coragem para superarmos as adversidades durante o trajeto.

As nossas amigas de trabalho Janete Farias Teles, Márcia de Jesus Oliveira Valente, Jeane Gleyce de Leão Baia e todos os servidores da Universidade Aberta do Brasil – polo Cameté, pelo imensurável apoio e carinho nos momentos difíceis.

As nossas amigas mais íntimas Aurilene de Sousa Amaral, Lília Christiane Vanzeler Viana, Josiane Tavares Gomes da Veiga e Maria Josiane da Silva Rodrigues, as quais sempre emanaram boas vibrações e se alegraram em acompanhar cada passo concluído.

A nossa cunhada Rosane Gleicy Caldas Louzada e a nossa sogra Maria Sebastiana Caldas Louzada, as quais sempre se preocuparam conosco e torceram para que pudessemos transpor os entraves do caminho.

Ao nosso orientador professor Dr. Cezar Luís Seibt, pela confiança e crédito que nos concedeu, além da paciência em respeitar nossas limitações, bem como pela liberdade concedida para escrevermos e determinarmos a direção que o texto deveria seguir.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, que cooperaram com o processo de escrita desta dissertação.

Aos membros da banca examinadora, professor Dr. Eraldo Souza do Carmo e professor Dr. Damião Bezerra Oliveira, pelo convite aceito em compor a banca, por terem lido nosso texto e pelas contribuições tanto na qualificação quanto na defesa.

Aos nossos colegas de curso da turma de 2018 do PPGEDUC, em especial ao Kleby Miranda Costa, à Oláza Quaresma dos Santos e à Marlize Sanches Leão, os quais sempre nos incentivaram e nos encorajaram que tudo daria certo.

Aos estudantes, professores e demais servidores das escolas municipais e estaduais de Cameté - com os quais tivemos o privilégio de trabalhar, pela experiência destes vinte e dois

anos na área educacional que foram, sem dúvida, imprescindíveis para a conexão com as teorias estudadas e a construção do texto dissertativo.

À Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, pela garantia do ensino público, gratuito e de qualidade. Instituição a qual devemos toda a nossa formação acadêmica.

A todos aqueles que direta ou indiretamente nos ajudaram a concretizar esse sonho, o nosso muito obrigado!

*O grande inquisidor encontra-se com Cristo que voltava à terra e diz: - De novo, eu terei que matá-lo porque você semeia a discórdia no meio de nós. Você põe em xeque as nossas certezas, os nossos hábitos. Você impede as pessoas de serem felizes. Nós, os inquisidores, queremos a felicidade da humanidade. A humanidade precisa saber o que é o bem e o que é o mal. E nós fazemos isso, dizemos o que é bom e o que é ruim. Dizemos: “Faça isso e você será salvo. Não faça isso ou você irá para o inferno!” E as pessoas, então, ficam tranquilas. Elas se sentem seguras. Mas você traz para os homens uma grande liberdade. Você lhes lembra que não é exatamente isso que é bom e exatamente isso que é ruim. Isso é algo muito difícil para os seres humanos. Nós queremos a felicidade deles, e isso é a segurança. E você quer dar-lhes a liberdade, que é algo muito difícil. Então, nós vamos ter que matá-lo, novamente.*

*Jean-Yves Leloup  
(WEIL; LELOUP; CREMA, 2003)*

## RESUMO

A atuação da escola sempre foi alvo de críticas e, sem dúvidas, o consenso está bem distante de ocorrer. Pensar sobre a educação que as crianças recebem na escola, a partir da leitura das obras de autores humanistas como Rogers, Weil, Crema e Leloup, revela que as práticas educativas tem se orientado atualmente, por uma antropologia muito limitada do ser humano. Uma visão que lhe reduz a, no máximo, uma inteligência; a um objeto moldável conforme as normas e os hábitos provenientes da cultura instituída. Estes pensadores possibilitam indagações como: Quais os impasses vivenciados pela educação contemporânea? De onde provém as dificuldades da educação? Como as crianças estão sendo educadas? Que tipo de subjetividade é formada pela escola? Afinal, a escola educa ou doutrina? Existem outros caminhos? É possível uma educação que considere o ser humano de forma mais abrangente? Como seria um ser humano plenamente desenvolvido? O problema desta pesquisa consiste em responder que outros caminhos os professores podem percorrer para possibilitar outras formas de existência humana, que possam favorecer o aparecimento de oportunidades que desafiem o ser humano a avançar além da camada superficial que utiliza como referencial de inteligência e sabedoria, que se estabeleceram por meio de discursos instituídos e considerados socialmente aceitáveis que fundamentam o pensamento atual e, por essa razão, induzem a repetições de teorias? Trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo, em que o procedimento metodológico se deu por meio da pesquisa bibliográfica, fundamentada nas teorias de Rogers, Weil, Crema e Leloup. O percurso investigativo contou com embasamento em outros autores que complementam o pensamento dos principais autores da pesquisa, dentre eles, Alves (2001), Berger e Lukmann (2004), Foucault (2005, 2012), Fromm (1977), Husserl (1989, 1992), Illich (1985), Krishnamurti (1994), Morin (2003), Nietzsche (2003) e Sousa Santos (2008). As reflexões a partir dos autores estudados revelam que o paradigma que fundamenta as práticas educativas da escola ultimamente, dificilmente podem conduzir o ser humano a se desenvolver por inteiro, incluindo, todas as suas dimensões. Realizamos uma crítica aos métodos tradicionais de educar e ao modo de existir do ser humano contemporâneo. Apontamos outras antropologias, através das quais a instituição escolar é desafiada a implementar uma prática pedagógica, em certo sentido revolucionária, ao romper com paradigma da separatividade que fundamenta o sistema escolar tradicional, a fim de resgatar uma visão menos fragmentada do ser humano. Uma ação pedagógica integrativa entre o que é positivo do fazer educativo atual e a visão mais abrangente sobre o desenvolvimento do ser humano. Uma proposta que tem como cerne a libertação do estudante das amarras de um sistema que suprime sua originalidade. Consideramos, portanto, que existem outras possibilidades da escola desenvolver uma atuação pedagógica, favorecendo caminhos para o pleno desenvolvimento do estudante. Acreditamos que podemos nos aproximar dessa realidade, através da prática escolar que valorize no estudante sua singularidade, suas potencialidades e sua capacidade de ser guiado por suas indicações internas, que lhe encaminhe a outras formas de experimentar o mundo, usufruindo de sua liberdade e autonomia para ultrapassar os limites do instituído.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Aprendizagem. Subjetividade. Humanismo

## ABSTRACT

The school's performance has always been the target of criticism and, no doubt, consensus is far from occurring. Thinking about the education that children receive at school, from reading the works of humanist authors such as Rogers, Weil, Crema and Leloup, reveals that educational practices have been guided today, by a very limited anthropology of the human being. A vision that reduces you to, at most, an intelligence; to an object that can be molded according to the norms and habits arising from the established culture. These thinkers allow questions such as: What are the impasses experienced by contemporary education? Where do the difficulties of education come from? How are children being educated? What kind of subjectivity is formed by the school? After all, does the school educate or doctrine? Are there other paths? Is an education possible that considers the human being in a more comprehensive way? What would a fully developed human being look like? The problem with this research is to answer what other paths teachers can take to enable other forms of human existence, which can favor the appearance of opportunities that challenge the human being to advance beyond the superficial layer that he uses as a reference of intelligence and wisdom, which have they been established through instituted and socially acceptable discourses that underlie current thinking and, for this reason, induce repetition of theories? It is a qualitative approach, in which the methodological procedure took place through bibliographic research, based on the theories of Rogers, Weil, Crema and Leloup. The investigative path was based on other authors that complement the thinking of the main authors of the research, among them, Alves (2001), Berger and Lukmann (2004), Foucault (2005, 2012), Fromm (1977), Husserl (1989, 1992), Illich (1985), Krishnamurti (1994), Morin (2003), Nietzsche (2003) and Sousa Santos (2008). The reflections from the studied authors reveal that the paradigm that underlies the school's educational practices lately, can hardly lead the human being to develop fully, including all its dimensions. We criticize the traditional methods of educating and the contemporary human being's way of existing. We point out other anthropologies, through which the school institution is challenged to implement a pedagogical practice, in a certain revolutionary sense, by breaking with the paradigm of separateness that underlies the traditional school system, in order to rescue a less fragmented view of the human being. An integrative pedagogical action between what is positive about the current educational activity and the broader view of human development. A proposal whose core is to free the student from the bonds of a system that suppresses his originality. Therefore, we consider that there are other possibilities for the school to develop a pedagogical performance, favoring paths for the full development of the student. We believe that we can approach this reality, through school practice that values the student's uniqueness, potential and ability to be guided by his internal indications, which leads him to other ways of experiencing the world, enjoying his freedom and autonomy to exceed the limits of the instituted.

**Keywords:** Integral Education. Learning. Subjectivity. Humanism.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
1.1.1 Contextualização e Justificativa .....	13
1.1.2 Definição do problema .....	15
1.1.3 Percurso Metodológico .....	16
1.1.4 Objetivo da pesquisa.....	17
1.1.5 Estrutura do texto dissertativo.....	20
<b>2. IDEIAS CENTRAIS DOS AUTORES QUE SUBSIDIAM A PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Carl Rogers .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Pierre Weil .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 Roberto Crema .....</b>	<b>25</b>
<b>2.4 Jean-Yves Leloup.....</b>	<b>26</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E SUAS LIMITAÇÕES.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1 Como Rogers, Weil, Crema e Leloup entendem que estamos educando as crianças e os jovens .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Normose: a normalidade como patologia e seus efeitos nocivos na vida do ser humano contemporâneo .....</b>	<b>41</b>
<b>3.3 Que tipo de subjetividade a escola está formando? .....</b>	<b>45</b>
<b>3.4 Educamos ou doutrinamos? .....</b>	<b>52</b>
<b>4. A EDUCAÇÃO QUE BUSCA CONSIDERAR O SER HUMANO DE FORMA MAIS ABRANGENTE .....</b>	<b>57</b>
<b>4.1 Possíveis caminhos .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 É possível uma educação que considere o ser humano de forma mais abrangente?.....</b>	<b>82</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Considerações Iniciais

#### 1.1.1 Contextualização e Justificativa

#### GAIOLAS E ASAS

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.  
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros  
desaprendam a arte do voo.  
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.  
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.  
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.  
Deixam de ser pássaros.  
Porque a essência dos pássaros é o voo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.  
O que elas amam são pássaros em voo.  
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.  
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já  
nasce dentro dos pássaros.  
O voo não pode ser ensinado.  
Só pode ser encorajado.*

*Rubem Alves  
(Folha de São Paulo, 2001)*

Algo que sempre nos estimulou, desde a nossa adolescência foi a vontade de sermos livres para determinarmos o percurso a seguir. Sempre dizíamos (e alguns amigos lembram, ainda hoje) que queríamos ser como uma borboleta que está sempre a viajar (viagem é oportunidade de encontros e novas visões e possibilidades) e, que por isso, não pretendíamos ter nada, nem mesmo uma colher ou qualquer tipo de objeto ou situação (casamento, emprego) que nos prendesse em um lugar e nos mantivesse fixos, assim como também não desejávamos que ninguém decidisse e direcionasse nossas escolhas.

Ficamos intrigados nos questionando de onde, quando e porque nasceu esse pensamento em nós. Será que foi pelo nosso fascínio em observar borboletas e pássaros, desde tenra infância? O certo é que esse defeito para alguns e qualidade para outros, nos fez ser essa Elizangela ousada, de aparência frágil, porém, de uma força descomunal, bem como nos rendeu alguns conflitos no ambiente familiar, por não aceitarmos dar satisfação a ninguém (nem mesmo a nossa mãe) sobre o que decidíamos para nossas vidas.

Algo que sempre nos chateou e nos deixa profundamente enfurecidos é o cerceamento da nossa liberdade. E até hoje é assim: quando decidimos, nos determinamos e nada consegue nos deter de realizarmos nossos projetos. Não acreditamos em destino, não esperamos que nada “caia do céu” em nossas mãos e cremos que nossa felicidade e realização depende, quase que exclusivamente, de nós mesmos (isso não significa que não precisamos dos outros). O que está em jogo é a liberdade subjetiva de cada pessoa, de escrever uma história traçada por suas próprias indicações pessoais.

Crescemos pensando e sendo assim, e, por isso, não nos conformamos que a grande maioria dos seres humanos deixe de fazer uso do seu livre-arbítrio. Esse mal-estar fez parte das nossas discussões enquanto filha, irmã, amiga e enquanto estudante na graduação e depois que passamos a atuar na educação com estudantes da educação infantil, do ensino fundamental menor e do ensino médio.

Durante anos na nobre, mas árdua tarefa de exercer a profissão do magistério, as inquietações foram se multiplicando. Agora, não apenas nos angustiávamos com a questão da desobrigação de autogerenciamento de suas próprias escolhas, por parte, especialmente dos estudantes, mas também, o caráter mecânico e alienante do fazer pedagógico, assim como a ideologia subjacente nos programas expressos no currículo predeterminado, utilizado como mecanismo de manutenção da estrutura social desigual, que produz todas as mazelas sociais no cenário nacional.

Essa conjuntura sócio-política e econômica sempre nos frustrou, pela inércia estrutural que produz em nosso país e pelas consequências na vida do brasileiro, sobretudo sobre a nossa família, pois somos frutos das diferenças sociais contrastantes, fazendo parte dessa triste e alarmante estatística e, por isso, já sentimos na pele o que milhões de brasileiros sentem pela ausência de uma política que garanta acesso público, digno e gratuito à educação, à saúde, ao saneamento básico, bem como ao direito à habitação, à alimentação, ao emprego... É mais perturbador considerar que o sistema escolar é também utilizado para produzir esses efeitos.

Essas inquietações nos ajudaram no processo em que o objeto de estudo desta pesquisa foi sendo esculpido. Recebemos sugestões para mudarmos de foco e falarmos sobre o PARFOR, entretanto, não queríamos nos debruçar sobre algo que não nos chamava a atenção e que seria estanque.

Queríamos falar de algo que pudesse abrir novos caminhos para pesquisas posteriores e que contribuísse para a melhoria da nossa prática e dos demais professores e dos atores do processo de ensino e aprendizagem. Não há dúvidas que já sentimos os efeitos não apenas no campo profissional, mas no pessoal.

Nesse sentido, a pesquisa foi tecida tendo como norte as teorias de Carl Ransom Rogers, Pierre Weil, Roberto Crema e Jean-Yves Leloup, autores pertencentes à vertente humanista, que trabalham através do viés do movimento holístico – a renovação de conceitos que mudam nossa visão sobre a realidade. Justamente, o que estamos precisando em nossa época: de atitudes mais humanas, de liberdade de seguir os rumos ditados por nossos próprios anseios, e, conseqüentemente, a fuga dos determinismos sociais que imobilizam os seres humanos a permanecerem de vendas nos olhos, guiados por teorias que induzem a um comportamento padronizado.

### 1.1.2 Definição do problema

O exercício da reflexão pela busca de um objeto que contemplasse nossos anseios permitiu a possibilidade de realizarmos um estudo acerca de uma educação mais abrangente do ser humano que considere suas singularidades e sua liberdade interior como propulsoras de uma sociedade de pessoas com uma visão mais ampla e consciente dos mecanismos e dispositivos sociais que promovem e sustentam a realidade brasileira e o percalços vivenciados atualmente, por conta do cenário político, cada vez mais espantoso, herdado desde que a sociedade brasileira se constituiu pós-colonização portuguesa.

A pretensão inicial era de falarmos da educação integral do ser humano e o foco transitava entre educação e liberdade. Por isso, a construção do esboço preliminar da pesquisa contou com a sugestão, por parte do nosso orientador (Cezar Luís Seibt), de leituras em Rogers. A recomendação inicial foi de decidir e definir um objeto, assim como a de nos tornarmos especialistas em Rogers.

Para tratarmos da liberdade para aprender precisávamos abordar o que produz o seu contrário – a educação tradicional. Assim, era imprescindível a leitura de Weil, Leloup e Crema que esclarecem a neurose atual – a normose (o sumiço do indivíduo e o aparecimento do coletivo ditado pelos princípios normativos da sociedade) e trazem como proposta a pedagogia iniciática, ou seja, educar para ser. Poderíamos também buscar aprofundarmos em Heidegger que fala da normalidade, da cotidianidade e do impessoal, assim como Nietzsche que fala da normalidade como rebanho, de ser guiado pelo que o coletivo pensa e age – pensar e agir do mesmo jeito, seguindo um mesmo padrão.

No entanto, se fazia necessário entender a complexidade do ser humano e abordar uma educação voltada para a humanidade, através da leitura em Morin. E não poderia deixar de falar de como a escola constrói a subjetividade do ser humano através de Berger e Luckmann.

Seguindo as orientações sobre a literatura a ser consultada, o desenho da pesquisa estava delineado. Vieram as leituras e com elas o fascínio tanto pelas teorias como pelos autores, enquanto pessoas, sobretudo, Rogers, Weil, Crema e Leloup, que se configuram como os principais teóricos nos quais nossa pesquisa se embasou.

Com as leituras e a escrita, o estudo foi se ampliando, tomando corpo e se solidificando cada vez mais no propósito de realizarmos reflexões sobre as dificuldades da educação contemporânea e, pensar na possibilidade da implementação de outras práticas pedagógicas, que favoreçam oportunidades para o desenvolvimento mais amplo dos estudantes, em direção à construção de um mundo melhor, que tenha como princípios a solidariedade, a fraternidade, o respeito pela diversidade e promova a formação de seres humanos de mentalidade mais aberta ao fazer uso de sua liberdade.

### 1.1.3 Percurso Metodológico

Segundo o dicionário de língua portuguesa, pesquisa significa investigação, indagação, inquirição (LUFT, 2001, P. 517). Marconi e Lakatos (2010, p. 139) apresentam um conceito mais amplo sobre pesquisa, sendo ela “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Assim, pesquisa é a busca minuciosa e rigorosa a respeito de um assunto (problema), dentro de um campo de conhecimento.

Ao passo que, “método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido” (MARCONI e LAKATOS, 2010, P. 65). Ou seja, método é o caminho que dirige uma pesquisa, de modo a ordenar a investigação, seguindo alguns princípios e agindo com disciplina, organização, rigor, através do uso de técnicas específicas para cada tipo de pesquisa.

“Aproximações a uma educação integral do ser humano a partir de uma perspectiva humanista” é uma pesquisa qualitativa, que se utiliza da técnica de pesquisa de levantamento de dados através da documentação indireta do tipo bibliográfica.

A abordagem qualitativa é definida por Creswell (2010, p. 43) como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. O enfoque qualitativo permite a interpretação dos conceitos e das informações obtidas, e conseqüentemente, leva à busca de novos dados que surgem no decorrer da investigação.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento” (MARCONI e LAKATOS, 2011, P. 269).

Implica dizermos que a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável por meio de estatísticas, por exemplo (MINAYO, 2003, P. 22).

Portanto, a pesquisa qualitativa, segundo Richardson (1999) se faz fundamental pela necessidade de compreensão de aspectos psicológicos impossíveis de serem coletados com todas as suas complexidades por outros métodos.

Pela pesquisa qualitativa e seu auxílio de caráter interpretativo sobre uma dada realidade, o pesquisador tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo, apenas sendo limitado pela exigência de um trabalho científico, estruturado de modo coerente, consistente, claro e original (TRIVINOS, 1987, P. 133).

A pesquisa bibliográfica se caracteriza por abranger “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (MARCONI e LAKATOS, 2010, P. 166). Por meio dela entramos em contato com as teorias e conceitos necessários à investigação que nos propusemos, após a definição e delimitação do tema.

O percurso investigativo foi sendo construído pela leitura e fichamento das obras dos autores principais (Rogers, Weil, Crema e Leloup). Posteriormente, concomitante ao momento da sistematização da escrita, foram ocorrendo novas buscas em autores que complementam o pensamento e as ideias presentes nas teorias tratadas no texto, como: Alves (2001), Berger e Lukmann (2004), Foucault (2005, 2012), Fromm (1977), Husserl (1989, 1992), Illich (1985), Krishnamurti (1994), Morin (2003), Nietzsche (2003) e Sousa Santos (2008).

#### 1.1.4 Objetivo da pesquisa

A literatura destes autores nos permite pensar sobre as limitações e dificuldades provenientes da educação que recebemos quando ingressamos na escola. Neste sentido, o objetivo da pesquisa foi buscarmos pensar e refletir sobre os impasses vivenciados pela educação ultimamente, enfocando como as crianças estão sendo educadas, o tipo de subjetividade formada pela escola e a verificar a possibilidade de uma educação para a inteireza do ser humano, na perspectiva de Rogers, Weil, Crema e Leloup.

Desse modo, enfatizamos o quanto a conduta humana é controlada pelos mecanismos utilizados pelas instituições sociais, demonstrando que, dentro dessa lógica, a escola,

fundamentada em princípios tradicionais e conservadores, ao realizar a tarefa de educar as novas gerações, é apontada como a instituição com forte tendência a influenciar seus comportamentos, a partir da incorporação de hábitos e atitudes que condicionam suas ações.

Além disso, abordamos a desconexão das dimensões que integram um ser humano (intelectual, afetiva, intuitiva, física, psíquica, espiritual e volitiva) provocadas pelos avanços da ciência e da técnica, onde as consequências são a ausência de uma pedagogia do afeto, através da qual possamos aprender a lidar com todas as emoções do estudante, sem reprimir suas expressões emocionais mais autênticas.

Os quatro principais autores que embasam este estudo alegam que as atuais propostas pedagógicas têm investido, exclusivamente, na dimensão que envolve o intelecto do ser humano; uma pedagogia centrada na especialização e na educação disciplinar que se dirige para um aprendizado mecânico e alienante.

Salientamos que o sistema escolar tem se pautado em práticas educativas voltadas para que os seres humanos se tornem eficientes e produtivos materialmente. Tem investido em ações pedagógicas que tem a função de uniformizar e modelar opiniões, pensamentos e atitudes, que promovem a dissolução das diferenças naturais.

Neste sentido, buscamos responder ao problema que norteia esta pesquisa: que outros caminhos os professores podem percorrer para possibilitar outras formas de existência humana que possam favorecer o aparecimento de oportunidades que desafiem o ser humano a avançar além da camada superficial que utiliza como referencial de inteligência e sabedoria que se estabeleceram por meio de discursos instituídos e considerados socialmente aceitáveis que fundamentam o pensamento atual e, por essa razão, induzem a repetições de teorias?

Os autores estudados revelam que o paradigma que fundamenta as práticas educativas da escola atualmente, dificilmente podem conduzir o ser humano a se desenvolver por inteiro, incluindo, dessa forma, todas as suas dimensões. Porém, ao buscarem desenvolver uma visão mais abrangente sobre a natureza humana, compreendem que o ser humano pode ultrapassar os limites do instituído e experimentar a liberdade de pensamento e, conseqüentemente de ter decisões autênticas.

Os quatro pensadores apresentam enorme convicção de que o ser humano tem tudo que precisa dentro dele mesmo, em estado de hibernação, que são suas potencialidades naturais que se encontram dormentes, mas que em ambiente fértil podem germinar e florescer. Concebem o ser humano como uma promessa de realização do seu potencial criativo e potencialmente capaz de assumir seu verdadeiro eu. Acreditam que é possível o ser humano se desenvolver e amadurecer na direção de se tornar único e especial, entretanto, consideram ser

uma missão intransferível e particular que deve ser realizada pessoalmente e seguindo seus próprios desejos.

Trazem como proposta pedagógica a tarefa imprescindível do professor, por meio de um ambiente adequado, possibilitar a restauração da curiosidade, da espontaneidade e da criatividade da criança, que com o passar dos anos vai sendo adormecida por meio de métodos pedagógicos castradores de suas qualidades originais.

Sugerem uma formação para um ser humano livre, autônomo e autêntico por meio da articulação de uma prática pedagógica em torno de uma ação humanizadora, capaz de orientá-lo a assumir sua condição humana, essencial nos dias de hoje.

Oferecem uma nova abordagem sobre a liberdade, sendo ela a experiência subjetiva, que o ser humano sente vir de dentro de si mesmo, de ser livre para se tornar o que é. Apontam a necessidade de pôr em prática uma pedagogia com mais amplitude, que possibilite além do desenvolvimento da inteligência, a alfabetização psíquica do ser humano, a educação de suas emoções, que tem sido esquecida ou varrida para baixo do tapete. Indicam a necessidade de a educação ser um terno sob medida para cada ser humano, conforme sua vocação, ou seja, um currículo ajustado as suas peculiaridades.

Nessa perspectiva, Rogers, Weil, Crema e Leloup sugerem que a ação educativa se distancie do ensino diretivo. Que encaminhe o ser humano para atitudes mais humildes, solidárias e, especialmente, mais humanas, com vistas a uma vivência harmoniosa no mundo para o alcance de uma vida plena, de modo que possa assumir a condição de autoria de sua própria existência.

Os autores inserem que não se trata de negar as outras práticas educativas, mas urge a necessidade de um retorno – um resgate do ser humano na sua originalidade. Porque sentimos que, no paradigma atual o ser humano perdeu sua liberdade de ser quem deseja ser, perdeu a autonomia de autogerenciar sua própria vida, perdeu a liberdade da busca constante, perdeu a capacidade criativa, pois é induzido a se adequar aos hábitos e comportamentos socialmente aceitáveis.

A maioria dos seres humanos internaliza a realidade tal como se apresenta, sem questioná-la, sem interpretá-la, sem imprimir sua subjetividade nela. Porém, existem alguns que não seguem essa simetria, que transcendem o instituído pela tradição e cultura e conseguem ter uma existência plenamente consciente – alcançam a autorrealização conforme suas vocações.

Por meio de uma cosmovisão muito comum, porém, minimizada pelas certezas materiais da modernidade, realizamos uma crítica ao modo tradicional de educar e à forma

como o ser humano se relaciona com os outros, consigo mesmo e com a natureza, enfim, é uma crítica ao “estar” no mundo do ser humano contemporâneo.

Desse modo, estamos diante de duas antropologias bem diferentes sobre a educação. De um lado a educação que Rubem Alves considera uma gaiola, que aprisiona o estudante e lhe priva da liberdade, de sua essência, por meio de programas oficiais com a pretensão de formar um adulto controlado para a manutenção do sistema.

De outro lado a educação tratada por Rubem Alves como asa, aquela que deixa livre o estudante e o encoraja a encontrar dentro de si mesmo o rumo que lhe traga prazer e alegria; aquela que encoraja o estudante a usar sua liberdade para direcionar sua vida por meio de suas próprias decisões.

Este estudo tem a pretensão de demonstrar que, por meio da ação educativa do professor, existe a possibilidade de garantir que as crianças possam reconhecer que são dotadas de um potencial natural e que são absolutamente responsáveis pelos seus pensamentos, pelas suas decisões, pelas suas ações e pelo direcionamento de suas vidas.

Acreditamos que a prática pedagógica do professor pode se encaminhar no sentido de contribuir para que o estudante perceba que tem a liberdade de ser quem realmente é. E que pode descobrir quem é, para além dos condicionamentos sociais. Enfim, que o estudante ao conquistar sua subjetividade pode encontrar a si mesmo e se tornar único, original, autêntico.

Nessa medida, entendemos que um estudo dessa natureza é de grande relevância pela possibilidade que nos oferece de pensarmos e repensarmos as práticas educativas e a tarefa dos professores. Sua relevância social consiste na divulgação e aplicação dos resultados obtidos que poderão ser subsídios para a melhoria da ação educativa realizada nas escolas.

#### 1.1.5 Estrutura do texto dissertativo

Estruturamos o texto em quatro capítulos, sendo que o primeiro é dedicado à introdução. No segundo capítulo enfocamos as ideias centrais dos quatro autores que subsidiam a presente pesquisa. O terceiro capítulo abordamos a educação tradicional, suas limitações e dificuldades. Nele enfatizamos como Rogers, Weil, Crema e Leloup entendem que estamos educando as crianças e os jovens; falamos da normose, enquanto patologia referente a normalidade doentia proveniente dos hábitos decorrentes da cultura e da tradição; destacamos o tipo de subjetividade que as escolas tradicionais estão formando e, indagamos se, na perspectiva desses autores, estamos educando ou doutrinando os estudantes.

No quarto capítulo tratamos da educação que busca considerar o ser humano de forma mais abrangente. Abordamos a visão de Rogers, Weil, Crema e Leloup, de como eles imaginam e sugerem que deveria ser o ato de educar. Para que a educação deveria formar o ser humano? Que imagem de ser humano deveria conduzir nossos esforços na educação? Tratamos dos possíveis caminhos que a escola e, especificamente, os professores podem percorrer, por meio de métodos e atitudes, que possam possibilitar aos estudantes um percurso livre dos trilhos viciantes, para que possam se desenvolver rumo a sua realização pessoal. Discutimos também sobre a possibilidade de uma educação para a inteireza do ser humano, onde enfatizamos o que o ser humano pode se tornar além do que as instituições e seus meios controladores fazem dele.

## 2. IDEIAS CENTRAIS DOS AUTORES QUE SUBSIDIAM A PESQUISA

*Deixa-me dançar a dança da vida!  
Quero abrir os meus braços sem correntes  
e abraçar o meu ser com amor  
ao som da música que vem das estrelas...  
Preciso respirar a liberdade de ser humana,  
de ser uma - na grande família [...]  
Eles verão brotar dos meus olhos  
as lágrimas das minhas dores,  
e dos meus lábios os sorrisos das minhas alegrias.  
Então, nutrida e livre,  
poderei caminhar  
e escolherei o sítio onde plantar  
as minhas próprias raízes  
Nesse mágico momento, renascerei.  
Poderei gerar os meus doces frutos  
E espalhar as minhas sementes...*

*Regina Fittipaldi  
(WEIL; LELOUP; CREMA, 2003)*

Neste capítulo enfocamos as ideias básicas de Rogers, Weil, Crema e Leloup sobre a visão que possuem da natureza humana e o que pensam a respeito do que a educação oferecida no seio familiar e, principalmente na escola pode fazer para que as crianças e os jovens se desenvolvam em conformidade com suas potencialidades naturais e próprias aspirações, de modo que alcancem realização pessoal.

### 2.1 Carl Rogers

Encontramos no primeiro capítulo do livro *Tornar-se pessoa*,<sup>1</sup> a biografia do psicólogo norte-americano Carl Ransom Rogers (1902-1987). Segundo o relato de Rogers (1997), depois de seu doutorado, trabalhou por doze anos no Centro de Observação e Orientação Infantil da Sociedade para a Prevenção da Crueldade sobre as Crianças, em Rochester. Seu foco foi o trabalho com crianças delinquentes e marginais. Paulatinamente, substituiu a orientação diretiva por uma visão mais pragmática que denominou de orientação não diretiva em terapia

---

<sup>1</sup> “Tornar-se pessoa” é o livro que se originou da reunião de vários artigos escritos dentro de uma década (1951-1961) por Carl Rogers com a intenção de impactar nos mais diversos campos de conhecimento e compartilhar as suas experiências.

que permitia a escuta dos clientes<sup>2</sup>. Foi nessa época que passou a ter nova percepção sobre o tratamento psicoterapêutico.

Em razão de anos de trabalho com a clínica seu pensamento e sua prática psicoterapêutica diferenciaram-se das abordagens acadêmicas convencionais. Sua nova técnica de terapia (autoaceitação e a tomada de consciência) vem se opor às antigas (análise do passado e a interpretação).

As críticas foram inevitáveis, no entanto, Rogers se habituou com esses ataques vindos de outros psicólogos, terapeutas, pedagogos e, principalmente, dos psiquiatras que sentiam enorme ameaça aos seus princípios vinda das ideias, princípios e teorias rogerianas. Ele diz: “[...] habituei-me de certa forma a ser atacado [...], pois alguns deles viam na minha maneira de trabalhar uma grande ameaça aos seus princípios mais queridos e mais inquestionáveis” (ROGERS, 1997, P. 17).

Entretanto, assim como haviam aqueles que abominavam e temiam sua abordagem perigosa, ao abalar o poder e o status no meio médico, existiam aqueles que se interessavam pela sua teoria. Estes dois fatores impulsionaram a publicação de vários livros, necessários para o esclarecimento de sua nova visão e prática experimental pessoal.

As inúmeras e sérias pesquisas de Rogers foram importantes para o reconhecimento de que o psicólogo pode, assim como o psiquiatra e o psicanalista, alcançar sucesso com o tratamento psicoterapêutico.

Seu estudo, utilizando seu método de psicoterapia centrada em pessoas portadoras de esquizofrenia, originou o nascimento de uma abordagem mais humana aos pacientes hospitalares. Assim, Rogers inaugura a Psicologia Humanista e consegue abertura ao reconhecimento e acesso dos psicólogos ao universo clínico, há muito tempo dominado pela psiquiatria médica e pela psicanálise.

Para Zimring (2010), Rogers possuía uma visão muito original a respeito da natureza humana. Concebia o ser humano como um ser capaz de se autoatualizar, sendo o trabalho do terapeuta o de liberar o potencial do paciente, de modo que este consiga resolver, por si mesmo, seus problemas. Seu método inédito veio conspirar contra a ideia difundida no meio profissional de que o paciente necessita que um especialista resolva seus problemas.

Rogers transferiu para o ramo da educação a sua concepção sobre a natureza humana, por entender que o estudante possui motivações e entusiasmos naturais que devem ser liberados

---

<sup>2</sup> Rogers substitui o termo paciente por cliente pela concepção que possui a respeito do potencial humano e sua capacidade de autoatualização, não tratando as pessoas em terapia como doentes, mas como seres humanos capazes de resolver seus próprios problemas.

pelo professor, onde o estudante deverá ser guiado pelos seus interesses pessoais, portanto, não deverá se conformar com nenhum tipo de aprendizagem predeterminada para ele.

Advém desse posicionamento original a aposta em um método de educação centrado no estudante, que parte do princípio de que não podemos inculcar condutas e saberes nos outros, mas facilitar a sua aprendizagem, sendo necessário um ambiente favorável e objetivos claros compartilhados com os aprendizes. Logo, o princípio fundamental de sua proposta é a atuação pedagógica centrada no estudante e a figura do professor como facilitador da aprendizagem (ROGERS, 1973).

Sua convicção de não-diretividade do ensino condiz com a importância que delega à experiência, às atitudes dos estudantes e ao afastamento das técnicas convencionais. Por essa sua concepção incomum, Rogers inaugura uma nova era no campo da educação.

## 2.2 Pierre Weil

Conforme o site da UNIPAZ<sup>3</sup>, nas páginas de Pierre Weil e de Roberto Crema<sup>4</sup>, o psicólogo francês Pierre Weil (1924 – 2008) teve uma carreira extensa e brilhante a frente de todas as instituições pelas quais passou durante sua vida. Depois de um convite para trabalhar em nosso país, fixou-se no Brasil até seus últimos dias.

O trajeto escolhido por Weil foi decorrente de dois fatores que o fizeram voltar seu olhar e atenção à educação pela paz. O primeiro foi a crueldade da Segunda Guerra Mundial e o segundo foi a crise existencial pela qual passou ainda aos 33 anos de idade, fase em que era um homem bem sucedido, mas angustiado pela existência de uma vida vazia. Essa crise desencadeou um câncer que foi preponderante para despertá-lo rumo à plenitude do ser que habitava seu íntimo.

Assim, Weil percorreu por vários países e culturas distintas, fez uma síntese das abordagens ocidentais e orientais e a partir daí elaborou seu sistema, inicialmente chamado Cosmodrama, depois ampliado e denominado uma Arte de Viver a Vida.

Em 1987, ao lado de Roberto Crema e Jean-Yves Leloup, coordenou o I Congresso Holístico Internacional que culminou com a Universidade Internacional da Paz – UNIPAZ. Em sua longa e fértil trajetória a frente da UNIPAZ, Weil atuou na construção e disseminação da abordagem transdisciplinar holística. Empreendeu durante toda sua vida a implantação da paz

---

<sup>3</sup> <https://unipazdf.org.br/pierre-weil/>

<sup>4</sup> <https://robertocrema.com.br/pierre-weil-samurai-da-paz/>

no mundo, deixando um grande legado para a humanidade, além do exemplo de ser humano pleno que conseguiu ser.

Pierre Weil (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) tem a convicção de que o ser humano não precisa de um mestre para lhe indicar o que aprender, o caminho a percorrer e o que deverá ser, pois acredita que tudo que precisamos se encontra em germe dentro de cada um de nós, precisando apenas ser despertado. Desse modo, Weil acredita que o objetivo da educação é fornecer oportunidades para que o estudante possa realizar por si só a promessa individual (suas potencialidades) que trouxe como compromisso consigo mesmo.

### 2.3 Roberto Crema

Conforme consta no site de Roberto Crema<sup>5</sup> e na página sobre Formação em Cuidado Integral do site da UNIPAZ<sup>6</sup>, o psicólogo brasileiro Roberto Crema atua em formações humanísticas, como Análise Transacional, Gestalterapia, Terapia Familiar, Bioenergética, Abordagem Centrada na Pessoa e Biodança. Roberto Crema mergulhou no movimento Transpessoal após seu encontro com Pierre Weil, em 1981.

Atualmente, é membro honorário da Associação Luso Brasileira Transpessoal (ALUBRAT) e realiza formações em Terapia da Inteira na UNIPAZ de Brasília.

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) concebe o ser humano como um ser em particular e com a predisposição de se desenvolver de forma mais ampla, se exposto a condições favoráveis, para o desabrochar de suas qualidades pessoais. Suas críticas decorrem em consequência dos métodos pedagógicos empregados comumente pelas escolas, que agem contrariamente à natureza humana do estudante.

Em oposição às práticas pedagógicas que utilizam o método da comparação e o mesmo currículo a todos os estudantes, Roberto Crema propõe que as escolas se transformem em jardins e os professores em jardineiros, ou seja, que as crianças e os jovens sejam vistos como um universo em particular.

Enfatiza que cada ser humano tem seus talentos pessoais, por essa razão, métodos comparativos e currículos únicos estendidos a todos, ignoram a diversidade do universo humano, portanto, são ineficazes no processo de aprendizagem e prejudiciais ao pleno desenvolvimento do estudante.

---

<sup>5</sup> <https://robertocrema.com.br/apresentacao/>

<sup>6</sup> <https://unipazdf.org.br/cuidado-integral/>

Assim, para Roberto Crema, uma escola que se parece com um jardim e um professor que age como um jardineiro, não exige o mesmo interesse de todos os estudantes por um mesmo assunto, bem como o mesmo resultado na aprendizagem, em virtude do reconhecimento de que os seres humanos não são idênticos.

Sua proposta é colocar em prática a pedagogia do amor e da vida, denominada por ele de pedagogia iniciática, que tem por objetivo tornar o ser humano aquilo que ele é em essência. Isso significa que o papel da escola é oportunizar um clima favorável para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, em conformidade com suas particularidades naturais.

## 2.4 Jean-Yves Leloup

De acordo com o prefácio do livro *“Caminhos da realização: dos medos do eu ao mergulho no ser”* realizado por Pierre Weil<sup>7</sup>, Jean-Yves Leloup é um filósofo, teólogo e psicólogo francês, com PhD em Psicologia Transpessoal. É sacerdote hesicasta (mergulho no universo interior e à prece), ordenado na Igreja Ortodoxa. É psicoterapeuta e poeta.

Atualmente, está à frente da presidência da Universidade Holística Internacional de Paris e é um dos conferencistas mais requisitados na Europa. Defensor fervoroso da união entre ciência e espiritualidade, divulga as ideias holísticas por todo o mundo. Hoje, é considerado o maior expoente da psicologia transpessoal e um dos maiores filósofos da nossa época.

Leloup (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) entende que o ser humano é portador das dimensões: intelectual, afetiva, intuitiva, física, psíquica, espiritual, volitiva, dentre outras, que são indissociáveis. Neste sentido, considera que os métodos educacionais precisam trabalhar essas dimensões do estudante para sua inteireza, pois é bem notório que o aspecto intelectual é mais valorizado, enquanto que os demais aspectos do ser humano vem sendo ignorados nas práticas pedagógicas escolares. Desse modo, atualmente, o ambiente escolar necessita do cultivo do amor e da vivência da fraternidade, para termos um mundo mais justo e acolhedor das diversas formas de cada ser humano manifestar a vida.

Crema, Weil e Leloup (Ibidem) trabalharam de forma independente, porém, seguindo uma mesma direção, por meio do movimento holístico, que consiste na renovação da visão sobre a realidade e a vida, a partir de conceitos que mudam a maneira de encarar a existência. Para estes estudiosos da existência humana, estamos carentes de uma pedagogia da vida.

---

<sup>7</sup> Texto retirado do prefácio do livro *“Caminhos da realização: dos medos do eu ao mergulho no ser”*, de autoria de Jean-Yves Leloup. Editora: Vozes, 1996.

Estes autores estão preocupados em nos dizer, em mostrar para a humanidade, que precisamos reconhecer que o ser humano é, em essência, único; que integra em si um intelecto e um coração (sentimento), mas que necessita ser trabalhado conjuntamente pela educação que recebe, para que possa compreender a si mesmo e aos outros, dentro de uma relação de aceitação e de respeito mútuo, em que seja possível a escuta dos seus anseios, em direção a sua realização pessoal.

As percepções acerca do ser humano, da educação e da aprendizagem de Pierre Weil, Roberto Crema e Jean-Yves Leloup são análogas e complementares ao trabalho desenvolvido por Carl Rogers. São enfoques que se delineiam acentuando enorme importância à pessoa do estudante e sua predisposição natural para aprender.

É possível demonstrarmos a estreita sintonia nas convicções entre os quatro autores estudados, quando Crema (2015, p. 06) comenta que Rogers desenvolveu “uma metáfora também extraída da botânica, referindo-se a uma semente de autorrealização e de autorregulação que existe no interior de cada ser humano, que necessita apenas de um terreno fértil para se desenvolver”.

### 3. A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E SUAS LIMITAÇÕES

*Penso que é possível agora ver claramente por que razão não existe filosofia, crença ou princípios que eu possa encorajar ou persuadir os outros a terem ou a alcançarem. Não posso fazer mais do que tentar viver segundo a minha própria interpretação da presente significação da minha experiência, e tentar dar aos outros a permissão e a liberdade de desenvolverem a sua própria liberdade interior para que possam atingir uma interpretação significativa da sua própria experiência.*

(ROGERS, 1997)

Neste capítulo é discutido de onde provém as dificuldades vivenciadas pelo sistema escolar no que se refere à educação dispensada às crianças e aos jovens. Tomamos as ideias e teorias de Rogers, Weil, Crema e Leloup para fundamentar essa visão reducionista e superficial que embasa as práticas educativas do nosso momento histórico.

O capítulo está estruturado em três subcapítulos, que buscam evidenciar os efeitos produzidos pela educação que recebemos desde o nascimento, sobretudo a educação proveniente das práticas pedagógicas escolares.

No primeiro subcapítulo realizamos uma avaliação, sob o enfoque de Rogers, Weil, Crema e Leloup, a respeito de como estamos educando as crianças e os jovens. Em seguida, com base nos autores acima, no segundo subcapítulo tratamos dos tipos de sujeitos (subjetividade) que a educação como produto da idade moderna está formando. Por último, no terceiro subcapítulo, indagamos se, dentro do paradigma educacional atual, estamos educando ou doutrinando.

A escola é uma instituição tradicional e o seu fruto (a educação) está, normalmente, amparado dentro de princípios conservadores. Portanto, toda educação, como resultado do que é constituído institucionalmente é convencional, em virtude de atender às normas, aos princípios e às regras sancionadas pelos hábitos de uma determinada sociedade.

Rogers (1973) conceitua escola tradicional e convencional como aquela que se utiliza de um currículo preestabelecido, fixo e rígido, estendido a todos os estudantes; que atua por meio de métodos de instrução como testes padronizados, preleções e atribuição de notas ao estudante pelo professor (como modo de avaliar e medir quantitativamente as informações retidas durante o processo de ensino e de aprendizagem). Rogers ainda argumenta, que se trata de uma prática pedagógica que parte de uma iniciativa externa aos anseios do estudante e, por

isso, não se relaciona com seu cotidiano e, conseqüentemente, não tem quase nenhuma ou mesmo nenhuma conexão e relevância para sua vida.

A convicção de Rogers (1973), de que a aprendizagem que tem importância para o estudante é aquela que se relaciona com suas aspirações, é a mesma argumentação presente no pensamento de Ivan Illich, que se mostra cético em relação ao processo de escolarização realizado pela instituição escolar, por não considerá-lo benéfico para os estudantes. Illich entende que “na realidade, a aprendizagem é a atividade humana que menos necessita de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado da participação aberta em situações significativas” (ILLICH, 1985, P. 52). Para ele a aprendizagem consiste na aquisição de nova habilidade ou compreensão, porém, a escola tem realizado a tarefa de instruir o estudante por meio de opiniões formadas.

Os impasses que o sistema educacional vive decorrem da aplicação do método tradicional apoiado por “um currículo preestabelecido, “deveres” idênticos para todos os alunos, preleções como quase único modo de instrução, testes padronizados pelos quais são avaliados todos os estudantes, e notas dadas pelo professor, como modo de medir a aprendizagem” (ROGERS, 1973, P. 05).

Assim, a instituição escolar tende a ser a mais tradicional, por estar assentada em princípios conservadores, rígidos e burocráticos e, fundamentar-se em um modelo baseado na compartimentalização do saber, na dicotomia e na explicação através de fatos lógicos e lineares, apoiados na razão instrumental, que implica valorizar a eficácia (os meios para se atingir um fim), onde estão implícitos pensamentos de poder e de dominação sobre os demais seres humanos e sobre a natureza.

Ao longo do tempo fomos incorporando a ideia, através dos discursos produzidos pelas teorias científicas, de que o ser humano é a espécie mais inteligente do universo e, por essa razão, chegamos ao século XXI com uma gama diversificada e enorme de conhecimentos socialmente produzidos, por meio da técnica e da ciência, que avançaram de forma extraordinária nos últimos séculos.

Entretanto, por conta de tal concepção, o ser humano passou a fazer das teorias a sua realidade, onde tudo já é previsto e controlado por meio de resultados que já, há muito tempo foram encontrados e servem de base de sustentação e explicação para a realidade, seja ela qual for, assumindo um caráter atemporal pela forma como são utilizados.

Neste sentido, funções altamente humanas como a criatividade, a imaginação e a experimentação constante ficaram em desuso, transparecendo a ideia de que o ser humano não possui qualidades inatas, mas que é única e, exclusivamente, uma produção e invenção social.

Fomos sendo convencidos pelos discursos teóricos repetitivos de que estamos na era mais inteligente e consciente que a humanidade, historicamente, conseguiu atingir, por meio dos enormes avanços e descobertas que foram sendo produzidas e acumuladas culturalmente.

Realmente, avançamos de maneira formidável, porém, parece que nos fixamos nesse ponto e não mais avançamos. Fizemos das teorias e descobertas técnico-científicas nosso lugar de acomodação. Como se já não houvesse mais por onde percorrer e inventar novas formas de conhecer, de viver, de ser, enfim, de experimentar o mundo. Vivemos dentro de uma cerca ou de uma bolha que nos direciona e nos controla para uma forma única de manifestar a existência humana.

Pierre Weil é categórico ao afirmar que “a humanidade atingiu o limiar de uma nova era e vive, agora, uma espécie de dor do crescimento. Deixamos de ser crianças, mas ainda não sabemos nos portar como gente grande. Acumulamos conhecimentos em quantidade. Mas, sem sabedoria para usá-los, podemos destruir-nos e ao mundo que habitamos” (WEIL, 1993, P. 25-26).

As teorias e descobertas científicas substituíram a realidade e, de certa forma, bloquearam as possibilidades de atravessarmos as fronteiras predeterminadas, dando por encerrada a oportunidade de transcendermos o já conhecido e vivenciado. As situações programadas nos impedem de sermos desafiados a avançar além do estabelecido pelos conhecimentos produzidos.

Modelos de vivência foram sacramentados como parâmetros estendidos a toda a espécie humana. Acabamos, portanto, repetindo ideias, teorias, conhecimentos e práticas como se não tivéssemos capacidade para sermos diferentes e manifestarmos nossas singularidades. Vivemos em uma época em que não há espaço para a manifestação da diversidade peculiar à espécie humana. O ser humano se converteu em objeto manipulável, com programação para apresentar resultados semelhantes aos já experimentados historicamente.

O sistema escolar se assemelha ao funcionamento de uma fábrica que produz homens e mulheres semelhantes à imagem de um protótipo ideal de ser humano. Como se o ser humano fosse previsível e controlável. Infelizmente, a grande maioria das pessoas acabou por acreditar nessa ilusão instituída pelo pensamento moderno.

Semelhante ao que ocorre dentro de uma fábrica, um comando (o botão na fábrica e o currículo na escola) é acionado para todos. Sem um critério que considere a singularidade de cada ser humano, espera-se o mesmo resultado de todos como produto do ato de ensinar. Ignora-se que são seres humanos com potencialidades enormes, com dons singulares e desejos diversos.

Passou a ser enxergado como algo comum, normal e benéfico para o progresso da espécie humana o papel social prestado pela escola. O progresso, em se tratando de descobertas científicas e tecnológicas, que demonstra uma pseudo-inteligência humana, como se nosso corpo fosse apenas o cérebro. Assim, para atender a esse ideal de vida, a escola cumpre uma tarefa que perpassa quase, exclusivamente, pela transferência de saberes formais, acumulados culturalmente ao longo do tempo, às novas gerações.

Dentro dessa estrutura que a escola está alicerçada, é extremamente negligenciada a complexidade inerente aos seres humanos. Rogers (1997), Weil, Crema e Leloup (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) asseguram que a natureza humana é um conjunto composto de várias dimensões que precisam ser trabalhadas em conjunto para um perfeito funcionamento, e conseqüentemente, para um perfeito convívio com o meio social e com o meio ambiental.

Contudo, as práticas escolares não tem atendido a essa regra natural. Crema (2003) enfatiza que a crise contemporânea demonstra como o sistema educacional se encontra obsoleto e nefasto, um sistema esgotado, em estado de decadência. Para ele, um dos indicativos de como o sistema escolar tem apresentado suas dificuldades e limitações são as guerras já vivenciadas pela humanidade, pelas mais diversas questões e, a violência com a qual convivemos no século XXI. Segundo o autor:

Inauguramos o século XXI e o terceiro milênio com a gélida face do terror. [...] Estes tristes fatos indicam o óbvio e escandaloso fracasso da educação convencional. São sintomas indicativos de uma instituição esgotada, em estado de decadência, tendendo para o obsoleto. Modelado pelo paradigma da idade moderna, que surgiu no século XVII, precisamos manter o positivo e funcional deste sistema educacional, prevenindo-nos do desastre que consiste em jogarmos fora a criança, junto com a água suja. (CREMA, 2003, P. 07).

As escolas surgiram para atender uma necessidade própria originária da Idade Moderna, portanto, historicamente, vem cumprindo esta tarefa ao longo destes quatro séculos, sendo que nas últimas décadas, cada vez mais, vem se adequando as mais prementes necessidades mercadológicas, preocupando-se com aspectos econômicos e disputas mundiais entre as nações, que desejam estender seu poderio e domínio ao mundo.

Por isso, as práticas pedagógicas têm se pautado em uma pedagogia para a dicotomização, em uma tentativa de objetificar e coisificar o ser humano, em virtude da ordem econômica, política e social em vigor.

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 174) destaca que “uma contradição grave do nosso momento histórico é que conhecemos cada vez mais e compreendemos cada vez menos...”, ou seja, somos cada vez mais instruídos, cada vez mais “civilizados”, houve enormes progressos da técnica e da ciência, no entanto, o que explica a crescente violência e as guerras?

Estamos submersos na enxurrada de informações que são despejadas instantaneamente e incessantemente sobre nós, que se dão de forma tão veloz que não há tempo para o discernimento.

Na escola aprendemos o conceito e a explicação de tudo o que nos cerca. Conhecemos quase tudo o que existe no planeta. E ainda buscamos explicações sobre nossos planetas vizinhos. Investigamos situações e fatos, até os sobrenaturais, mas desconhecemos o universo interior do ser humano. Não compreendemos nossas emoções.

O campo do sentimento, da sensação e da intuição são desconhecidos. O ser humano tem pouca compreensão a respeito de si mesmo e do mundo ao seu redor. Os métodos educacionais, de base tradicional, não lhe permitem ter uma visão sobre seu próprio interior, sobre seu próprio “eu”.

A explicação que Roberto Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) nos oferece para o aumento da violência e conflitos mundiais, refere-se ao trabalho educativo que não dá importância ao aspecto afetivo do ser humano e supervaloriza o aspecto cognitivo.

Crema (Ibidem, P. 174-175) explica que “avançamos, de forma extraordinária, do ponto de vista técnico e científico. Do ponto de vista subjetivo, entretanto, praticamente não progredimos nada”.

Investimos muito no que está ao nosso redor, no que está do lado de fora do ser humano. Somos experts em construir casas com as mais extraordinárias arquiteturas; lançamos pontes sobre os rios para ligar cidades, mas será que conhecemos nosso reino interior? Porque não lançamos pontes entre nossa inteligência e nossas emoções?

Tomando as declarações da UNESCO que tratam dos quatro fundamentos de uma nova educação transdisciplinar: *educar para conhecer*, *educar para fazer*, *educar para conviver e educar para ser*, Crema (Ibidem) critica a educação que se dedica, de forma fragmentada, apenas aos dois primeiros pilares: educar para *conhecer* e educar para *fazer*. Acredita que a crise contemporânea se deriva da lacuna gerada pela educação exclusivamente disciplinar, que tem como método a especialização. Pois uma pedagogia centrada na especialização e na educação disciplinar se converge em um aprendizado mecânico e alienante, programado para que os seres humanos se tornem eficientes e produtivos no campo material. De modo que, a educação para *conviver* e a educação para *ser* se encontram ausentes nos bancos escolares.

Portanto, na concepção de Roberto Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 173-174) o sistema educacional, fundamentado em princípios materialistas do racionalismo positivista, produz uma formação fragmentada do ser humano (educação para *conhecer* e educação para *fazer*), “um aprendizado [...] desconectado do todo”.

Pierre Weil acrescenta que a prática contemporânea (fragmentária) é resultado do “que podemos chamar de normose racionalista que decorre de uma deformação da ciência no sentido do antigo paradigma racionalista newtoniano-cartesiano, o qual só aceita a lógica racional e os cinco sentidos como meios de conhecer” (WEIL, 2018b, P. 05).

Neste sentido, a escola tem se mostrado insuficiente ao fornecer uma educação que não integra a inteligência racional à inteligência emocional do estudante. Como resultado temos uma educação descompensada; uma formação precária - que atende apenas uma parte do que constitui um ser humano.

Quando a escola se preocupa apenas com uma parte do ser humano (sua dimensão cognitiva) e lhe prepara apenas para *conhecer* e para *fazer*, a formação ocorre de forma incompleta. O estudante será um especialista em uma determinada área, entretanto, será um desconhecedor de seu próprio interior, da sua própria alma, porque não foi trabalhado nele sua outra metade, aquela que diz respeito aos seus sentimentos e as suas emoções. A escola tem dado pouco espaço para a tarefa de desenvolver também o ser humano para aprender a *conviver* e aprender a *ser* - uma formação para sua inteireza.

Não somos apenas uma razão e uma emoção. Não é à toa que somos considerados os seres mais complexos do planeta. Essa complexidade é o produto da ligação de muitos outros elementos que formam o ser humano, que é constituído de várias dimensões, conectadas umas às outras para o perfeito funcionamento dessa máquina extraordinária que somos. Contudo, sentimos e vivenciamos os efeitos negativos da educação sob o velho paradigma racionalista, que produz nossa fragmentação.

Pierre Weil (1993) assegura que “a mais ameaçadora de todas as fragmentações, no entanto, foi a que dividiu os homens em corpo, emoção, razão e intuição, porque ela nos impede de raciocinar com o coração e de sentir com o cérebro” (WEIL, 1993, P. 27).

Por isso, de acordo com Weil (1993) o caos no sistema escolar se origina do antigo e obsoleto paradigma fragmentário que a educação se ampara, onde educar significa instruir, informar, ou seja, um ensino que se restringe ao cultivo do intelecto, dirigido para a razão e a memória.

Esse papel está tradicionalmente ligado à escola. Paralelamente a ela, existe a família, à qual cabe ocupar-se do caráter, isto é, dos sentimentos e emoções, hábitos e atitudes interiores. Pais e mães incorporam o papel de agentes auxiliares dos professores. Assim, um volume enorme de funções que seriam da escola invade a relação doméstica (WEIL, 1993, P. 38).

A afetividade é varrida para baixo do tapete. Fica delegada à família a tarefa de cuidar dos sentimentos da criança. Na escola não há lugar para as emoções do ser humano. A

preocupação de um sistema maior é fazer da escola uma máquina que produz seres humanos em série, com o mesmo perfil. Para isso, o ser humano é desalmado e treinado para atividades especializadas. Ao passo que este ser humano nem se percebe como peça de uma ordem desumana. Alienado, segue a corrida, em uma aferrada competição com os demais seres humanos, onde muitas vezes, a busca do sucesso é tão almejada que não se importa se estará passando por cima de valores fundamentais para a convivência harmoniosa e até mesmo para a sobrevivência da espécie humana.

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) explica que o que se tem feito na educação escolar é a repressão do princípio feminino e a preferência pelo princípio masculino, ou seja, a preferência pela eficácia, uma vez que o princípio masculino diz respeito às dimensões da razão instrumental, da racionalidade, da materialidade, do cálculo, do controle, do domínio, do predeterminado, da previsibilidade, da normalidade, da dicotomia, da análise, da separação, da desconexão. São essas as premissas que substanciam o sistema escolar e, por esta razão o princípio feminino que diz respeito às dimensões do afeto, da intuição, do cuidado, da síntese, do todo e da conexão são excluídos da meta educacional.

Leloup (1996) alerta para a necessidade de reconciliação com o princípio feminino, seja no homem ou na mulher. Ele explica que, estes dois princípios (masculino e feminino) já existem em nós, por que não se trata do ser humano enquanto sexo masculino, mas do ser humano que contém o masculino e o feminino, no entanto, precisamos fazer uso deles concomitantemente, ou seja, fazer a síntese para o surgimento do ser inteiro.

[...] a revelação do Logos em cada um de nós passa através de uma reconciliação com o nosso feminino [...]. Esta reconciliação é o que podemos chamar de nosso cérebro direito, nossa visão intuitiva, nossa visão global. Nós vivemos, no Ocidente, num mundo muito masculino, um mundo de poluição, um mundo tecnológico e perdemos esta dimensão contemplativa do nosso ser. E se quisermos reencontrar o segredo do ser, temos que reencontrar, em nós mesmos, esta dimensão contemplativa. Esta dimensão feminina do nosso ser (LELOUP, 1996, P. 136-137).

A síntese do princípio masculino com o princípio feminino não é realizada porque precisamos ter consciência, primeiro de que ambos tem morada dentro de nós mesmos, por isso, não podemos buscá-los fora (no exterior). Em segundo lugar, é importante compreender, que, justamente, a ausência de consciência não nos permite vivenciarmos nossas duas metades, que na verdade é uma, porque formam esse todo que somos (síntese), mas que, geralmente, funciona apenas uma parte – aquela em que se dispensa mais cuidados e atenção. Tomar consciência – essa é a dificuldade proveniente da educação que temos recebido.

De acordo com Weil (1993), o problema da fragmentação que sofremos, que separou o sujeito da natureza, é uma ilusão que criamos quando imaginamos que o mundo exterior está

desligado de nossa própria natureza. Conseqüentemente, buscamos prazer e felicidade numa procura que começa e termina fora de nós mesmos, sem percebermos que o que procuramos se encontra em nosso interior.

Pierre Weil acrescenta que “todo ser humano guarda uma certa nostalgia da felicidade permanente e completa, da felicidade absoluta. [...] Geralmente a buscamos fora de nós, num amigo, no casamento, na religião. [...] E não a encontramos ou, se a encontramos, ela não dura” (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 77-78).

Por buscarmos no lugar errado, jamais encontramos a verdadeira felicidade, e acabamos nos contentando com arremedos de prazer (uma joia, um amante). Assim, apegamo-nos com unhas e dentes a objetos, pessoas ou ideias que nos dão a sensação de prazer. E, por dependermos dessas coisas, sempre externas, tememos que alguém as roube de nós. Tornamo-nos possessivos, egoístas e medrosos. O medo da perda cria emoções destrutivas, como a desconfiança, a inveja, a agressão, o orgulho ferido e a depressão. Caímos em estresse. (WEIL, 1993, P. 52-53).

A educação que nos é oferecida se descuidou ou melhor dizendo: não foi programada para se importar com o desenvolvimento do ser humano como um todo. As dificuldades que enfrentamos, nos dias de hoje, se vinculam ao excessivo comprometimento com a satisfação de desejos ligados ao poder e posse sobre pessoas, objetos e posição social.

É por esse motivo que a educação tradicional “ênfatisa o consumo, a competição agressiva, o sucesso e a especialização extremada, a aquisição e a posse de uma fortuna” (WEIL, 1993, P. 41).

Leloup (1996) destaca que buscamos apaziguar nossos desejos que dizem respeito ao mundo material.

Num primeiro tempo do nosso caminho, nosso psiquismo pode pensar que ele estará em paz se possuir um certo número de riquezas, um certo número de posses, uma certa quantidade de prazer. Nós observamos bem o que se passa, nós notamos que, quanto mais possuímos, mais desejamos possuir. Mais nós bebemos desta água, mais temos sede. Mesmo se, por um momento, nossa sede se acalmou (LELOUP, 1996, P. 127).

Se não há espaço e oportunidade para o desenvolvimento da criança e todas as suas extensões, as conseqüências são catastróficas. A grande dificuldade está em pensarmos que só as riquezas materiais - uma realidade externa - nos traz paz, conforto e felicidade. Essa procura constante no exterior pela satisfação por meio de bens materiais, acúmulo de riquezas e domínio, impossibilita buscarmos uma completude não-dependente de algo material. A procura no palpável, inviabiliza a busca pela felicidade no nosso interior.

Por isso, Leloup (1996, p. 153) aconselha para nossa época, fazer dos dois princípios (masculino e feminino) “um único, a fim de que o masculino não seja apenas um macho e o feminino apenas uma fêmea”. Unir o interior ao exterior para nos encontrarmos por inteiro, sem

a necessidade de dependência das circunstâncias e dos acontecimentos para encontrarmos a paz interior e sermos felizes, completos.

Crema (2003) adverte que a crise contemporânea pela qual passa o planeta revela que “estamos presenciando a demolição de um sistema, cuja insustentabilidade muito se deve ao desprezo e repressão dos domínios da alma, da consciência e do espírito” (CREMA, 2003, P. 15).

Os problemas modernos, portanto, provém da ausência do cultivo das dimensões afetiva, intuitiva, física, psíquica, espiritual e volitiva, em associação ao desenvolvimento do intelecto, por parte da atuação pedagógica do sistema educacional. O estudante é um todo que ao chegar à escola é dividido em partes. A sua desintegração compromete sua inteireza e produz suas limitações no campo do sentimento. Essas lacunas são o trampolim para a extrema violência, a banalidade da vida e o descaso com o nosso planeta.

Atualmente, nos tornamos cada vez mais indiferentes à dor do outro, ou simplesmente indiferentes à presença (existência) do nosso próximo. Essas situações, talvez sejam as responsáveis pela promoção de conflitos que eclodem em um número alarmante de violência contra o ser humano e contra o planeta em geral. E também explicam o porquê de tantas guerras.

Leloup (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) condena os métodos educacionais que promovem o tolhimento e a ausência da liberdade, que tem produzido o adormecimento das potencialidades naturais do estudante e promovido a acomodação a um sistema que o manipula e o distancia da possibilidade de se tornar um ser humano autêntico, por estar centrado na uniformização que segue em desfavor das diferenças individuais.

Crema (2003) sugere aproveitarmos a estrutura do sistema educacional e buscarmos novas alternativas, onde seja possível oportunizar espaço para que o estudante possa ser visto de forma mais ampla. Uma vez que, segundo Rogers (1973), pelas suas qualidades naturais, o ser humano tem todo potencial para se desenvolver plenamente.

Na percepção de Rogers, se nossa pretensão é oportunizar o desenvolvimento de um ser humano autêntico, a alternativa que temos é olhá-lo como um ser singular, abrindo espaço para a afloração de suas peculiaridades, em virtude de que todo ser humano tem a potencialidade de viver segundo suas próprias determinações internas.

Aqui não tratamos de um abandono ou substituição das escolas, muito menos a desescolarização da educação, assim como propôs Illich (1985), nos anos 70 do século XX. As críticas que fazemos às propostas e práticas pedagógicas, se dirigem aos métodos mecânicos de ensino e aprendizagem, que impedem o ser humano de acreditar, novamente, que é possível fazer e pensar algo novo, que é capaz de ser criativo, de ser autêntico, de experimentar o mundo

a sua volta, de re(criar) sua realidade conforme suas expectativas, visões e potencialidades inatas.

### **3.1 Como Rogers, Weil, Crema e Leloup entendem que estamos educando as crianças e os jovens**

Nesta subseção enfatizamos o caráter puramente instrucional do fazer pedagógico da escola, bem como as consequências desastrosas da educação desvinculada dos interesses pessoais do ser humano.

Sob o ponto de vista de Rogers (1973, p. 103) a escola tem realizado uma atuação pedagógica em que ensinar significa instruir. Onde a educação se limita ao ato de treinar a memória. Em que a educação se tornou sinônimo de instrução, de modo que o ensino é dirigido, exclusivamente, para o intelecto e as funções sensoriais.

O processo de ensino e aprendizagem se reduz à transmissão de informações sob a forma de um tipo de manual, com instruções prontas e acabadas que deverão dirigir a vida do estudante.

Na análise de Pierre Weil (1993, p. 38) “trata-se de uma simples transmissão mental, que aumenta o volume de conhecimentos e forma opiniões”. O ensino se limita às instruções programadas, rotineiras, ao passo que a aprendizagem fica relegada à mera absorção de conteúdos e à inculcação de opiniões exteriores ao aprendiz. O estudante recebe passivamente uma espécie de treino que será sua bússola, direcionando-o ao trajeto predeterminado, como se a vida e a realidade fossem estáticas e a mesma para todos.

O sistema escolar se estrutura dentro de concepções que elevam ao máximo o papel do professor e o ato de ensinar, ao passo que a figura do estudante e o processo de aprendizagem são menosprezados. Rogers condena a valorização extremada da atividade de ensinar pelo sistema educacional. Para ele, o ensino não tem tanta importância. Assim ele diz: “Pessoalmente, não estou muito interessado em instruir o outro sobre o que deveria saber ou pensar. [...] Ensinar o que? Que é que, do nosso ponto de vista superior, outra pessoa precisa saber?” (ROGERS, 1973, P. 104).

O que demonstra que para o autor, ensinar algo a alguém surtirá pouco efeito, porque pode ser que o que se pretenda ensinar seja algo com valor exterior ao aprendiz, por não ser condizente com sua realidade e, portanto, com suas expectativas.

Assim, Rogers (1973) acrescenta valor ao ‘aprender’, porque o estudante aprende aquilo que tem significado para ele, segundo seu interesse. Entretanto, em decorrência do

paradigma em que a escola está vinculada, as crianças e os jovens não têm a oportunidade e a chance de escolher, optar ou opinar a respeito do seu próprio processo de aprendizagem.

A democracia e seus valores são ignorados e menosprezados na prática. O estudante não participa da escolha de seus objetivos, de seu currículo, de sua maneira de trabalhar. Escolhem por ele. Também não tem nenhuma participação na escolha do corpo docente ou na política educacional (ROGERS, 1986, P. 76).

O estudante fica alheio a todo o processo educativo. Não é convidado a decidir, junto à equipe administrativa, técnica e pedagógica, bem como a comunidade e os pais dos estudantes também não são ouvidos ou consultados. Alguém ou uma equipe externa escolhe e decide o currículo do curso, os objetivos, o corpo docente e a metodologia a ser empregada.

Como poderá ter efeitos positivos na vida de um estudante, uma espécie de aprendizagem, em que alguém ou um grupo de especialistas planeja o que todos, em idade escolar, precisam aprender? Como não haver frustrações, tanto daquele que tenta ou finge ensinar, como daquele que tenta ou finge aprender?

E mais, se este planejamento não leva em consideração as particularidades de cada estudante e muito menos seu contexto, a tarefa do professor, por meio da aplicação de métodos de ensino padronizados, tem êxito, mas no seu adestramento para as expectativas gerais do mercado e do mundo adulto, correspondendo a um entrave para o desenvolvimento mais amplo da criança.

De acordo com Rogers (1973, p. 04) “com frequência nos negamos a reconhecer que muito do material apresentado aos estudantes em sala de aula tem, para eles, qualidade destituída de significado”.

No entanto, os estudantes cedo notam que a escola é um espaço distante de seu cotidiano, visto que o currículo escolhido e imposto aos aprendizes tem pouca relevância para sua formação pessoal.

Quase todo estudante descobre que extensas porções do seu currículo são, a seu ver, sem o menor significado. Assim, a educação se transforma na frustrada tentativa de aprender matérias sem qualquer significado pessoal. Tal aprendizagem lida apenas com o cérebro. Só se coloca “do pescoço para cima”. Não envolve sentimentos ou significados pessoais; não tem a mínima relevância para a pessoa, como um todo (ROGERS, 1973, P. 04).

Nós, enquanto professores, imersos aos objetivos institucionalizados pela escola, agimos como se tivéssemos o poder de decidir o que os jovens aprendizes deverão saber. Em uma de suas reflexões, Rogers tece sua crítica a respeito do que julgamos que o estudante deverá aprender. Ele diz: “admiro-me de que, ainda hoje, nos justifiquemos com a presunção de que somos uns sábios, em relação ao futuro, ao passo que os jovens são uns tolos. Estamos realmente

seguros do que eles deveriam saber?” (ROGERS, 1973, P. 104). Há muita audácia na imposição de saberes, vontades, opiniões e aspirações de outrem às crianças e aos jovens. É ignorá-los como seres humanos que tem vontade própria, que tem interesses diversos, enfim é ignorar a particularidade de cada estudante.

Um currículo que não atende as aspirações dos estudantes, uma prática educativa que se resume em atividades rotineiras, enfadonhas, sem sentido e idênticas para todos os aprendizes, se restringe a uma falsa aprendizagem.

Na perspectiva de Rogers a aprendizagem, dentro desse paradigma, corresponde a um “amontoado de coisas sem vida, estéreis, fúteis, logo esquecidas, com que se abarrota a cabeça do pobre e desamparado educando, atado a sua cadeira pelos vínculos blindados do conformismo” (Ibidem, P. 03).

Esse modelo de educação aprisiona e angustia o ser humano, por meio do ensino desvinculado do seu interesse pessoal. A imposição e transmissão de conhecimentos que não correspondem às expectativas do jovem aprendiz se traduzem em um mundo distante do seu. Por isso, não chamam a sua atenção e não tem utilidade e contribuição na sua vida.

Dentro de uma sala de aula existem estudantes com particularidades naturais que os diferenciam entre si, além de diferentes problemas como desajustamento social, distúrbios emocionais, indisciplina, entre outros. As dificuldades tendem a aumentar quando os estudantes percebem que a ação pedagógica não se relaciona com a dinâmica de sua vida. Este fato contribui muito para que a prática educativa do professor tenha poucos efeitos, se configurando em uma experiência frustrante tanto para os professores como para os estudantes.

Com uma pedagogia pautada nessas diretrizes “a aprendizagem dotada de significação será reduzida a um mínimo” (ROGERS, 1973, P. 05). A prática pedagógica que apenas exercita a parte do intelecto, mas que não faz ligação com as demais dimensões que compõem o estudante, não poderá surtir efeitos positivos em sua existência singular que, intrinsecamente, pulsa dentro de si querendo se aflorar.

O professor, por vezes, executa sua ação pedagógica, inconscientemente, pela mera transmissão mecânica de informações e opiniões formadas, desconectadas da realidade do estudante.

Desse modo, são inculcados saberes e condutas às novas gerações que adentram nas escolas, sendo que muitos desses saberes nem mesmo condizem com a realidade do professor e muito menos com a do estudante, mas se associam a um sistema tendencioso que, pretensiosamente, tenta pensar e decidir o que o jovem deve pensar e ser e, como deve se comportar e viver.

Na opinião de Roberto Crema “é muito triste chamar isso de educação” (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003): um sistema que atribui notas, que compara para avaliar, que utiliza o mesmo currículo rígido e padronizado para todos, sem levar em consideração a singularidade de cada estudante.

Se parece mais com uma prisão, ou um castigo, enfim, uma espécie de escravidão ter que frequentar a escola: um lugar onde sua intuição, suas aspirações e seus conhecimentos são descartados. Talvez, seja esse o motivo da antipatia que as crianças e os jovens vêm sentindo pela escola, uma vez que, não é nada fácil ter que suportar anos e anos a imposição de conhecimentos e opiniões sem um espaço favorável ao diálogo, à troca de saberes e à livre expressão.

Ritualisticamente, por vários séculos, a escola vem fazendo isso conosco e continuamos usando a mesma violência para com as crianças e os jovens. Violência no sentido de imposição de conceitos, de valores e de saberes sem vínculo com o que essas crianças e jovens vivem e pensam para si.

Portanto, sem dúvidas, “um currículo rígido e padronizado estupra a originalidade, instaurando um regime de uniformidade escotomizante, que reprime a diferença, suprimindo a beleza da diversidade” (CREMA, 2003, P.18).

O que nos enriquece é a diversidade presente em cada um de nós. A exigência de resultados padronizados aos estudantes suprime a singularidade de cada um deles. É a eliminação do que nos difere uns dos outros. É a violação do ser humano. Deste ser humano, desta criança que tem um potencial enorme adormecido dentro de si.

É um descrédito na potencialidade natural do ser humano como excepcionalmente capaz de ser, pensar, experimentar e criar situações compatíveis com suas formas particulares de manifestar a vida. Entendendo vida como a fuga a padrões programados; que seja dinâmica, livre e que possibilite mergulhos no desafio de experimentar esse desconhecido e vasto mundo que, por natureza, provoca a evolução constante do ser humano.

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) considera que os métodos, as avaliações e o currículo empregado pelo sistema escolar conspiram contra a natureza humana do estudante, pois não permitem a escuta das aspirações que este estudante traz consigo.

Pela força do hábito recorrente com as práticas escolares, o estudante se sente obrigado a se adequar aos rituais pedagógicos. Inconscientemente se acostuma e se acomoda em uma vivência rotineira que não permite transparecer sua originalidade.

A educação (não apenas pela instituição escolar, mas a oferecida dentro do seio familiar) que os jovens aprendizes têm recebido, atua como repressão de suas emoções

autênticas, que dão espaço às emoções distorcidas muito presentes no cotidiano das crianças e dos jovens. Cedo o ser humano vivencia sentimentos de ódio, ansiedade, depressão, fobia, culpa, vingança, entre outros (CREMA, 2003).

Quando o aprendiz não tem acesso ou reprime a expressão emocional das emoções autênticas, um disfuncional repertório emotivo substitutivo é adquirido. Na análise transacional, conhecemos bem o que são denominados disfarces, emoções distorcidas que encobrem as naturais, que estão interdidas. Os mais típicos disfarces são a ansiedade, depressão, fobia, inadequação, culpa, vergonha, ressentimento, ódio, inveja, ciúme, vingança, triunfo maligno, entre outros (CREMA, 2003, P. 11).

Tais sentimentos geram sofrimentos, enfermidades, conflitos que concorrem para a eclosão das guerras. E isto tem adoecido o ser humano, não apenas os adultos, mas também as crianças. É algo assustador. É incompreensível que as duas principais instituições (a família e a escola) que deveriam cuidar do nosso bem-estar, estão nos causando sofrimento.

Atualmente, o ser humano foi relegado a um objeto moldável, onde, sem atenção para sua subjetividade, perde sua essência, se tornando um ser bem adaptado ao estabelecido, ao instituído. Perfeito para fazer cálculos; uma máquina para produzir riquezas materiais.

### **3.2 Normose: a normalidade como patologia e seus efeitos nocivos na vida do ser humano contemporâneo**

Nesta subseção abordamos o tema da normose, que é o termo utilizado por Weil, Crema e Leloup para demonstrar que a normalidade, produzida pelos hábitos da cultura e da tradição, é a mais nova doença da contemporaneidade experimentada pelo ser humano. Buscamos tratar desse tema para evidenciar o que as práticas pedagógicas e a educação em geral têm produzido negativamente na vida das novas gerações.

Leloup explica que, geralmente, as escolhas profissionais dos jovens são induzidas pelo meio familiar e reguladas pelas normas sociais. “Nesse momento nascerá o que chamamos de normose: Não posso ser eu mesmo porque tenho que corresponder à imagem que meus pais têm de mim e ao que eles desejam para mim” (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 29-30).

Nesse interim, desaparece o desejo profundo deste ser que nasceu com dons singulares, característica peculiar a cada ser humano. Esta condição leva ao conformismo ou a frustrações que se fazem presentes como um fantasma, que o aprisiona em modelos fixos, tolhendo seus talentos naturais e originais.

O termo normose foi criado por Weil, Leloup e Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) para denominar a patologia da vivência atual, no seio familiar, nas escolas, ou em

qualquer outra instituição. A normose é definida por eles como todas as normas, os conceitos, os valores, os estereótipos, os hábitos, os modos de pensar e de agir que, por serem coercitivos, passam a ter consonância entre os membros de uma determinada sociedade.

Conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir que são aprovados por consenso ou pela maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doenças e morte. Em outras palavras, é algo patogênico e letal, executado sem que seus autores e atores tenham consciência de sua natureza patológica (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 22).

Pelo seu caráter coercitivo e consensual se torna um comportamento natural, automático; algo normal que é realizado inconscientemente, porque são ações introjetadas pela força da cultura e tradição instituídas. É neste aspecto que reside seu caráter patogênico.

A cultura normótica se instala pela aprovação, por consenso, das normas, dos conceitos e dos hábitos dentro de uma determinada sociedade. A coerção e a normalidade que se consolida quando todos passam a ser guiados pelo que a maioria pensa, é o que tem provocado o desequilíbrio que estamos vivenciando no cenário mundial.

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) adverte que estamos diante da patologia da normalidade. A doença da atualidade. Uma nova forma de escravidão que o ser humano, na contemporaneidade, experimenta. De tal modo, quase que irracionalmente, mergulhamos em um programa competitivo que nos direciona para atitudes individualistas, egoístas e destrutivas da vida no planeta.

A normose é detectada pelo desequilíbrio do sistema. Ultimamente, vivemos em um sistema doente e corrompido, com o predomínio de “contradições ou sintomas como a falta de escuta, de respeito, de cuidado e de fraternidade, com uma violência alarmante e crescente contra o indivíduo, a sociedade e a natureza” (CREMA, 2018, P. 03).

Sob este ponto de vista, esses fatores são sinais de que estamos em crise. A sociedade está entorpecida e submersa em arquétipos fixos. O ser humano deixa de ouvir seus próprios desejos para se render à pressão social, que modela comportamentos condutores do processo de uniformização, bem como induz a banalização da vida no planeta.

De forma natural, automática e inconsciente o ser humano passa a pensar, ser e agir em consonância com o que as regras sociais ditam. De modo que, dentro de uma sociedade normótica, “uma pessoa normal, ou melhor, normótica, é a bem ajustada ao sistema mórbido, assim contribuindo para a manutenção do status quo” (Ibidem).

Deste modo, ser normal é considerado saudável, justamente pelo caráter imobilizador da normose, que paralisa e hipnotiza as pessoas, que se encontram bem adaptadas às regras mórbidas, que induzem suas escolhas. Uma situação que tem trazido sérios prejuízos à saúde

coletiva ao provocar desconfortos e sofrimentos, que geram doenças emocionais e físicas.

Para ilustrar melhor as consequências da normose, Pierre Weil (WEIL, 2018a) revela que sua crise ocorreu por “ter procurado ser normal, ter realizado o que uma sociedade recomendava e recomenda até hoje sobre o que é ser um homem bem-sucedido” (WEIL, 2018a, P. 02). Os modelos que conduziram sua vida, trouxeram-lhe angústia, insatisfação, infelicidade e desencadearam um câncer como produto de uma vivência sem conexão com seus próprios desejos. Assim, Weil dá o testemunho de sua própria experiência pessoal. Ele diz:

Lembro-me da crise existencial pela qual passei aos 33 anos de idade. Com o conhecimento que tenho hoje, identifico-a como consequência de uma normose. Foi, tipicamente, a crise de um normótico. [...] Minha crise ocorreu por eu ter procurado ser normal, realizar o que uma sociedade recomendava e recomenda até hoje para ser um homem bem-sucedido. A sociedade, por meio dos meus pais, moldara tal ser humano. Aos 33 anos eu era um homem de sucesso, porque tinha tudo: tinha a minha residência, tinha a minha casa de campo, tinha a minha piscina, tinha o meu cargo na universidade, tinha o meu cargo junto ao presidente do maior banco da América Latina, tinha o meu consultório, tinha o meu livro best-seller, tinha sido entrevistado na televisão, tinha, tinha, tinha, tinha... E minha normose era, , ter. Havia introjetado toda uma cultura do "ter". Eu tinha. Tinha tudo e justamente estava muito infeliz, não era um homem realizado (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 18-19).

Na atualidade, a cultura do ter tem predominância sobre o ser. Na maioria das vezes, o ser se confunde com o ter, passando a ser visto como seu sinônimo; ou pior ainda, geralmente, o ter é considerado mais importante que o ser (é necessário deixar evidente que não estamos desprezando o ter, entretanto, ele não pode ser considerado um fim). Isso tem sido, potencialmente, o grande responsável pela angústia estampada na face de cada ser humano, que imergiu inconscientemente em um mundo doentio.

Pierre Weil garante que, por ser um ato inconsciente e automático, a normose atua de modo que as pessoas agem segundo o que a maioria pensa e faz, para serem aceitas ou por comodismo mesmo. A esse tipo de comportamento ele denomina de “espírito de rebanho” (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 24).

A característica comum a todas as formas de normoses é seu caráter automático e inconsciente. Podemos falar, no caso, do espírito de rebanho. A maior parte dos seres humanos, talvez por preguiça e comodidade, segue o exemplo da maioria. Pertencer à minoria é tornar-se vulnerável, expor-se crítica. Por comodismo, as pessoas seguem ou repetem o que dizem os jornais; já que está impresso, deve estar certo! Quantas pessoas aderem a uma ideologia, religião ou partido político só porque está na moda ou para serem bem vistas pelos demais? (WEIL, 2018a, P. 03).

No contexto de um mundo normótico, ser diferente, ser autêntico é ser considerado doente e louco, por viver conforme suas próprias convicções e talentos, encarnando um estilo pessoal e original de pensar, ser, viver e agir. O ser humano que assume sua autenticidade paga um preço muito alto, por ter coragem de se diferenciar dentro de uma multidão estagnada em

esquemas doentios. A discriminação e a perseguição são inevitáveis pela diferenciação, pela ousadia e pela ausência de medo em assumir sua identidade real.

Este fato tem contribuído seriamente para o adoecimento das pessoas, pela inibição de sua verdadeira identidade pessoal. No entanto, nós, tão imersos nesse programa predeterminado, nem percebemos que estamos vivendo na mediocridade - palavra utilizada por Nietzsche em textos como *Terceira Consideração Intempestiva – Schopenhauer Educador* (NIETZSCHE, 2003).

Por força da coerção que a sociedade nos impõe como regra, a educação que as crianças e os jovens recebem são para o conformismo e para a submissão. Logo, o caminho mais fácil é se adequar do que ser original. Sustentar nossa própria identidade, pelo modo como optamos em viver, é um atrevimento, em certo sentido, bem como é perigoso, pois vai de encontro ao que a sociedade considera normal e benéfico para a conservação da ordem social.

Entretanto, Roberto Crema garante que ser normal é estar doente. A enfermidade desse estado é justamente estar acomodado. A normalidade é a própria doença que se instala naquele que é modelado por terceiros. “Há uma saúde fictícia, caracterizada pela ausência de um sentido maior, pelo abandono a uma hipnose coletiva, a insignificância no rebanho, pelo medo de expor-se, de atrever-se a ser” (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 99).

A vida contemporânea deu origem a vários tipos de normoses provenientes das normas que regem as diversas instituições sociais. A normose educacional se dá em decorrência das práticas pedagógicas pautadas no dogmatismo, no automatismo, que concorrem para o engessamento da mente do estudante e sua robotização.

Assim, a prática educativa das escolas tem a possibilidade de tornar as crianças adultos normóticos ou plenamente conscientes de sua existência (Ibidem). Depende muito do paradigma em que a prática pedagógica se ampara.

Pierre Weil (Ibidem, P. 44) ressalta que as “escolas não estão cumprindo sua tarefa mais básica e imprescindível” e que, por isso, somos vítimas de uma pedagogia normótica torturante.

A vontade do estudante é, normalmente, substituída pelas escolhas ditadas pelas regras e princípios sociais, como se as crianças e os jovens não tivessem capacidade de direcionar seus pensamentos, suas escolhas e suas atitudes, devendo se submeter aos cuidados e à supervisão dos adultos.

A normalidade que regula a vida atualmente, torna impossível que cada estudante possa se desenvolver e se tornar um ser humano original, em que possa exercer suas potencialidades naturais como a criatividade, a imaginação, e a possibilidade de desenvolver

seus dons singulares. A coerção sacramentou um modelo de comportamento e estilo de vida como ideal para que todos sigam, quase cegamente, para que sejam bem aceitos e contribuam com a manutenção da estrutura social estabelecida.

Infelizmente, ao que parece, as escolas tem cumprido a tarefa de favorecer o crescente sofrimento que aflige, muito cedo, as crianças, os adolescentes e os jovens, em virtude da ausência de cuidado com a singularidade desses novos aprendizes da vida. Nós, enquanto adultos e/ou professores, com nossas pressões e nossa desatenção, estamos adoecendo e causando sofrimentos, através do tolhimento do potencial natural dos mais novos iniciantes na travessia da vida.

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 61) relata a situação através de um exemplo dado por um educador no Congresso Holístico Internacional do Rio Grande do Sul, onde leu um trecho do bilhete deixado por um menino que se suicidou ao pular pela janela de seu apartamento. Ele pedia aos seus pais: “Por favor, destruam as escolas!” O autor considera esse fato típico da normose educacional, uma realidade que não acolhe a vastidão do ser humano.

Em seu próprio depoimento, Roberto Crema expõe o que se passou com seu próprio filho, quando estava com 16 anos e o levava para a escola, onde cursava o primeiro ano do ensino médio. Em um ato de desabafo, o adolescente disse: “Pai, não vou aguentar! Eu tenho quarenta professores. Só de matemática tenho cinco professores; não vou aguentar (Ibidem, P. 63-64).

Crema (Ibidem) relata que ficou impactado com o desabafo de seu filho, entretanto, sentiu certo alívio em observar que o jovem apresentava sintoma que denunciava a contradição existente dentro do sistema escolar, que ao invés de acolher a imensidão do universo que é cada estudante, reprime e viola a sua originalidade.

### **3.3 Que tipo de subjetividade a escola está formando?**

Esta subseção trata sobre o tipo de ser humano que a escola tem formado por meio de sua atuação fundamentada na transmissão de conhecimentos e na imposição de informações e opiniões e, conseqüentemente, na repressão dos dons naturais dos estudantes.

Ao contrário do que muitos cientistas do comportamento pregam sobre o homem, enquanto produto inevitável de seu condicionamento, e por isso, controlado por forças planejadas ou não, que são exteriores a ele, Rogers (1973) acredita que existe uma forma de conviver com o velho problema da liberdade e do determinismo.

O ser humano é induzido a pensar, fazer e ser conforme determinações externas, porém, a partir do momento em que se reconhece, se descobre como responsável pelo modo como opta em pensar, viver e ser, está exercendo sua subjetividade - sua liberdade pessoal. Para Rogers (1973), o homem é interiormente livre, mas nem sempre consegue ter consciência disso, ou se torna muito difícil lutar contra essas forças controladoras de seu comportamento.

Subjetividade do ponto de vista de Rogers (1973) é o produto da liberdade interior; é ter decisões próprias; a livre escolha; decisão espontânea; é a escolha responsável e voluntária do que quer para si e do que quer ser. É o processo do vir a ser através de suas próprias ideias, convicções e experiências.

Nesta perspectiva, a teoria rogeriana apresenta a profunda convicção de que o ser humano “é subjetivamente livre; sua opção pessoal e sua responsabilidade configuram-lhe a vida; ele é, de fato, o arquiteto de si mesmo” (ROGERS, 1973, P. 255-256).

O ser humano pode atender suas necessidades subjetivas, pessoais, íntimas, na medida em que, corajosamente, se utiliza da sua liberdade para dar vida a suas potencialidades. Assim, podemos dizer que somos tudo o que pensamos, o que sentimos, o que escolhemos, o que cremos, o que fazemos conscientemente e de forma responsável.

Entretanto, logo após o nascimento da criança, a normose familiar começa a se instalar pela censura ao modo de pensar, ser e viver da criança, por conta do cultivo de um comportamento considerado ideal. Seu prolongamento se dá pela normose educacional, produzida pelo sistema escolar.

Os princípios que fundamentam a educação, comumente, dispensada às crianças e aos jovens, tendem a controlar e modelar o comportamento humano. O sistema escolar, por exemplo, recebe seres humanos com talentos diferentes, no entanto, os rituais escolares, tais como os métodos, as didáticas, o currículo e a avaliação com base em um padrão, descartam a individualidade e a originalidade dos jovens aprendizes.

O ingresso da criança na escola é marcado por uma espécie de poda - a repressão de sua conduta. A perda gradativa da liberdade de suas expressões mais originais. A criança é posta em uma forma modeladora (as normas sociais), que aos poucos vai lhe engessando e inibindo suas ações e pensamentos mais autênticos, promovendo sua adequação, até que se acomode completamente.

Pela força da cultura, a criança e o jovem tentam se enquadrar em modelos socialmente aceitáveis e, por vezes, essa escolha já é automática que nem chega a ser incômoda. O futuro destes jovens seres humanos é planejado como se fossem predestinados a serem os adultos que a sociedade desenhou.

É neste sentido que Leloup (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) enfatiza que muito cedo experimentamos o medo de não conseguir corresponder ao que nossos pais, nossos professores, a comunidade adulta, enfim, a sociedade em geral, espera de nós. Depois que a criança nasce, ainda no seio familiar, sua conduta é controlada e moldada pela força da tradição e cultura que lhe é exterior e anterior, ou seja, a criança quando chega ao mundo encontra uma realidade estabelecida e mantida pelos seus mecanismos coercitivos. Seu ingresso na escola continua marcado pela repressão de seus comportamentos mais originais, até que se ajuste totalmente ao meio social.

Desse modo, os valores que introjetamos e sustentamos como nossos são repassados pela cultura e, na maioria das vezes, são contraditórios, porém, assumimos inconscientemente ou conscientemente e passamos a incorporá-los em nossas atitudes e posicionamentos diários (ROGERS, 1973).

Por inúmeras vezes, a criança e o jovem passam a incorporar valores, condutas e opiniões que foram adquiridas inconscientemente, pela força da ação das normas das instituições sociais. Geralmente, nossos pensamentos e ações são embasados nas normas que não nasceram de nós, não nos agradam, mas automaticamente reproduzimos como se fossem nossas; outras vezes, nos angustiamos porque não condizem com o que pensamos e queremos, mas a força coercitiva e normatizadora da sociedade conduz a readequação de nossos pensamentos e atitudes.

De acordo com Pierre Weil, “às vezes, nós assumimos como sendo nosso desejo aquilo que é o desejo de nossos pais ou o desejo da sociedade, ou o desejo de tudo o que nos influenciou” (WEIL, 1996, P. 19).

No âmbito familiar, no contexto escolar, assim como em qualquer outro setor social, em sua trajetória, o jovem aprendiz perde seu brilho próprio para seguir um modelo desejável pelos seus pais, pelos seus professores ou pelo mundo adulto.

Deve se adequar conforme as normas preestabelecidas, sob pena de ser excluído ou não se aceitar, por não ser considerado normal, por não ser como a maioria é, ou por não se comportar como o coletivo se comporta.

A fixação nesse medo resultará em sofrimentos e doenças. Para Pierre Weil (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) isso se chama de ostracismo, ou seja, o medo de ser excluído do rebanho (do grupo) se não atender às pressões do coletivo. Por isso, o ser humano busca se adequar a uma imagem postulada pela sociedade como a ideal. Encontra-se no dilema de ousar ir além do instituído ou se conformar, assumindo seu estado de infelicidade, por ter que viver segundo o que desejam para sua vida.

Pierre Weil ressalta que “essa é uma situação muito difícil porque, se ocorrer o conformismo, o ‘eu’ sucumbirá” (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 31). Existem duas alternativas: assumir as consequências em ousar escutar suas aspirações e experimentar o desprezo de seus entes queridos e a exclusão do meio social, ou ficar encarcerado nas gaiolas que privam a liberdade do vir a ser autêntico que o ser humano é capaz de se tornar.

Por isso, muitos adultos ao mesmo tempo em que apresentam um comportamento comum aos demais membros de uma determinada sociedade - se enquadram na normalidade, em uma certa adequação - também sentem uma inquietação, um descontentamento, porque dentro de cada um destes seres humanos existe uma voz, que lhe diz que não está sendo o que realmente é e o que deseja ser. Daí surge um desespero, porém quando a pressão exterior é maior que a força interior, conseqüentemente, ocorre novamente a acomodação que continua a produzir insatisfação, pela não realização do “eu”. Em muitos casos, a angústia leva a doenças físicas e emocionais.

É neste sentido que a normose (a normalidade) nos impede de sermos nós mesmos, nos rouba a possibilidade de sermos autênticos, visto que o consenso impede o florescimento do desejo que nasce do nosso interior, inibindo nossa verdadeira identidade.

Assim, ou atendemos aos apelos do que está sacramentado pela tradição ou somos excluídos do bando (do grupo). O medo de não ser aceito torna distante a encarnação do que realmente somos. O medo oprime na medida em que não posso ser eu mesmo para atender a um projeto que não me satisfaz, que não me completa e que não me faz sentir inteiro.

A necessidade de aderir ao modelo de homem ou mulher desejável pela sociedade gera sofrimentos e doenças, porque é a violação da natureza do ser humano, do seu vir a ser que é encerrado no momento em que ele deixa de ouvir aquela voz que vem do seu interior. Está deixando de cumprir uma regra natural inerente aos seres humanos, de desabrochar conforme a potencialidade que carrega dentro de si.

Pierre Weil (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) acredita que toda normose nos impede de estarmos em paz conosco mesmos. Pela normose nasce uma identidade forjada, que abandona o desejo íntimo que habita seu ser, pelo medo de ir contra os julgamentos e o desprezo dos outros.

Desse modo, estar bem adaptado ao que a família, a escola e a sociedade em geral impõem ao ser humano, não significa estar saudável, visto que deixou de seguir seus desejos para se ajustar ao que a sociedade reconhece como normal.

Dentro desse contexto, Rogers (1973) assegura que “a prática educacional corrente, tende, sem dúvida, a tornar as crianças menos autônomas e menos empíricas, na sua busca do

conhecimento e da compreensão, enquanto passam pelas diversas séries do ensino elementar” (ROGERS, 1973, P. 136).

A passagem pela escola vai moldando as atitudes das crianças e dos jovens que nela adentram e, ao término do processo, o produto que a sociedade recebe são pessoas que vivem como se fossem robôs e, portanto, com seus sentimentos e desejos reprimidos. Seres humanos, que por essa razão, se distanciam da sua própria natureza humana.

Crema explica que isso se dá, em decorrência de o sistema escolar se ancorar em “uma pedagogia que sabota a dimensão anímica e do coração, que castra as asas dos alunos para os voos mais altaneiros, [...] com métodos de padronização, de comparação e de banalização” (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 170).

A padronização produz a uniformização, que reduz o potencial criativo do ser humano. O estudante tem que se ajustar ao modelo que determina o que pode e o que não pode pensar, fazer e ser; indicando o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é ruim, o bem e o mal. Como se os seres humanos fossem todos iguais. Essa situação enjaula homens e mulheres que não tem mais escolhas. Sua singularidade é desvalorizada, sendo substituída por um padrão de existência, uma vez que o trajeto já foi traçado, cabendo a mera execução mecânica e mórbida.

Leloup levanta uma questão importante sobre a perda da liberdade e o tolhimento empreendido no espaço escolar. O que nossos mestres tem nos ensinado? Pensamos por nós mesmos ou alguém (o mestre) se encarrega de pensar por nós? Ele nos diz o que fazer ou nos ajuda a discernir por nós mesmos? “Não faltam pequenos inquisidores que venham nos dizer: "Faça isso!", ou: "Faça aquilo!"; que buscam pensar por nós, procurando nos libertar do fardo da nossa liberdade” (Ibidem, P. 133-134).

No paradigma educacional vigente não há espaço para singularidade do ser humano. Diariamente, a criança ou o adulto mesmo, vai perdendo sua liberdade de dirigir o seu próprio percurso, conforme o seu propósito pessoal. Daí provém a insatisfação, a angústia e uma vida sem sentido, porque é vivida seguindo uma reta com começo, meio e fim preestabelecidos. Assim, ocorre uma existência pautada no predeterminado e não na realização pessoal.

Crema (Ibidem) argumenta que essa espécie de prática pela qual passam todos os estudantes que ingressam na escola é uma forma normótica de torturar, entretanto, já nem é percebida. Passamos por isso na escola e, sem percebermos continuamos aceitando que façam com nossos filhos. Ele explica que a prática escolar se assemelha com a famosa cama de Procusto:

[...] o bandoleiro da mitologia grega que oferecia sua hospitalidade a todos os viajantes. Se o hóspede fosse maior do que a cama oferecida, Procusto cortava-lhe as

pernas. Se o hóspede fosse menor, ele as espichava, naturalmente. Vez ou outra aparecia um hóspede do tamanho da cama, ou seja, do tamanho de Procusto. É o que representa, literalmente, um currículo rígido e padronizado (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 64).

A modelagem proveniente desse tipo de atuação pedagógica é torturante, porém, quando presos por tanto tempo aos laços que nos domesticaram, já nem percebemos que se trata de uma prática alienante, torturadora e castradora, que impede a possibilidade do desabrochar para transparecer a nossa originalidade.

A escola vai adormecendo desejos e sonhos em estágio embrionário. E quando aparece a possibilidade de sermos nós mesmos, de sairmos do circuito fechado, ficamos presos, estagnados. Nosso vir a ser permanece tolhido, engaiolado, por ser uma prática que anestesia e que acomoda o ser humano.

Para Crema (2018) a modelagem pela qual passa a criança, tende a lhe enclausurar em uma identidade definitiva que lhe engessa a alma e, conseqüentemente, impossibilita a evolução do seu poder criativo.

Nesse paradigma, a educação tanto dos pais como da instituição escolar, condiciona e torna os seres humanos autômatos. Os pais e as escolas são dirigidos por pessoas portadoras e irradiadoras da cultura normótica, que impõe o automatismo e a violência através da sujeição e da modelagem para tornar as pessoas aptas à adequação do já instituído.

Avançamos de forma extraordinária no ramo da ciência e da técnica. A informação é instantânea, o conhecimento em todas as áreas é vasto, várias descobertas ocorreram, contudo, segundo Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) os bancos escolares estão pobres de sentimentos, ou seja, nos tornamos bárbaros do amor e da alma.

Esquecemo-nos da dimensão psíquica do ser humano. Estamos mais preocupados com seu intelecto, com o cultivo da razão. Cuidamos de exercitar sua memória e de lhe preparar para atividades produtivas que atendem a lógica mercadológica. Exercitar é adestrar. Então, o que a educação tem feito é um adestramento, uma produção em série de seres humanos aptos a tarefas mecânicas?

A desagregação de suas dimensões tem produzido seres humanos desalmados, sem habilidade com as questões do afeto. É o empobrecimento da humanidade no aspecto emocional.

Conforme Fromm (1977) atualmente, a família, a escola e as demais instituições são influenciadas pelo sistema socioeconômico a desenvolver um tipo de caráter que cultua o eu, o egoísmo e a cobiça. Desse modo, surge um modo de vida patogênico, onde as pessoas estão doentes, e conseqüentemente a sociedade também está doente, pois o *ter* é mais importante que

o *ser*. Por esse motivo, as pessoas apresentam uma face visivelmente infeliz. A ansiedade tomou conta da nossa vida; estamos insatisfeitos e deprimidos. Vivemos na era do consumismo. Queremos ter e experimentar coisas novas, apresentando um desejo enorme de posse sobre coisas, pessoas, objetos, situações e status. Tal concepção gera a impressão de que “a própria essência de ser é ter: de que se alguém nada tem, não é” (FROMM, 1977, P. 35).

A alarmante violência que estamos presenciando no planeta contra o próximo e contra a natureza e, portanto, contra nós mesmos, se produzem pela competição acirrada, por uma corrida para subir ao pódio e se tornar o homem ou a mulher bem sucedida, mesmo que para isso tenha que passar por cima dos outros. Existe hoje, mais do que nunca, uma inversão de valores ou mesmo ausência de valores. E, sobretudo, a ausência de fraternidade na humanidade.

Nesse estágio que estamos não nos importamos com os outros, por isso a banalização da vida, como se o ser humano fosse um objeto descartável e desprovido de sentimento. Essa indiferença nos tornou frios, insensíveis, como se nada mais fizesse sentido. Estamos em uma corrida, em uma competição, mas não sabemos ao certo onde iremos chegar. Somente nos importamos em querer ser mais (no sentido de ter mais poder e posses). Enfim, buscamos incessantemente, porém, por vezes, não temos certeza do que realmente queremos. Se, de fato, somos nós mesmos que queremos o que estamos buscando ou se fomos convencidos a entrar nesse jogo de disputa, que tem produzido o desequilíbrio em nossas vidas, na sociedade e na natureza. Um desequilíbrio que empobreceu a humanidade, que precisa de atenção, cuidado e amor.

Nossa era gerou seres humanos insensíveis e, por vezes, cruéis. E, por esta razão, Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 175) explica que as crises pelas quais passa o sistema escolar são reflexos do “declínio de uma civilização desalmada e desamada”, e isto tem explicado a violência e os horrores das guerras.

A sociedade desajustada, por reprimir valores fundamentais para a natureza humana, colabora para o desajustamento individual. Uma sociedade patológica, portanto, dificilmente poderá gerar seres humanos saudáveis. Isso reforça nossa atenção para o que pode acontecer em um futuro bem próximo, visto que a competição, a frieza e o consumismo são comportamentos e sentimentos reforçados pelo sistema educativo e pelas mídias, que promovem a fixação em paradigmas, produzindo seu desequilíbrio e colocando em risco a sobrevivência do ser humano neste planeta (Ibidem).

Diante do exposto, julgamos que o paradigma educacional atual, por meio de uma atuação pedagógica focada em métodos tradicionais e fragmentários, em um currículo padronizado e uma avaliação com base em comparações e julgamentos tem colaborado para

um tipo de formação alienante, mecânica e especializada. Este fazer pedagógico domesticador, castra as expressões autênticas do jovem aprendiz. O tolhimento de sua liberdade de ser quem realmente é, corresponde à perda do seu viço, por ter que se adequar a um percurso preestabelecido.

Podemos dizer que o ser humano se transformou em um robô, em um ser condicionado, enclausurado pelo instituído. Um ser humano que tem sua subjetividade reprimida se torna um completo insatisfeito, pela angústia de ter que ser o que não é. Não consegue ou não pode assumir sua verdadeira identidade, assim como não assume a autonomia de direcionar seus pensamentos e ações. Essa situação promove o surgimento de doenças, tanto da alma como enfermidades físicas, porque impede uma vivência autêntica.

Pelas constatações, a escola tem formado um tipo de ser humano que, depois de ser adestrado e desalmado, se acomoda e se ajusta à realidade. Essa circunstância gera homens e mulheres adequados ao mundo alienante e competitivo, que por vezes, nem compreendem as engrenagens de uma situação maior que está por trás disso tudo. Tornam-se peças de um jogo maior para a manutenção da ordem social estabelecida.

Dentro desse processo de disputa, provém o aparecimento de pessoas egoístas, que se importam apenas consigo mesmas. Pessoas que se tornam frias, apáticas, indiferentes, insensíveis, e, sobretudo, angustiadas e infelizes. Por essas razões, apresentam sentimento de desprezo para com o seu próximo e, portanto, a desatenção e a mínima (ou nenhuma) importância para os problemas do meio ambiente e para a violência extremada que coloca a vida do planeta em risco.

### **3.4 Educamos ou doutrinamos?**

Neste subcapítulo buscamos pensar, a partir do pensamento de Rogers, Weil, Crema e Leloup, se o ato de educar, seja ele proveniente de qualquer segmento social, tem levado o ser humano à realização do seu potencial interior ou tem produzido seres humanos doutrinados, adestrados, disciplinados.

Na análise de Rogers, a escola exerce grande poder na sociedade, “o sistema educacional é provavelmente a mais influente de todas as instituições, superando em alcance a família, a igreja, a política e o governo, ao modelar a política interpessoal da pessoa em crescimento” (ROGERS, 1986, P. 75).

Dentro do processo educativo a criança recebe uma espécie de treino que vai modelando seu caráter, suas opiniões e substituindo seus desejos. A escola utiliza como recurso,

o caráter disciplinar da prática educativa tradicional para adestrar o novo ser em desenvolvimento.

Para Foucault, todas as instituições sociais, inclusive a escolar, se utilizam da disciplina para formar um tipo de comportamento desejável e aceitável socialmente. Segundo ele, é a arte do “bom adestramento”. Ou seja, a função da disciplina é “adestrar”. Desse modo, “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos” (FOUCAULT, 2012, P. 164).

A educação fornecida pelas nossas escolas, por meio de métodos tradicionais, corresponde a uma espécie de anestesia, que adormece e abafa a curiosidade, a criatividade e o espírito investigador do estudante. Esta prática mecânica tem tornado os estudantes seres humanos que agem automaticamente, condicionados, presos à racionalidade e ao cálculo. Porque nega-lhes a possibilidade de aprender sempre, de estar aberto à novas experiências e de buscar conhecer aquilo que lhes faz sentido.

Consiste em uma prática educativa que se pauta mais no ditado de regras e não no diálogo entre os atores da educação (professores e estudantes). Porque nem sempre há o espaço para discussões de ideias, e sim para a imposição de condutas e posicionamentos. Há preocupação excessiva com o conteúdo e com a aplicação de exames para detectar se o que foi ensinado foi aprendido conforme o que se planejava: resultados semelhantes por todos os estudantes.

Weil (1993) diz que a prática educativa contemporânea, exige que o estudante “faça esforços de memorização para reforçar a ação do professor. [...] Tudo se passa como se ao mestre coubesse pura e simplesmente adestrar a criança ou o adolescente” (WEIL, 1993, P. 42).

Por esses meios fixos, o ser humano vai sendo induzido a ter condutas e comportamentos automáticos. Há uma espécie de robotização de suas ações e o congelamento de sua mente. As crianças e os jovens são desobrigados da tarefa de pensar e decidir segundo suas próprias convicções, pois tem alguém que se encarrega de tal obrigação.

Contudo, nem sempre o controle, a manipulação e a modelação do estudante se dão de forma passiva. Cedo o estudante descobre que a escola não é o espaço de valorização do ser vasto e único que lhe habita, mas que a escola recusa reconhecer.

Crema (2018) assegura que somos aprisionados pela força dos hábitos e das convenções, de forma que o produto dessa modelagem nos reduz a seres autômatos. Ultimamente, a aprendizagem tem ocorrido pelo viés da técnica e da ciência e, deixado de lado os sentimentos e as expressões afetivas, intuitivas, psíquicas, espirituais e volitivas do ser humano.

Na escola a curiosidade e a naturalidade da criança são ignoradas. Sua subjetividade é reprimida e seus sentimentos e desejos esquecidos. Porém, seu intelecto é supervalorizado, enquanto que não há lugar para as suas emoções e demais expressões.

Rogers (1973, p. 04) considera que a educação atualmente, tem se dado do “pescoço para cima”, quase exclusivamente como treino da memória, desarticulada dos sentimentos do estudante.

A escola assume a tarefa de desenvolver o intelecto (razão), enquanto que a família fica encarregada de cuidar dos sentimentos (emoção), ocorrendo uma dissipação do ser humano (WEIL, 1993).

Essa dicotomia perpassa a ideia de que o estudante é uma pessoa em casa e na escola deve ser outra, devendo se despir de seus sentimentos e de suas percepções ao chegar na porta da sala de aula. Que a família pode se encarregar de desenvolver a parte afetiva, intuitiva, psíquica, espiritual e volitiva das crianças. Mas será que a família tem dado conta dessa atribuição recebida?

Segundo Weil (1993), na prática educativa conforme o “o antigo modelo, o aluno é considerado como uma espécie de fita magnética ou filme virgem, e sobre ele o professor registra seu ensinamento de forma mecânica” (Ibidem, P. 42).

É perceptível que o caminho enveredado pela escola concorre para a mera educação disciplinar que privilegia o fazer mecanicista e especializado. Sua atuação se dá como se o estudante entrasse em uma máquina que transforma seres humanos em uma espécie de robôs, aptos para o cumprimento de um trabalho/ tarefa que não exige uma arte diferenciada.

A atuação da escola, mais especificamente a prática pedagógica tradicional, comumente dispensada aos estudantes, é análoga ao processo pedagógico do “copo e do jarro” (ROGERS, 1973, P. 35). Assim, Rogers explica que:

[...] o ensino tradicional tenta “eliciar” respostas dos alunos, estimulando-os, persuadindo-os, fazendo-lhes exposições, etc. Os cursos estruturados nessa linha são análogos no processo pedagógico do “copo e do jarro” “em que o professor representa a fonte de conhecimento (o jarro) e o estudante o receptáculo bocejante”. O êxito do conformismo é, muitas vezes, o prêmio de tal situação. As respostas de que pode dispor são limitadas. O professor as reduz a um teste, aos termos de um exame escrito, às réplicas a perguntas numa classe, etc. (ROGERS, 1973, P. 35).

Nesse tipo de prática educativa fica evidente que a relação entre os agentes envolvidos ocorre seguindo uma hierarquia, em uma escala vertical. O professor e os estudantes se encontram em posições opostas e desiguais. O primeiro é o agente ativo; aquele que se considera o sábio e o dono do saber, ao passo que o segundo, corresponde a um sujeito passivo, considerado ignorante e vazio de conhecimentos, que está na escola para absorver informações

prontas e acabadas. O papel do professor, nessa perspectiva, tem sido de um mero e estéril repetidor de saberes consolidados como verdades incontestáveis.

Rogers (1985) garante que isso não é educar, mas simplesmente instruir para uma realidade que se pensa ser estática, pois para ele “ensinar não é manter a ordem na sala, despejar fatos, fazer exames e dar notas” (ROGERS, 1985, P. 29). São situações e atitudes consideradas mórbidas, sem vida, por tratar a realidade como algo estático.

A hierarquia estabelecida define que o poder está centralizado nas mãos do professor, que dita as regras e acredita que o estudante precisa ser adestrado, por isso, não é digno de confiança e precisa da supervisão constante de um adulto. Um meio de controle é a manutenção do jovem aprendiz ao constante estado de medo, passando a ser um escravo dentro de um sistema que tem poder de vida e de morte sobre ele.

Rogers (1973) define este modelo de educação como “autofrustrador”, visto que, ao ingressar na escola, o novo aprendiz necessita se “despir” das suas características internas singulares e ter que “vestir” um padrão imposto ao coletivo como norma.

Esta atitude secular, que por vezes, parece inocente e benéfica traz sérios prejuízos para as crianças e os jovens, que com o passar dos anos serão os novos adultos que irão educar os mais jovens da mesma forma que foram educados, sem dar espaço para o desenvolvimento de suas singularidades.

Em reflexão a respeito dos problemas educacionais da nossa época, Pierre Weil (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) tece suas considerações acerca da repressão aos talentos naturais da criança, que se inicia ainda no lar, pelos pais e pela cultura e tradições instituídas. Esses tesouros naturais inatos ao nascermos, não são cultivados nem em casa, nem na escola. Pelo contrário, são abafados, repreendidos, tolhidos. Os pais e os professores, portanto, são os principais irradiadores da cultura normótica, que transforma seres humanos, com a predisposição para desabrochar seu potencial criativo e original, em seres condicionados, autômatos, repetidores e novos disseminadores dessa violência da qual foram vítimas.

Quando a criança chega à escola sente a angústia de ter que se adequar a algo programado para ela e para seus colegas, sem a consulta de seus verdadeiros anseios. De uma decepção a outra vai vendo seu verdadeiro “eu” sendo abalado até seu completo apagamento. Sua espontaneidade e criatividade são cortadas pela raiz.

Agora, ela deve esquecer o que é e o que foi até a sua entrada na escola, para passar a se assemelhar a uma folha de papel em branco, onde seus mestres irão escrever, determinando o que deverá fazer daqui para frente e que tipo de adulto deverá ser. Neste parâmetro, é notória a limitação do paradigma educacional vigente.

Rogers (1973) considera que “o lado triste da maior parte da educação está em que, após a criança ter passado anos e anos na escola, sua motivação intrínseca está bem amortecida” (ROGERS, 1973, P. 131).

O sistema educacional, fundamentado em um modelo tradicional de ensino, atua como uma espécie de doutrinação sobre a geração mais jovem. Os estudantes são obrigados a se conformarem com uma aprendizagem determinada pelos padrões sociais, que direciona para a uniformização.

Hoje, mais do que nunca, o ser humano é a personificação do resultado de um trabalho educativo voltado para a produção em massa de perfis idênticos, capazes de se sujeitarem às regras e às normas controladoras e necessárias para o bem social. Portanto, o ser humano, dentro desse paradigma, é um produto coletivo proveniente de influências externas; é aquilo que herdou de sua tradição, de sua cultura, por meio do adestramento de seu pensamento, de suas opiniões e de suas atitudes.

#### 4. A EDUCAÇÃO QUE BUSCA CONSIDERAR O SER HUMANO DE FORMA MAIS ABRANGENTE

*A evolução do homem não depende do conhecimento acumulado. [...] Os cientistas e outras pessoas dizem que o homem só pode evoluir adquirindo um conhecimento cada vez maior, galgando os degraus do saber, subindo. Mas o conhecimento é sempre o passado; e se não houver liberdade com relação ao passado, a evolução do homem será sempre limitada. Estará sempre restrita a um padrão particular. Estamos dizendo que há uma maneira diferente de aprender, que consiste em observar integralmente, holisticamente, todo o movimento do conhecimento. O conhecimento é necessário; não podemos viver sem ele. Contudo, o próprio ato de compreender o seu caráter limitado, temos uma percepção clara de todo o seu movimento. Tacitamente, nós aceitamos o conhecimento como uma coisa natural e vivemos com ele e continuamos a agir com base nele pelo resto da vida. Mas nunca nos perguntamos o que é o conhecimento em si, qual a relação dele com a liberdade, qual a relação dele com aquilo que de fato acontece. Nós aceitamos tudo isso como um ponto pacífico. Isso faz parte da nossa educação e do nosso condicionamento.*

(KRISHNAMURTI, 1994)

Neste capítulo abordamos a visão expressa na literatura de Rogers, Weil, Crema e Leloup, de como eles imaginam e sugerem que deveria ser o ato de educar. Dentro desse paradigma, buscamos responder para que a educação deveria formar o ser humano, e que imagem de ser humano deveria conduzir nossos esforços na educação?

Baseado em suas experiências, Rogers (1973) apresenta, pelo menos dez princípios ou hipóteses fundamentais sobre a sua visão a respeito do processo de aprendizagem útil ao ser humano. Porém, de maneira geral, o princípio básico que norteia sua concepção é a convicção de que o ser humano possui a potencialidade natural de aprender e o desejo de aprender, de experimentar, de descobrir, bem como possui a necessidade de se desenvolver por completo.

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) também concebe o ser humano como um vasto projeto com a possibilidade de desabrochar e se fazer realidade, constituído não apenas de uma parte física e natural, mas de um gênio, de uma alma que poderá florescer plenamente.

Nascemos equipados de atributos naturais como por exemplo a curiosidade, a espontaneidade, a criatividade e a capacidade de aprender que, somente são liberados em um

ambiente adequado, ou seja, precisamos de um “solo fértil” para que a “germinação” dessas potencialidades possa ocorrer.

Um ambiente adequado se caracteriza, essencialmente, em um espaço acolhedor, que aceite e respeite a singularidade dos sujeitos, que valorize suas qualidades pessoais, onde seus sentimentos sejam apreciados do mesmo modo que sua razão é estimada. Um lugar onde o estudante possa compartilhar seus sonhos, suas alegrias e também suas frustrações. Um ambiente em que se olhe com mais ternura para a pessoa do aprendiz, que lhe propicie a oportunidade de revelar sua originalidade.

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 174) denomina esse espaço de escola do olhar, da escuta e da atenção. Para ele, a escola pode ser esse local que olhe e trate o estudante como um ser especial e único.

O ser humano é uma possibilidade, um devir. Existe um embrião de plenitude em cada um de nós, porém, a evolução humana, além da estudada por Darwin (biológica), ocorre quando há confiança e investimento nos talentos naturais, ou seja, a confiança e o investimento no potencial evolutivo do ser humano (CREMA, 2003).

Uma criança é uma grande promessa de se tornar um adulto física, psíquica e espiritualmente saudável. Naturalmente é espontânea, criativa, independente e sincera. Se acolhida com todas as suas particularidades, de modo favorável para o amadurecimento de suas qualidades naturais, será uma pessoa bem resolvida e hábil para lidar com as situações adversas do cotidiano. Quando adulta, seu relacionamento será aberto no seu trabalho e na sua vida relacional.

As ações humanas ocorrem em sintonia com as ações educativas postas em prática. Porém, para um saudável desenvolvimento das crianças é importante a compreensão e o entendimento de que cada ser humano possui a predisposição natural de se desenvolver, conforme o potencial inerente a sua particularidade genética.

Rogers (1973) acredita que não precisamos inculcar diretamente no estudante um saber ou uma conduta. As ferramentas que ele precisa estão dentro dele mesmo, adormecidas, precisando ser cultivadas. Sua vivência se dará com mais tranquilidade e será positiva se não for obrigado a se conformar com qualquer situação que seja determinada pela sociedade.

O processo de desenvolvimento do ser humano, neste sentido, precisa acontecer de modo que seja possível a manifestação das qualidades que trouxe dentro de si, onde seu modo de ser e suas ações partam de suas próprias convicções e de suas experiências pessoais, pois as atividades práticas diretas da criança são o alimento necessário para o desenvolvimento e florescimento de suas características naturais intrínsecas.

Dentro dessa concepção, o foco do processo de aprendizagem é a criança que precisa ser “tratada como uma pessoa única, digna de respeito, possuindo o direito de avaliar sua experiência a sua maneira, com amplos poderes de escolha autônoma” (ROGERS, 1986, P. 37).

A sugestão de Rogers consiste em alinhar as práticas escolares às necessidades peculiares de cada criança. Dessa forma, o estudante se constitui o centro do processo de aprendizagem. Para isso, os objetivos educacionais precisam levar em consideração os anseios pessoais de cada estudante - a apreciação e valorização de seus sentimentos e de suas opiniões, de modo que se sinta aceito dentro da escola, como realmente é, como um ser humano com qualidades, imperfeições e enorme potencialidade de evolução e autorrealização.

Dentro desse processo, o professor atuará como o facilitador da aprendizagem, deixando o status que lhe confere uma posição hierárquica mais elevada em relação aos estudantes. Entretanto, facilitar a aprendizagem significa criar condições propícias em que seja possível:

[...] libertar a curiosidade; permitir que assumam o encargo de seguir novas em direções ditadas por seus próprios interesses; desencadear o senso de pesquisa; abrir tudo à indagação; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança. [...] De tal contexto emergem verdadeiros estudantes, aprendizes reais, profissionais com capacidade criadora” (ROGERS, 1973, P. 105).

Este é o diferencial entre a educação que segue o padrão tradicional e a educação que promove a aprendizagem pela livre escolha do estudante. O livro de Rogers, *Liberdade para aprender*, apresenta métodos diferentes, experimentados por professores, que empregaram estilos pessoais próprios e diversificados, mas com um aspecto em comum: a facilitação da aprendizagem significativa, que é o resultado da liberdade que o estudante tem de escolher e traçar suas próprias metas.

Rogers traz como proposta aos educadores uma nova possibilidade de fazer algo diferente do que comumente vem realizando. É uma proposta desafiadora que requer um árduo trabalho preliminar com a turma, porque não se trata de deixar que o estudante faça o que bem entender, sem um planejamento que suscite que a criança e o jovem olhem para dentro de si mesmos e descubram o que proporciona contentamento e completude, assim como o entendimento de que são os responsáveis diretos pelo direcionamento de suas ações.

Não significa que cada estudante irá estudar um assunto em particular, se especializar em determinada disciplina ou área, porém, haverá antes um planejamento que envolva as pretensões de cada estudante, que se enquadre dentro da realidade que vive. A partir daí, podem ser traçadas metas em comum para esta turma em particular, onde o estudante a seu modo e ritmo próprio irá desenvolver suas capacidades pessoais, sendo respeitado como um indivíduo

distinto dos demais. O estudante é desafiado a buscar respostas e soluções a partir de suas próprias convicções e possibilidades. Não receberá receitas prontas e acabadas, e, por isso enfadonhas e destituídas de significado. Fará uso de sua imaginação, criatividade e curiosidade como ferramentas fundamentais para chegar aos resultados que colocou como meta alcançar.

A aprendizagem ocorre pela busca, pela experimentação direta, pela descoberta, realizada pelo caminho que cada estudante, a seu modo e por suas próprias convicções, desejou utilizar para chegar a um determinado resultado ou conhecimento.

Métodos que se baseiam nessa visão tornam a criança apta a efetuar suas escolhas e reconhecer que é o maior responsável por elas. Rogers (1973, p. 158-159) acredita que:

Se uma criança deve crescer e tornar-se independente e autoconfiante, é preciso proporcionar-lhe oportunidades, desde os primeiros anos de vida, tanto de fazer os seus próprios juízos e cometer os seus próprios enganos quanto de avaliar as consequências de tais juízos e escolhas. Os pais podem oferecer informações e modelos de comportamento, mas é a criança em desenvolvimento e o adolescente que devem avaliar seus próprios comportamentos, chegar a conclusões próprias, decidir quanto aos padrões que lhes sejam apropriados (ROGERS, 1973, P. 158-159).

Particularmente, fico me perguntando como poderá ter efeitos positivos na vida de um estudante, uma espécie de aprendizagem em que alguém ou um grupo de especialistas planeja o que todos os estudantes de um país devem aprender?

Como um professor poderá ter êxito na sua tarefa, simplesmente aplicando métodos padronizados e entendendo que o ato de educar seja a transmissão de conhecimentos a uma geração desprovida de saberes? É impossível não haver frustração, tanto da parte daquele que tenta ou finge ensinar, como daquele que tenta ou finge aprender.

O ensino não diretivo proposto por Rogers necessita de um tempo para que os estudantes consigam se reorganizar e se desprender do modo habitual de receber receitas prontas. O estudante passará a compreender, além de estar ciente de que a aprendizagem será uma atividade mais prazerosa e contribuirá para sua autonomia, sem que haja alguém o tempo todo dirigindo sua vida, controlando suas ações e indicando como deve pensar e agir. No entanto, antes ele precisa compreender que a autodisciplina é imprescindível e, paulatinamente, vai percebendo que a responsabilidade que antes pensava ser externa (dos pais e dos professores), é inteiramente sua.

O professor consegue demonstrar certo nível de maturidade e segurança, ao perceber que o processo de aprendizagem ocorre com mais efetividade quando partilha as responsabilidades com os aprendizes. Assim, é possível a abertura de um canal de confiança para que o estudante enxergue que é capaz de agir e chegar a um resultado determinado por si só. É conceder liberdade com responsabilidade.

Sem dúvida o processo de aprendizagem que segue este paradigma é bem desafiador, muito mais para o professor do que para os estudantes, uma vez que depende muito da particularidade da turma.

Um programa de aprendizagem dessa natureza, onde o professor desocupa o “trono” tradicionalmente instituído e passa a dar livre-arbítrio aos estudantes, derruba a hierarquia vertical dentro da sala de aula. Permite que as relações se baseiem em uma linha horizontal e, admite que os objetivos sejam traçados, atendendo aos princípios básicos que correspondem ao que cada estudante quer para si.

O percurso será uma responsabilidade de cada estudante, pois dele depende a sua realização. Para tanto, necessário se faz que as crianças e os jovens voltem-se para dentro de si, enxergando-se capazes de desenhar seus próprios trajetos; que se aceitem com todas as suas características pessoais, ao passo que compreendam que os demais colegas de sala de aula possuem atributos que os diferenciam e que lhes proporcionam um caminhar dentro de suas próprias indicações pessoais.

Existem muitas críticas à proposta de Rogers, em virtude de dar liberdade aos estudantes. Muitos imaginam que a dinâmica desse tipo de prática pedagógica seja, simplesmente, o professor se desobrigar de suas tarefas e deixar que os estudantes façam o que desejarem, sem objetivos que direcionem o curso.

Há a necessidade de uma preparação que envolva todos os agentes escolares e, se possível, os pais. É o planejamento coletivo para a articulação de como a turma irá proceder, sem esquecer que o sistema escolar, pelo modo como está organizado, exige o cumprimento de um programa descrito no currículo, seja nacional, regional, estadual ou municipal. Ainda assim, é possível adequá-lo as reais necessidades dos estudantes, abordando-se os temas mais relevantes e em conformidade com o cotidiano da turma.

Acostumados à rotina estabelecida pela prática educativa tradicional desde que ingressamos na escola, muitas vezes duvidamos que seja possível haver aprendizagem em um ambiente que se difere do regime de ensino em que o professor dirige a vida dos estudantes e decide o que precisam aprender, formando adultos com o mesmo perfil.

Muitos poderão perguntar qual seria a tarefa do professor? Somente observar? Não se trata de mais um novo método, mas uma escolha que o professor irá fazer ao descentralizar o processo de ensino e aprendizagem. Sua tarefa é árdua, porque primeiramente terá que convencer os estudantes de que possuem potencial de se autodesenvolverem, de que possuem todas as ferramentas, dentro de si mesmos, para o progresso do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Rogers (1986) garante que dentro do processo de aprendizagem centrada na pessoa do estudante, o professor agirá com segurança em si, porque acredita e confia na capacidade de que as pessoas podem pensar por elas. A segurança provém também, em virtude de dividir a responsabilidade pelo processo de aprendizagem com os estudantes e, provavelmente com seus pais e a comunidade em geral.

Para tanto, o professor precisará estar seguro de que se trata de um empreendimento desafiador e, que precisa e pode dar crédito ao estudante, confiando que é capaz de autogerir sua própria aprendizagem. Precisa estar convicto de que está no caminho certo e, que a trajetória é uma provocação que cada um dos envolvidos (professor e estudantes) deve encarar, como uma ação que precisa do empenho da turma toda, para que tenha resultados positivos.

É um compromisso assumido pela turma, mas é uma experiência pessoal tanto para o professor como para os estudantes, porque envolve objetivos próprios de uma turma em particular. Portanto, não pode ser aplicada por outro professor e muito menos a outra turma.

Existem algumas qualidades necessárias que o professor pode utilizar dentro da sala de aula para facilitar a aprendizagem como, por exemplo, a autenticidade. Essa atitude revela o professor sendo ele próprio, sendo uma pessoa real, sem fachada, sem uma máscara, que entra em relação, na base de pessoa a pessoa, com o estudante. Desse modo, ele não está se negando a entrar em relação direta com o estudante (ROGERS, 1973). Não significa que ele será o professor bonzinho. Ele:

[...] pode ser uma pessoa real, nos contatos com seus alunos. Será entusiasta ou entediado, interessado nos alunos ou irritado, será receptivo e simpático. Se aceita tais sentimentos como seus, não precisa impô-los aos alunos. Pode gostar ou não do trabalho do estudante, sem que isso implique ser, objetivamente, bom ou mau professor, ou que o estudante seja bom ou mal. Simplesmente diz o que pensa do trabalho, sentimento que existe no seu interior. É, assim, para seus alunos, uma pessoa, não a corporificação, sem feições reconhecíveis, de uma exigência curricular, ou o canal estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração à outra (ROGERS, 1973, P. 106).

Autenticidade é a capacidade de o professor demonstrar, por meio da sua atitude com a turma, seu verdadeiro modo de ser, sendo sincero ao expressar seus sentimentos, ideias, opiniões e ações.

Essa conduta funciona como uma abertura para que os estudantes se sintam à vontade de também expressarem as suas emoções e os seus anseios, dentro de um relacionamento mais franco e afetuoso.

O clima, no ambiente da sala de aula, nem sempre contará com a sintonia entre pensamentos, ideias e opiniões, pois cada um, dentro do processo de ensino e aprendizagem, principalmente o professor, vai se mostrar exatamente como é, ou seja, será autêntico.

A autenticidade se relaciona com outra qualidade que o professor pode apresentar: a aceitação (apreço/confiança). É um interessar-se pelo aprendiz, por seus sentimentos, por suas opiniões, por sua pessoa. É a aceitação do estudante como um outro indivíduo, como uma pessoa separada. É a confiança no potencial do aprendiz; a convicção de que ele é merecedor de crédito (ROGERS, 1973).

É a aceitação do professor pela pessoa do aprendiz, mesmo com todas as suas falhas, com total respeito - por entender que se trata de uma pessoa distinta, particular. É a confiança e o crédito na capacidade do estudante, deste ser dotado de qualidades próprias e aptidões naturais para aprender.

Essa atitude se revela de vários modos. Tanto que o professor pode apresentá-la quando o estudante demonstra seus medos, seus temores e suas hesitações, como também a alegria e a satisfação quando adquire êxito no seu aprendizado. O professor demonstrará a aceitação de qualquer tipo de atitude que venha do estudante, seja positiva ou negativa, seus esforços, suas aspirações, seus sentimentos pessoais perturbadores ou promotores de aprendizagem, bem como suas rivalidades e aversões (Ibidem).

O respeito pelo estudante, considerando suas limitações, bem como suas potencialidades, é promotor da confiança mútua entre o professor e o estudante. O estudante se sente seguro dentro desse relacionamento mais humano, sincero e profundo.

O apreço do professor pelo estudante nasce pelo relacionamento afetivo. Pela capacidade do professor abrir um portal para um relacionamento mais aberto e, por consequência, mais enriquecedor na sala de aula. É uma projeção de sua afetividade em direção ao estudante, de modo que, como efeito bumerangue, esse afeto retorna ao ponto de onde partiu (professor). A partir daí, se transforma em sentimento recíproco.

Pelo amor mútuo, o estudante reconhece seu valor pessoal e estabelece sua autoaceitação e sua autoconfiança, porque sabe que existe alguém que lhe aceita, lhe admira ou lhe compreende e lhe respeita pela pessoa que realmente é.

Para conseguir aceitar o estudante como ele é, o professor necessita ter empatia, que é a terceira fundamental qualidade indispensável no relacionamento interpessoal dentro da sala de aula, para que a facilitação da aprendizagem ocorra. A compreensão empática se estabelece quando o professor consegue se colocar na posição do estudante. Quando a compreensão vem a partir, “simplesmente do seu, não do ponto de vista do professor” (ROGERS, 1973, P. 112).

A atitude de estar na situação do outro, de ver pelos olhos do aluno, quase não se encontra numa sala de aula. [...] Os alunos ficam profundamente reconhecidos ao serem apenas compreendidos – não avaliados, nem julgados, compreendidos simplesmente do seu, não do ponto de vista do professor. Se qualquer professor tomar

para si a tarefa de empenhar-se em dar uma resposta empática, não avaliativa, mas de aceitação, por dia, aos sentimentos demonstrados ou verbalizados pelos alunos, creio que descobriria o potencial desse tipo de compreensão, de ordinário quase inexistente (ROGERS, 1973, P. 112).

Essa qualidade se revela quando o professor compreende os atos do estudante, não a partir da sua ótica, mas do ponto de vista do próprio aprendiz. Por meio desse relacionamento mais humano, são valorizados os sentimentos, as apreciações e as experiências do estudante.

A compreensão empática consiste na habilidade do professor captar as reações íntimas do estudante, percebendo como essa criança ou jovem enxerga o processo de educação e de aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de florescer e crescer, sem ter seus atos julgados (ROGER, 1973).

Se o professor consegue ter essa postura, os estudantes terão mais facilidade para se aproximarem dele. Na medida em que o professor demonstra interesse pelo estudante, os laços afetivos são nutridos. A atenção que o estudante recebe faz com que se sinta importante, porque encontrou na figura do professor, um ser humano autêntico, que inspira e demonstra confiança, que lhe acolhe e lhe compreende como uma pessoa singular.

A apresentação de tais atitudes, por parte do professor, é essencial para que se instaure na sala de aula um espaço de confiança; uma atmosfera que deixe os estudantes livres para expressarem suas aspirações, seus projetos, suas opiniões e suas emoções. É um ambiente bem real e o professor precisa estar preparado para as opiniões divergentes e objetivos antagônicos aos seus.

Quando o professor consegue inspirar confiança ao estudante, de modo que se sinta à vontade para aprender, cria-se uma atmosfera propícia para a liberação de sua curiosidade, de sua criatividade e de sua potencialidade natural de aprender. A partir desse ambiente é oportunizada a aprendizagem, segundo aquilo que o estudante entende como essencial para sua vida.

Quando o estudante decide e se debruça sobre o que é do seu interesse, dizemos que ocorre a verdadeira aprendizagem, que Rogers (Ibidem) nomeou de aprendizagem significativa. Aquela que ocorre quando o estudante trabalha sobre uma realidade que é real para ele e, que parte do seu próprio desejo, daquilo que realmente lhe interessa, faz sentido para sua vida e se relaciona com seu cotidiano.

Rogers (Ibidem) denominou de aprendizagem significativa aquela que se adquire por meio de atos, pelo contato experiencial direto com problemas práticos, de modo que o aprendiz acompanhe todo o processo, saiba quais os objetivos envolvidos e consiga superar as dificuldades encontradas. Uma aprendizagem nesse molde tem seus efeitos para a vida toda e

jamais será esquecida e ainda serve de base para novas experiências, pois partiu de um empreendimento pessoal ou de um grupo determinado.

Os estudantes, em contato real com problemas para eles relevantes, querem aprender, aspiram a progredir, procuram descobrir, empenham-se em dominar, desejam criar, encaminham-se para a autodisciplina. O professor trata de estabelecer certo clima na sala de aula, certa qualidade de relacionamento pessoal com seus alunos, que lhes permita desfrutar dessas tendências naturais (ROGERS, 1973, P. 114-115).

É evidente que o estudante somente se interessa por algo que tenha significado para ele, que lhe complete, que lhe acrescente algo de fundamental em sua vivência cotidiana. Assim, se o assunto a ser explorado atender as suas expectativas, a aprendizagem acontecerá com mais êxito e eficácia.

Torna-se um aprendizado válido, que muito contribuirá no seu cotidiano, permanecendo sempre vivo no seu pensamento e na sua prática, porque nasceu de uma iniciativa particular e, porque supre uma necessidade, sempre que uma nova realidade se apresente.

O atendimento às expectativas dos estudantes e o bom relacionamento entre o professor e a turma são os dois passos fundamentais para que a aprendizagem significativa ocorra, pois oportuniza que o processo de aprendizagem seja gerenciado pelo próprio estudante, ao permitir que ele experimente e teste sua capacidade, que use sua imaginação e sua criatividade, que mantenha sua curiosidade a serviço do seu próprio crescimento pessoal.

É uma espécie de aprendizagem que se difere do modelo de ensino restrito aos estudos elementares de ler, escrever e contar. “Aprendizagens significativas são as de caráter mais pessoal - independência, autoiniciativa e responsabilidade; libertação da criatividade; tendência para se tornar, mais, uma pessoa” (ROGERS, 1973, P. 119).

Portanto, fica evidente que a aprendizagem significativa, da qual nos fala Rogers, é uma combinação que envolve a dimensão intelectual, afetiva, intuitiva, física, psíquica, espiritual e volitiva. Na sua abordagem do homem como pessoa, Rogers assegura que é imprescindível trabalhar conjuntamente todas as dimensões do ser humano.

A aprendizagem que envolve o estudante por inteiro, em que este tem consciência do seu percurso, tem efeitos positivos em toda sua vida, porque não cuida apenas do intelecto, da memória e da razão, mas cuida também da afetividade, dos sentimentos, do espírito, da intuição. É a valorização de sua inteligência, bem como das suas emoções.

Rogers denominou a essa espécie de aprendizagem de autoiniciada, aquela que:

[...] envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e impregnante. [...] a aprendizagem mais eficaz é a da pessoa que

se deixa envolver, totalmente, por si mesma. Não se trata de aprendizagem ‘só do pescoço para cima’. É um tipo de aprendizagem ‘em nível visceral’, profunda e impregnante [...]. É toda a pessoa que se vê empenhada nessas aprendizagens criativas (ROGERS, 1973, P. 158).

Pela sua crença de que o ser humano, por nascer com atributos naturais como a curiosidade, a criatividade, a imaginação e a espontaneidade, Rogers (1973) assegura que as crianças não necessitam ser ensinadas. Basta que lhes sejam oferecidas oportunidades de alimentar seus interesses.

Muito do que aprendemos não ocorre por meio das instruções escolares, mas daquilo pelo que nos interessamos a conhecer. Logo, todas as tarefas que forem impostas às crianças e aos jovens terão pouco ou quase nenhum benefício para suas vivências.

A sugestão de Rogers (Ibidem) perpassa pela habilidade do professor em restaurar, estimular e intensificar a insaciável curiosidade que o estudante tem, desde criança. Porque, gradativamente, após a entrada da criança no sistema escolar, sua curiosidade vai sendo entorpecida e se embotando em um conformismo passivo.

A tentativa de ensinar as crianças é uma atitude que vai de encontro com a natureza humana. É fundamental que os professores compreendam que o que podem fazer de mais útil para os estudantes é dar a permissão e a liberdade para que encontrem, por seus meios próprios e interesses particulares, significado para suas existências.

Isto sugere que a educação se distancie do modelo de ensino e aprendizagem tradicional, baseado em instruções rígidas e mecânicas. Uma educação que fuja do acúmulo de informações. Que permita a busca espontânea do conhecimento de acordo com as tendências naturais do jovem aprendiz (ROGERS, 1973).

Encontram-se ausentes na escola professores que indaguem “aos nossos jovens pelo que lhes traz encantamento, estimulando-os para a busca e conquista do tesouro de suas vocações” (CREMA, 2003, P. 19).

Crema (Ibidem) acrescenta que é essencial escutar a voz interna e singular do estudante. Para ele, educar é facilitar, por meio da escuta, que o estudante seja autor de sua própria existência.

É necessário dar espaço à escuta do que este outro ser, que é o estudante, está falando e, por vezes, até gritando, pelo desespero em perceber que o mundo adulto insiste em não ouvir e valorizar suas vontades.

Desse modo, Crema (2018) considera que a escola pode caminhar na perspectiva de apontar caminhos de forma que os estudantes assumam a sua vocação, ou seja, escutem a voz interna que lhe chama em direção a sua realização pessoal. Por isso, o estudante necessita de

um currículo pensado para ele, conforme suas particularidades, que não provoque sua castração e violação, que não lhe transforme em um robô, em um ser humano automatizado.

Cada aprendiz necessita de um currículo único e intransferível, dentro de uma pedagogia centrada no aprendiz que vá além da cama de Procusto, da mitologia grega. Procusto, um bandido muito hospitaleiro, que cortava ou esticava as pernas de seus hóspedes, para que eles se adaptassem a sua cama (CREMA, 2003, P. 18).

Nessa medida, “ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que o ensino exige é o seguinte: deixar aprender. Permitir que o estudante aprenda alimentando a sua curiosidade” (ROGERS, 1985, P. 29).

Aprender está acima do ato de ensinar, porque aprendizagem é mais do que acumulação de informações. O estudante tendo liberdade de escolher aprender o que é significativo para sua vida, vai passando por modificações no seu comportamento, porque o processo de aprendizagem não se limita ao aumento de conhecimentos, mas por ser penetrante em sua vida.

O ato de educar ultrapassa a transmissão de conhecimento. Significa o despertar da curiosidade do aprendiz. É estimular o desejo de ir além do conhecido, desafiando o estudante e levando-o a confiar em si mesmo.

Por isso, Rogers (1997) considera que ensinar é uma atividade vã. O dito “ensino bem-sucedido” (aquele em que as informações são incorporadas tal como são repassadas) é prejudicial, porque seus resultados levam o estudante a desconfiar da sua própria capacidade de ter resultados a partir de sua própria experiência. Destroi a possibilidade da aquisição de um conhecimento significativo. Por isso, ensinar é uma atividade que não tem importância, é vã e perniciososa.

A confiança na capacidade do ser humano em desenvolver suas potencialidades, significa o reconhecimento necessário que o facilitador da aprendizagem precisa, apenas oferecer as oportunidades necessárias para que o estudante faça suas escolhas, tome rumo do seu caminho e realize sua própria trajetória ouvindo seus desejos íntimos, dentro de uma liberdade responsável.

Isso possibilita aos alunos realizarem descobertas autônomas, empenharem-se em aprendizagem autodirigida. Tornam-se cientistas por si mesmos, num nível natural, procurando respostas a problemas reais, descobrindo, por conta própria, as surpresas e alegrias da investigação científica. [...] desenvolvem uma apreciação real da ciência como pesquisa que nunca acaba, o reconhecimento de que não há nada de definitivo em nenhuma ciência verdadeira (ROGERS, 1973, P. 136).

Através desse clima há a abertura para a possibilidade de a aprendizagem autoiniciada e experimentada acontecer. A aprendizagem autogerenciada e autoexperimentada gera

autênticos aprendizes, porque satisfaz seus desejos mais íntimos ao se tornarem livres para pensarem, decidirem e realizarem o que aspiram para si. O papel do facilitador é estimular o estudante a encontrar outras pistas além das encontradas pelo grupo. O estímulo é feito pelo professor. Esse impulso é exterior, porém “o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É uma aprendizagem penetrante. Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando” (ROGERS, 1973, P. 05).

Dentro da proposta rogeriana, ao participar do processo de sua aprendizagem, o estudante assume gradativamente o controle do percurso a fazer (autogerenciamento), correndo riscos e assumindo com responsabilidade as suas escolhas (direção autoescolhida), sendo o educador, aquele que ajuda, fornecendo o clima propício para desencadear o processo da busca e da descoberta.

A educação autogerenciada tem seu foco no processo contínuo de aprendizagem, no progresso autogerenciado pelo próprio estudante. De modo que, o conteúdo a ser aprendido fica em segundo plano, visto que o importante é o processo de aprender a aprender, que envolve o que é significativo do ponto de vista do estudante.

O grupo envolvido (professor e estudantes) é responsável pelo planejamento curricular e por todo o processo geral da educação. Nesta altura, a autodisciplina do estudante flui espontaneamente, por conta do reconhecimento que o próprio estudante tem, de que é uma de suas responsabilidades.

Por isso, Rogers (Ibidem) considera a experiência como autoridade suprema, que pela investigação e esforço, confere sentido ao fazer e ao conhecer, ou seja, o aprendiz chega a um determinado resultado a partir da experimentação direta e nisto imprime sua subjetividade. Quando movido por seus interesses, com consciência do que quer para si, o estudante vai desenvolvendo seu próprio programa de aprendizagem, direcionando o rumo a seguir, porém sabendo dos riscos e consequências assumidas.

Com o processo de descoberta e pela compreensão de todo o processo, o próprio estudante avalia que o que aprendeu, com seu esforço e sua curiosidade, tem importância para sua vida, partiu do seu desejo de buscar conhecer. E o resultado veio por meio de sua experiência direta com o objeto a ser investigado. O resultado que se busca chega por meio da descoberta, que é a essência desse tipo de aprendizagem.

Essa é a verdadeira aprendizagem que ocorre por meio da autoiniciativa, da experimentação, por isso, envolve toda a pessoa do estudante. O estudante que busca o seu conhecimento está utilizando de sua liberdade para aprender o que é importante e essencial para

si. Não recebe instruções prontas e, por isso, tediosas e desestimulantes. Passa a compreender que não existe uma verdade, mas verdades; que não existe um olhar, mas olhares diversos.

Compreende também que tudo está em movimento, que a vida é dinâmica, que nada é eterno, absoluto e imutável. Que ele (o estudante) deve acreditar naquilo que faz sentido para ele, no que lhe traz uma momentânea segurança. Que é importante compreender e respeitar a ótica do outro, mesmo que seja contrária a sua.

Assim, alinhada as suas convicções, Rogers traz como cerne de sua proposta pedagógica a liberdade de aprender. Consiste em ter liberdade de escolha, de ter decisões livres de determinações preexistentes, onde o professor facilitador precisa ter confiança no estudante como um ser capaz de escolher a própria direção.

A liberdade de aprender, enfatizada por Rogers (1973), é o processo educativo que permite o poder de escolha do estudante, que resultará, conseqüentemente, em assumir um compromisso consigo mesmo e, por isso, exigirá de si mesmo maior responsabilidade e esforço, compreendendo a importância do seu papel dentro do processo que lhe conduz a uma crescente maturidade.

Rogers (1997) traz uma nova perspectiva de liberdade; o livre-arbítrio sob um novo enfoque. É a experiência subjetiva, que o ser humano sente vir de dentro de si mesmo, de ser livre para se tornar o que é, assim como também tem a liberdade de se esconder atrás de uma fachada; de ser livre para progredir ou retroceder; de ser livre para seguir caminhos que podem lhe destruir ou caminhos enriquecedores.

A liberdade, essencialmente, interior diz respeito às escolhas que cada ser humano opta em seguir. Por meio de suas próprias convicções decide o que quer para si e se torna responsável pela pessoa que escolheu ser.

O professor deixa de carregar sozinho o peso da responsabilidade de “tentar ensinar” algo aos estudantes. A responsabilidade passa a ser dividida, compartilhada. Ambos são responsáveis no processo todo, bem como pelos avanços ou frustrações.

A partir do momento em que os estudantes percebem “que tem liberdade para alcançar seus objetivos, a maior parte deles se empenha mais pessoalmente nos esforços despendidos, trabalha mais aferradamente, retém e utiliza melhor o que aprenderam” (ROGERS, 1973, P. 97). Quando o estudante percebe que tem alguém (professor e colegas de curso) que lhe deposita confiança, se sente confiante (autoconfiança) e passa a se aceitar (autoaceitação) tal como realmente é.

Dar liberdade ao estudante, isto é, possibilitar uma atmosfera de liberdade de expressão na sala de aula é muito perigoso, arriscado e difícil para alguns professores. Rogers (1973)

recomenda que a liberdade seja dada gradativamente, onde o processo seja constantemente avaliado para que seja possível verificar se surtiu efeitos positivos.

A aprendizagem é facilitada quando o estudante participa de forma responsável de todo o processo (ROGERS, 1973). É facilitada quando a sala de aula se torna um espaço acolhedor, onde o professor e os estudantes compartilham suas experiências. E, por mais que haja discordâncias dentro do grupo, existe o respeito à individualidade de cada um.

O ambiente, em que a liberdade seja um princípio fundamental levado em consideração, é o ingrediente necessário e indispensável para o desabrochar da criatividade, da iniciativa e do prazer de aprender. Dessa forma, o aprendizado ocorre de maneira eficaz e significativa, porque o estudante sabe qual o percurso a realizar e consegue empreender uma caminhada que lhe trará conquistas pessoais.

O professor que apresenta uma mudança qualitativa no modo de se relacionar com os estudantes está desenvolvendo um papel importante, pautado em um ideal democrático dentro da sala de aula. A distância entre o professor e os estudantes é abolida, porque o relacionamento na sala de aula é mais próximo, mais fraterno, mais humano.

Rogers (Ibidem) instaura, uma nova concepção sobre o fazer pedagógico ao atribuir elevada importância aos relacionamentos interpessoais como essenciais para a liberação do potencial humano. Assegura que, de nada adianta melhores cursos e melhores currículos. Nada disso resolverá nosso dilema educacional. Somente pessoas, agindo como pessoas; como elas realmente são; professores que assumam suas faces reais “atuando como pessoas no seu relacionamento com os estudantes, podem eventualmente começar a produzir certa abertura no mais urgente problema da moderna educação” (ROGERS, 1973, P. 125).

O relacionamento pessoal entre o facilitador (professor) e o estudante, é um fator imprescindível para a facilitação da aprendizagem. Por meio do relacionamento interpessoal o potencial natural de aprender do ser humano é liberado. Através dele, o professor pode se relacionar como pessoa com seus estudantes.

Para compreendermos melhor o que é ser essa pessoa na relação com o outro, Rogers (1997) explica que todo ser humano deseja ser ele mesmo, contudo, as normas sociais lhe impedem de mostrar o seu próprio mundo interior, de pensar, sentir, ser e ir na direção que realmente deseja. Por isso, geralmente as pessoas usam falsas frentes (máscaras) para encarar a vida.

Entretanto, Roger (Ibidem) assegura que para o professor entrar em contato pessoal profundo com estudante, precisa fazer cair essa frente falsa. Desse modo, pode também fazer com que o estudante perceba que também pode ser ele mesmo.

Na percepção de Weil (1993, p. 49) o professor precisa ser ele mesmo o exemplo de tudo o que transmite aos estudantes. Se apresentando com afeição, doçura, paciência e empatia, estará sendo o exemplo vivo às crianças e aos jovens.

Para que um professor possa transmitir a arte de viver em paz a outras pessoas, sejam crianças, adolescentes ou adultos, é necessário que preencha uma condição essencial: ser ele mesmo um exemplo de tudo o que transmite. Pode-se dizer que a simples presença do mestre, pela irradiação de um conjunto de qualidades como afeição, doçura, paciência, abertura às necessidades mais profundas do outro, capacidade de se colocar no lugar daquele que sofre, dispensaria toda espécie de ensinamento (WEIL, 1993, P. 49).

A avaliação da aprendizagem dentro da teoria de Rogers não poderia continuar como mera aferição de notas que medem, quantitativamente, o aprendizado do estudante como se realiza pelos métodos tradicionais.

Quando o aprendiz faz uma avaliação da sua própria aprendizagem, significa que ele se tornou o responsável pelo seu direcionamento, tendo clareza dos objetivos que traçou para si e verificando se realmente sua meta foi alcançada. Este é um grande passo na vida do estudante, pois ele assume as suas responsabilidades e escolhe o rumo a tomar, decidindo sobre o que é melhor para sua vida. Desse modo, ele faz sua autoavaliação (ROGERS, 1973, P. 142).

Pela autoavaliação o estudante se torna o responsável pela nota a se atribuir, podendo levar em consideração a avaliação do grupo sobre seu empenho, mas de forma secundária. Sua nota final passa por uma avaliação realizada pelo feedback de seu desempenho, realizando uma análise de suas forças e suas fraquezas, somadas às apreciações do grupo. Ou seja, a avaliação final, como processo de verificação da aprendizagem é resultado da autoavaliação do estudante e da avaliação cuidadosa dos colegas e do professor. Deixa de ser um julgamento, uma espécie de banca inquisidora e se torna um momento de reflexão sobre suas conquistas, seus progressos e suas falhas, dentro de um contínuo processo de ação-reflexão-ação.

Assim, elementos como “a independência, a criatividade e a autoconfiança desabroçam quando a autocrítica e a autoapreciação são básicos e a avaliação do outro tem importância secundária” (ROGERS, 1973, P. 158).

Portanto, Rogers (1973, p. 55) garante que “todo educador eficiente tem o seu próprio estilo de facilitar a aprendizagem dos estudantes. De certo, não há um modo único de realizar isso”. Ele apenas desenvolveu um método pedagógico particular para demonstrar que o ser humano tem capacidade de autogerenciar sua vida conforme suas próprias convicções.

Esse tipo de metodologia é muito subjetiva, pessoal. Cada professor colocará em prática um modo particular de facilitar a aprendizagem dos estudantes. A liberdade a ser dada depende muito de como o professor irá construir o espaço, dentro da sala de aula, de acordo

com seu próprio estilo de interação com os estudantes. Pela sua interação com a turma, o professor terá modos particulares de assegurar o grau necessário de liberdade que pode ocorrer na sala de aula.

Assim, Rogers não oferece, de modo algum, seu método como modelo a ser estendido em qualquer situação de aprendizagem, pois sua intenção não foi criar “[...] uma técnica nem um método de facilitar a aprendizagem” (ROGERS, 1973, P. 205).

Não há um modelo a ser seguido, bem como essa não é a intenção de Rogers, de apresentar um método único. Porém, seu objetivo é nos mostrar que existem meios pelos quais é possível promover a liberdade de aprender.

#### **4.1 Possíveis caminhos**

Como vimos no capítulo anterior, estamos caminhando pelo desencontro do ser humano consigo mesmo. As escolas têm dispensado aos estudantes o cuidado exclusivo com o desenvolvimento do aspecto cognitivo (pensamento, memória, razão), produzindo a desconexão com o aspecto sensível (afetividade, sentimento, emoção, intuição, espírito).

Neste subcapítulo, buscamos tratar dos modos (métodos, atitudes e práticas pedagógicas), que a escola, o professor, os pais, a educação, de maneira geral, podem encontrar para possibilitar à criança um percurso livre dos trilhos viciantes, para que se torne o ser que está ainda em semente, mas que precisa de cuidados especiais para florescer.

Vale ressaltar que não estamos tratando de um método em particular, mas de apontar caminhos que possibilitem a afloração do potencial do ser humano. Apresentamos os caminhos apontados por Rogers, Weil, Crema e Leloup.

Rogers defende uma nova configuração de educação, no sentido de envolver a pessoa do estudante como um todo, “tanto sob o aspecto sensível quanto no aspecto cognitivo” (ROGERS, 1973, P. 05).

Weil (1993) advoga por um tipo de educação para o processo de harmonização e pleno desenvolvimento da sensação, do sentimento, da razão, da intuição e do espírito. Pelo enfoque de Weil, o estudante é “considerado como sujeito estudando, participante ativo do processo educativo. [...] O educador como animador, facilitador, focalizador, ou mesmo catalizador de evolução” (WEIL, 1993, P. 44).

Crema nos convida a apostar em uma nova perspectiva de educação, através da qual se possa transcender do “contexto cruel e alienante que aponta para a perda da alma, do coração e do espírito” (CREMA, 2003, P. 18).

Leloup anseia uma educação para a fuga do conformismo, que ajude o ser humano a atravessar seus medos de “ir além de si mesmo, ir além das próprias possibilidades, não para se perder, mas para se encontrar” (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 74-75). Uma educação que dê a possibilidade do ser humano assumir sua grandeza, que dê ouvidos para seu desejo de realização e plenitude; que possa escutar os desejos do ser humano para que este possa cumprir sua intransferível missão de se realizar pela sua vocação. Defende uma educação para a promoção do afeto, do amor incondicional pelo outro, do perdão para a reconstrução da humanidade.

São formas antigas e ao mesmo tempo novas de conceber a educação, porém, todas apontam para a atenção às necessidades reais de cada estudante, onde se faz necessária a adaptação do currículo para atender aos anseios de cada estudante, em que as práticas pedagógicas possam abrir caminhos para a atenção ao estudante em todas as suas dimensões.

Rogers (1973) apresenta uma outra forma, através da qual podemos experimentar a vida; acredita que o ser humano pode encarnar uma vivência interiormente livre, sendo tudo o que sente em detrimento de suas necessidades.

Weil, Crema e Leloup (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) tratam da educação e da natureza humana através do movimento holístico, que permite a renovação ou o nascimento de uma nova visão da realidade e da vida, a partir de conceitos que direcionam à outra maneira de encarar e manifestar a existência. Para estes grandes estudiosos da existência humana, estamos carentes de uma pedagogia da vida.

Estes quatro autores estão preocupados em nos dizer, em mostrar para a humanidade, que precisamos reconhecer que o ser humano é, em essência, único; que é, potencialmente, capaz de gerenciar sua própria vida; que integra em si mais do que um intelecto e que, por isso, necessita de oportunidades para desenvolver todas as suas dimensões conjuntamente, sendo essencial que possa se compreender como capaz de ter decisões próprias e, a partir do seu livre-arbítrio erguer voo em direção a sua realização pessoal.

A proposta destes educadores é tornar as escolas ambientes mais acolhedores, onde as crianças possam ser aceitas como realmente são. Atendidas essas premissas, um novo passo e novo rumo é traçado para a educação de nosso tempo.

Na percepção de Roberto Crema (Ibidem) é necessário encontrar novas formas de avaliar e transformar as escolas em jardim. Transformar as escolas em jardim é a sugestão de mudar os objetivos educacionais, de modo a abrir espaço para o trabalho pedagógico com base na diversidade humana, onde todos possam ser amados e respeitados com toda sua singularidade.

Assim, métodos de comparação e julgamentos não mais fazem sentido. Por isso, a proposta é o desenvolvimento do potencial subjetivo do estudante. É voltar os olhares para a tarefa de tornar o estudante plenamente humano, a partir de métodos que integrem razão e emoção (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003).

Na verdade, essa é uma pedagogia que prima pelo amor e seu eixo central é a vocação (dons/potencialidades naturais). Escutar do próprio estudante o que ele deseja para si e banir das escolas práticas promotoras de violação da subjetividade e de castração de atitudes e sentimentos originais.

A proposta é educar o estudante para ser aquilo que realmente é e deseja ser, aprendendo a balancear e negociar com o exterior, de modo que este não determine o percurso a seguir, por meio de uma ação educativa que ame e respeite, de modo incondicional, a criança em desenvolvimento.

Porém, a existência como ser humano único e insubstituível não é uma tarefa fácil, uma vez que “implica [...] a necessidade de lutar contra as resistências do mundo intrapsíquico, a autoridade interior que zela pelo status quo em cumplicidade com o universo relacional, construído segundo os padrões introjetados” (CREMA, 2018, P. 05).

Crema (Ibidem) esclarece que esta dificuldade gera uma estagnação no processo evolutivo do ser humano, ou seja, o medo da individuação; o medo de se tornar um sujeito único, dotado de potencialidades. Ou melhor dizendo, a resistência de se tornar o que realmente é, pelo temor da realeza do seu próprio potencial humano; pela recusa em ser autor e ator de sua própria história. Assim, ele explica o medo da individuação através do arquétipo de Jonas:

[...] personagem do Antigo Testamento que fala de um homem que recusa escutar e seguir a voz da sua própria consciência profunda, que lhe convoca a abandonar o conforto da sua existência tranquila, para realizar uma missão numa grande cidade. Jonas – nome hebraico que significa pomba das asas cortadas – é um homem totalmente ordinário, que prefere seguir na sua pequena e rotineira existência, quando uma tempestade surge no seu caminho de fuga, o que o conduzirá a um mergulho até o ventre de um grande peixe. Em síntese, Jonas simboliza o medo do ser humano de se tornar inteiro, autêntico e verdadeiro, que o conduz à fuga da própria missão ou destinação. Este complexo se traduz no arraigado medo da diferenciação, do assumir o próprio semblante original, ou seja, o temor da autorrealização. A tempestade que atravessa o seu caminho pode significar os sintomas, as doenças e os infortúnios que a pessoa atrai, quando foge de si mesma. É, também, uma oportunidade de despertar para colocar-se num caminho criativo de transformação, rumo à plenitude (CREMA, 2018, P. 06).

Transportando para o sistema escolar, nos perguntamos: será que a prática pedagógica da escola está produzindo estudantes no formato “Jonas”, ou seja, seres humanos que tem suas “asas cortadas” e que tem medo de mergulhar no seu interior e de se desenvolver, segundo sua vocação, para se tornar inteiro?

Segundo Leloup (1996, p. 58) “no medo de Jonas, ao lado do medo do sucesso, do medo de ser invejado pelos outros, do medo de ser diferente dos outros, do medo de conhecer-se a si mesmo, havia também esse medo de autenticidade”, onde o sentido de autenticidade corresponde à missão de cada ser humano encarnar o seu *ser* verdadeiro. O meio para se chegar ao verdadeiro *ser* consiste em escutar o que o seu interior solicita - ouvir seus desejos. Realizar esses desejos, nos torna nós mesmos.

Por isso, Leloup garante que cada um de nós tem, obrigatoriamente, uma tarefa vital a cumprir. Para ele:

Cada um de nós tem uma missão a cumprir, algo a encarnar. Esta é a pergunta de Jonas: "O que tenho a fazer na vida que ninguém pode fazer por mim?" E é, também, uma boa pergunta para cada um de nós: "O que tenho a fazer que ninguém pode fazer por mim? Qual é a forma exclusiva, única, através da qual o Logos, a Inteligência Criativa, se encarna em mim? Qual é a minha forma particular de amar, encarnar e manifestar o amor no mundo? [...] cada um de nós tem uma maneira única de manifestar a vida (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P.73-74).

Essa missão, porém, ninguém poderá fazer por nós, haja vista que cada um tem uma forma particular e única de manifestar a vida. Leloup (1996) assegura que todos “nós temos um modo único e insubstituível de encarnar a vida [...]. Jonas é, para nós, uma ocasião de nos interrogarmos sobre a nossa tarefa. Isto, neste mundo, pessoa alguma pode fazer em meu lugar” (LELOUP, 1996, P. 68).

Leloup (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 74) afirma também que, por termos uma missão a cumprir, ao realizá-la, nos tornamos insubstituíveis. Qualidade que dá sentido a nossa existência. O autor, ainda ressalta que esta não é uma tarefa reservada a algumas pessoas, como profetas e sábios, por exemplo, mas a todos nós seres humanos.

Simbolicamente, Jonas corresponde ao medo do ser humano assumir sua missão, porque teme ser diferente dos demais, pois é mais fácil aderir a uma existência comum e tranquila do que se atrever na tarefa da individuação.

Portanto, Jonas representa não apenas o medo que nos impede de sermos verdadeiramente humanos, o medo de assumirmos nossa verdadeira identidade e realizar nossa tarefa neste mundo.

Representa também, o arquétipo do ser humano adormecido, que foge de si mesmo, que foge da sua identidade, que foge da sua missão, que foge da sua voz interior. Não dá ouvidos aos seus verdadeiros anseios por medo. Por medo de se conhecer, de ser despertado, ou por comodismo e pela tranquilidade que este estado proporciona.

O medo impede o despertar que leva à individuação. Esse medo é gerado muito cedo pelo adestramento que é realizado pela família e, posteriormente, pela escola. Entretanto, a fuga

de si mesmo é uma condenação do ser humano à mediocridade, que o conduz a uma vida sem originalidade.

Métodos educativos mecânicos tendem a desobrigar os estudantes da tarefa primordial de pensar e de buscar respostas, porque já são concedidos os caminhos e a solução dos problemas. Alguém se encarrega de pensar e de decidir pelas crianças e pelos jovens. Com o passar dos anos a acomodação e o conformismo é inevitável.

A força da tradição e da cultura, sobretudo aquela empreendida pelo sistema escolar, tem provocado o medo do florescimento dos talentos singulares do estudante, em virtude de atuar promovendo o comodismo, que se torna responsável pela resistência em dar ouvidos para os desejos que habitam o seu íntimo.

Despertar, segundo Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) depende muito da vontade de abandonar a comodidade e o conforto da tranquilidade da existência, para escutar e seguir a voz da consciência. Essa escuta permite que nossos talentos naturais venham à tona.

O medo (Jonas) da individuação, da autenticidade, que se constitui em certa estagnação do ser humano, também pode produzir o seu contrário. Este mesmo medo é o gatilho, que precisa ser acionado para o despertar do sono do comodismo, por ser um convite à realização pessoal; um convite para romper com o que aprisiona o ser humano e o impede de ser quem, potencialmente, tem a predisposição de ser.

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) defende a ideia de que o ser humano ainda está em formação, ou seja, ainda está sendo criado. Sua construção é tecida na aventura evolutiva, por meio do despertar consciente, rumo a autorrealização. Completamo-nos no encontro com o outro e no mergulho dentro de nós mesmos, assumindo a autoria de nossa própria história.

Sua convicção de que nós não nascemos humanos, mas que nós nos tornamos humanos, através de um investimento em nosso potencial de despertar e de autorrealização, revela a necessidade de uma educação centrada no aprendiz e seus talentos pessoais.

Pierre Weil (Ibidem) apresenta um conceito bem abrangente sobre educação. Para ele educar é despertar e desenvolver as potencialidades particulares de cada ser humano, preservando aquilo que já existe nele, sem repressão aos seus talentos naturais. Portanto, a tarefa do professor e dos pais é cuidar e não tolher.

[...] educar é preservar aquilo que já existe, não reprimindo esse tesouro de talentos naturais. Ora, a tendência dos pais desinformados e estagnantes é para a repressão. Quantas crianças não se dirigem a adultos, expressando intuições autênticas e, em troca, recebem punições verbais e até mesmo físicas? A tarefa, portanto, é cultivar, e não abafar nem descuidar (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 158-159).

As práticas pedagógicas, comumente desenvolvidas na escola, são pautadas em função da uniformização, modelando pensamentos, opiniões e atitudes. A regra é que as crianças e os jovens se espelhem nas experiências e opiniões da geração adulta e se contentem em repetir atitudes e ações consideradas corretas, segundo as normas sociais.

Em oposição a esse modelo de educação, Leloup (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) afirma que aquilo que é justo para uma criança, pode não ser o mais indicado para outra. São universos diferentes, porque são seres particulares, que vivem uma determinada realidade, em um tempo-espaço específico.

Nós, seres humanos, fomos agraciados não apenas pela genética, mas por um espírito (alma/coração) que, em associação, difere-nos uns dos outros. Sem dúvida métodos educativos e currículos idênticos não fazem sentido, não suprem as nossas necessidades intrínsecas e não tem eficácia.

O que significa que é importante levar em consideração a peculiaridade de cada estudante, pois a uniformização restringe todos dentro de um mesmo molde, reduzindo e dissipando todas as diferenças.

Crema (2003) sugere para nosso tempo, pôr em prática a pedagogia iniciática, que consiste em uma ação educativa voltada para o processo que inicie o ser humano a se tornar plenamente humano, através de um método que possibilite a integração entre intelecto e vivência, capaz de encaminhar o ser humano para ter atitudes nobres.

Além da pedagogia iniciática, Roberto Crema recomenda a educação psíquica, que é o desenvolvimento da inteligência relacional, ou seja, aprender a conviver driblando os conflitos e as dificuldades.

É um grande desafio, que se faz imprescindível nas escolas para que os relacionamentos se desenvolvam com profundidade e qualidade, onde os estudantes desenvolvam sua inteligência emocional, por meio dos seus relacionamentos interpessoais, em direção a um existir lúcido.

Segundo Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) a alfabetização psíquica consiste em desenvolver as funções básicas do ser humano, tais como: pensamento, sentimento, sensação e intuição. O sistema educacional tem valorizado apenas dois destes elementos (o pensamento e a sensação) e de forma fragmentada.

Crema (Ibidem), ressalta que há extrema necessidade da inclusão, nos currículos escolares, dos outros dois elementos (o sentimento e a intuição) para que haja a integração entre os quatro temas, de modo que os bancos escolares sejam habitados por pessoas que saibam se relacionar com as outras. Esse trabalho é imprescindível, desde as séries iniciais até a

universidade, onde seja possível o desenvolvimento de uma consciência mais vasta que encaminhe o aprendiz ao encontro de sua completude.

Necessário se faz, a educação psíquica, a educação da alma, do espírito - o desenvolvimento da inteligência emocional. As escolas estão encarecidas de uma pedagogia que dê importância ao aspecto intelectual, afetivo, psíquico, espiritual, intuitivo, sensitivo e físico. Necessitam aprender a lidar com todas as emoções do estudante, sem reprimir suas expressões emocionais mais originais, sendo elas positivas (alegria) ou negativas (tristezas e perdas).

O grande desafio educacional contemporâneo perpassa por uma séria necessidade de uma alfabetização com mais amplitude, de modo que integre, cada vez mais, aspectos do ser humano; onde possa haver uma abrangência cada vez maior, que envolva todos os aspectos da vida dos jovens aprendizes, para que sejam habilitados a viver em harmonia consigo, com a sociedade e com a natureza, dentro de uma relação de profundo respeito.

A ênfase no desbravamento do psiquismo humano é um convite que nos leva a pensar, refletir e indagar: onde se aprende a amar e a viver? Que lugar é este que pode nos fazer aprender a existir, mas que seja uma existência lúcida, completa e serena? Quem pode nos iniciar nessa tarefa? Que papel os professores assumem diante do aprendizado das questões existenciais?

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) fala com tristeza da constatação de que não existem escolas para nos ensinar a arte de amar. Talvez essa seja a explicação para que muitos de nós alcancemos o tão almejado sucesso, nos tornando homens e mulheres bem-sucedidos financeiramente e ocupando cargos e funções altamente desejáveis, mas continuemos insatisfeitos, angustiados, em virtude de não termos desenvolvido nossa inteligência emocional.

Assim, nos tornamos uns sábios nos negócios, porém, uns analfabetos nas emoções. Crema adverte que “alguém pode chegar a ser um doutor ou pós-doutor e seguir sendo um analfabeto emocional, um bárbaro da vida da alma (Ibidem, P. 173-175).

A educação recebida no lar e a prática pedagógica escolar podem estar contribuindo para os crescentes e alarmantes conflitos e violência experimentados ultimamente. Não aprendemos a arte do amor e do bem querer.

Quem aprendeu a amar, saberá viver em harmonia consigo mesmo e com os seus semelhantes, dando importância a toda espécie de vida existente no planeta por meio de simples, grandiosas e nobres atitudes como o respeito e a aceitação.

Leloup (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) infere que precisamos trabalhar em nós mesmos e nas crianças e demais pessoas, o cultivo do amor: amor ao próximo, que só é possível se primeiro amarmos a nós mesmos. É um exercício que devemos realizar, se é que desejamos

um mundo mais fraterno, mais justo, onde a diversidade do outro seja acolhida, sem julgamentos, sem atos de repulsas, mas com aceitação. Antes de tentarmos mudar o outro, é melhor e mais saudável mudarmos a nós mesmos, mudarmos nosso olhar para o próximo.

O mundo anda carente de afeto. Tanto a família como a escola têm esquecido da lição do amor. As famílias padecem da deficiência no campo do sentimento. Parece que não temos mais, tempo de estender a atenção para nossos entes mais próximos e muito menos para os outros mais distantes.

Estamos cada vez mais distantes uns dos outros apesar de estarmos, muitas vezes, no mesmo local, às vezes, dentro da mesma casa ou dentro do mesmo quarto, da mesma sala... Isso é incabível, assustador, no entanto, se tornou tão natural.

É hora de um retorno. É uma missão que para Leloup (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) deveria ser cumprida ainda no berço familiar, onde a escuta, a aceitação, a confiança e o respeito deveriam ser as palavras de ordem, de modo que, cedo, a criança aprendesse a valorizar seus dotes naturais e, pudesse ter uma vivência saudável, começando por sua própria aceitação e, conseqüentemente, não teria dificuldades de reconhecer e respeitar a diversidade das pessoas, aceitando-as com suas qualidades e também com suas limitações.

Portanto, Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) destaca que precisamos de uma escola que inicie o processo de encaminhar o estudante para aprender a aprender. A escola precisa ter um olhar mais abrangente para com a criança e o jovem que nela ingressa. Até agora o estudante é preparado pela escola apenas para *conhecer* e para *fazer*. O sistema educacional necessita enxergar o ser humano com toda a possibilidade de se desenvolver e pautar sua atuação em cima dos quatro pilares descritos pela UNESCO: educar para *conhecer*, para *fazer*, para *conviver* e para *ser*.

Se nossas propostas pedagógicas trabalhassem através de uma prática com mais amplitude, educando para *conhecer*, para *fazer*, para *conviver* e para *ser*, muitos de nossos conflitos seriam evitados. O estudante aprenderia a conviver harmoniosamente consigo mesmo, com os seus colegas, com sua família, enfim, com o planeta todo, incluindo a natureza.

O mundo sofre da escassez de pessoas alfabetizadas psiquicamente. De pessoas que aprendam a amar e respeitar a diversidade humana e a vida, em um equilibrado controle de suas emoções e ações.

Para tanto, é necessário a prática da função apofática, de uma educação iniciática (educar para ser). Significa a arte do autoesvaziamento. É o caminho da negação e do esvaziamento que o panorama atual requer. “É aprender a arte de nos esvaziar do conhecido, do passado, para nos renovar na escuta do instante” (Ibidem, P. 177).

Há muito tempo, começamos a diminuir nosso potencial de fantasia, de imaginação e de criação. Somos repetidores de conceitos, fórmulas e teorias já conhecidas. Estagnamos no tempo e nos valemos das descobertas e do acúmulo de conhecimentos. Comportamo-nos como uns sábios. Cada um de nós com nossas certezas absolutas. Temos dificuldades de abrir mão do que fomos acumulando com nossas experiências. E, ainda nos orgulhamos das nossas convicções, como se elas fossem as únicas verdades deste mundo. Atitude que alimenta o ego e impede o reconhecimento da transitoriedade das coisas e das multivisões que existem.

Não compreendemos o outro, porque o vemos, sem aquilo que Rogers (1973) chama de empatia - quando o vemos sob nosso ponto de vista e não nos colocamos no seu lugar para compreender de onde este outro fala e o que sente. Agimos como ditadores de verdades incontestáveis.

A educação, portanto, está encarecida de facilitar um autoesvaziamento e um egocídio, que para Roberto Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) se trata de nos despirmos das certezas das quais fazemos nosso escudo. O autoesvaziamento consiste na evacuação das nossas certezas provenientes do nosso passado, dos conhecimentos que acumulamos durante a vida para abrir espaço à escuta do instante, sem a intenção de tornar esse conhecimento uma base sólida para o amanhã.

Segundo Crema (Ibidem) esse autoesvaziamento produz um egocídio, ou seja, a partir do momento em que o ser humano se despe de todo o conhecimento acumulado, que deixa de fazer do passado sua bandeira, o ego se esvai, por ser constituído de elementos do passado. Desse modo, é possível atingirmos o ponto zero, uma vacuidade que guiará nossos pensamentos, nossas palavras e nossas atitudes.

Enquanto professores, quando estamos cheios de nós mesmos, de nossas convicções, como únicas e absolutas, passamos a desprezar as opiniões, os pensamentos, os sentimentos e os pontos de vistas dos estudantes. Sobre isso Weil esclarece que:

Às vezes, fazemos de nossos textos sagrados punhos fechados. Quando tenho o punho cerrado, não posso mais receber nem dar: só posso martelar. Essa ignorância, essa idolatria, vai resultar em desprezo, em desprezo pelo outro, que pode chegar ao fanatismo e à violência de querer suprimir a opinião diferente, de reduzir o outro à mesmice, de reduzir o pensamento do outro ao próprio pensamento, de reduzi-lo ao próprio ego, que é tomado como único, absoluto. [...] Tudo o que sabemos do Absoluto é sempre através de um ser relativo. [...] A verdade não é algo que *possuímos*, não é algo que podemos ter. A verdade jamais poderá ser possuída (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 184-185).

O autoesvaziamento é o caminho para a educação da dimensão noética. Para Crema (Ibidem) a dimensão noética é a capacidade humana de florescer. A educação para o despertar da escuta silenciosa, abrindo-seo para o novo.

É papel imprescindível que cabe à educação “desenvolver uma inteligência simbólica que habilite o educando a penetrar numa escuta que, do conhecido aponta para o desconhecido” (CREMA, 2003, P. 12). O mundo está aberto para ser conhecido e experimentado por cada um de nós.

Cada ser humano, por meio de suas ferramentas pessoais (talentos próprios) tem o potencial natural de desbravar o mundo ao seu redor, de modo particular, pois nem mesmo os gêmeos (que possuem o mesmo código genético) possuem a mesma alma. É imprescindível reconhecer que tudo é transitório. A dinâmica da vida requer um aprender constante. Por isso, a importância deve ser dada ao presente. O hoje que se renova a cada instante.

A prática da função apofática (autoesvaziamento) da pedagogia iniciática direciona o aprendiz a se despir de suas certezas tidas como absolutas, para fugir das trilhas fixas e cristalizadas pela tradição e cultura. É o caminhar rumo ao novo, se abrir ao desconhecido, é compreender, aceitar ou respeitar a opinião divergente do habitual.

Outro entrave para a concretização de uma educação para a inteireza do ser humano, diz respeito ao método analítico utilizado pelas escolas, através do qual são criadas fronteiras entre os saberes pela compartimentalização das disciplinas. A divisão do todo em partes, um método de decomposição. A desvinculação entre intelecto e afeto, entre a razão e o sentimento.

Por isso, Crema (2002) enfatiza que “é muito importante desenvolver, de forma integrada e harmônica, as quatro funções psíquicas: a sensação e a intuição, o pensamento e o sentimento, ou seja, a razão e o coração” (CREMA, 2002, P. 11).

Desta forma, Weil (1993) reclama que “não satisfeitos, fragmentamos a própria ciência, espalhando-a pelos domínios da matemática, da física, da química, da biologia, da medicina e de tantas outras disciplinas. O mesmo ocorreu com a filosofia, a arte e a religião, cada um desses ramos se subdividindo ao infinito” (WEIL, 1993, P. 26).

Para Crema (WEIL; LÉLOUP; CREMA, 2003) o método analítico utilizado pelas escolas precisa ser complementado pelo método sintético, para que se estabeleça novamente a relação e integração entre as fronteiras, transcendendo ideias e posições que favorecem a competição e, portanto, a exclusão, uma vez que se prima pela aceitação e respeito da singularidade de cada ser humano. Enquanto o enfoque analista fragmenta, o sintético restaura a inteireza e gera abertura para os sentidos.

Ressaltamos que não são métodos antagônicos, mas complementares e necessários para o drible no mal da contemporaneidade: a repressão do amor, do sentimento. Pela síntese podemos quebrar o antigo paradigma da separatividade, principalmente entre o princípio masculino (a razão, o cálculo, o raciocínio lógico, o controle, o domínio, o predeterminado, a

previsibilidade, a normalidade, a análise,) e o princípio feminino (a intuição, o afeto, o cuidado, a conexão, o todo).

Assim sendo, Rogers, Weil, Leloup e Crema possuem abordagens parecidas e complementares sobre a educação. Defendem uma pedagogia, em certo sentido, revolucionária, ao propor a libertação dos homens e mulheres, das amarras de um sistema opressor e autoritário, que coage e suprime a originalidade e a criatividade natural do ser humano e, que desconsidera seus sentimentos, por atuar apenas sobre a dimensão cognitiva.

Os quatro autores avaliam como fundamental que o clima entre os atores do processo de ensino e aprendizagem seja de confiança e de respeito, onde todos sejam envolvidos por meio do diálogo, da aceitação, da escuta e da comunicação.

Esse ambiente favorável propicia um relacionamento interpessoal, em que elementos como apreço, empatia, autenticidade e compreensão humana são fundamentais para a aprendizagem envolver a pessoa do estudante como um todo. Sob esse ponto de vista é garantida uma formação humana, por meio da qual há o surgimento de um ser humano autônomo, autêntico, responsável, comprometido e realizado.

São propostas provocativas e desafiadoras, no entanto, integrativas. Cabendo-nos a sensatez de manter o que é positivo do paradigma educacional do sistema escolar e complementar com a nova visão acerca do desenvolvimento do ser humano. Portanto, a proposta não é banir a instituição escolar, mas ampliar seu olhar sobre os estudantes.

#### **4.2 É possível uma educação que considere o ser humano de forma mais abrangente?**

Neste subcapítulo Rogers, Weil, Crema e Leloup nos fazem pensar no que podemos ser além do que fizeram de nós (a família, a escola e as outras instituições secundárias).

Crema (2003, p. 19) faz uma pergunta interessante:

Afinal, onde você perdeu a sua identidade? [...] Na rua, no botequim, no mercado, no shopping center, ou lá no quarto escuro de sua casa, onde você a perdeu?... Esta é uma pergunta que pode nos despertar, para a tarefa de reinventar a educação. Onde estamos procurando nossas identidades, o encantamento, a felicidade? Lá fora, na selva iluminada do mundo, ou no cantinho escuro de nossas almas, de nossas consciências, de nossos potenciais esquecidos? (CREMA, 2003, P. 19).

Isso nos leva às seguintes indagações: eu posso ser eu mesmo? Quando eu sou eu mesmo? O que impede o ser humano de ser ele mesmo? Será que o sistema educacional, do modo como está organizado, pode fazer desabrochar o germe da inteireza latente dentro do ser humano?

Diante do exposto, conforme Rogers, Weil, Crema e Leloup, a proposta é a reinvenção da educação. Deixar o que é útil e positivo do sistema escolar e pensar em uma educação onde o ser humano seja visto de forma mais ampla; que se valorize sua dimensão intelectual, bem como sua dimensão afetiva, intuitiva, física, psíquica, espiritual e volitiva, uma vez que nossos pensamentos e ações são produtos da junção de vários aspectos.

Não existem ocasiões em que o ser humano ora age com racionalidade e ora com o sentimento, porque somos seres complexos. Essa complexidade se dá por conta de integrarmos em nós diversas dimensões. A combinação de todas essas funções altamente humanas nos conferem um grau mais elevado entre os seres vivos.

Os quatro pensadores apresentam a enorme convicção de que não adianta o ser humano procurar fora sua identidade, porque ela se encontra dentro dele mesmo como, em estado de hibernação. O ser que devemos ser, está o tempo todo conosco, dentro de nós.

Desse modo, propõem que a ação educativa se distancie do ensino diretivo, com foco principal no aprendiz, onde o percurso seja escolhido pelo próprio estudante, que por meio de escolhas próprias, segue livre e responsabilmente, a fim de realizar o que sua intuição lhe recomenda para que tenha uma existência plena.

Rogers (1973) aconselha propiciar condições para que a criança em desenvolvimento possa “[...] experimentar liberdade de escolha, liberdade de expressão, liberdade de ser” (ROGERS, 1973, P. 72).

Trata-se de conceber o estudante como um ser humano com condições de exercer sua liberdade. Acreditar no seu potencial, oferecendo-lhe meios para se desenvolver, de modo que seja dono de seus pensamentos, de suas opiniões, de suas convicções, de suas percepções e de suas ações.

Portanto, “[...] se acredito na capacidade de cada um desenvolver sua potencialidade individual, proporcionar-lhe-ei todas as oportunidades e lhe permitirei a escolha de vias próprias e sua direção pessoal na aprendizagem” (Ibidem, P. 114).

Cabe aos educadores proporcionar oportunidades para que as motivações naturais do estudante permaneçam ativas e, sejam as ferramentas que lhe permitam conhecer e experimentar o mundo a sua volta, por meio de suas próprias descobertas.

Com isso se instaura um novo direcionamento, com mais vantagens para o estudante, pois lhe instiga a ir além do conhecido; é desafiado a confiar em si mesmo e dar passos adiante – avançar. Trata-se de um paradigma divergente do modelo tradicional de educação, pois:

Quando o líder concentra sua atenção no ato de criar um clima de facilitação, há certo número de métodos tradicionais de que não se utiliza, e talvez convenha mencioná-

los muito resumidamente. Não estabelece deveres de casa. Não determina leituras, não dá aulas expositivas (a menos que seja solicitado). Não faz avaliações ou críticas, a menos que o aluno deseje seu julgamento sobre algum trabalho. Não dá provas obrigatórias. Não se responsabiliza, sozinho, pelas notas. [...] um facilitador não é um professor nem um mero assistente, de boca, dum método diferente de aprendizagem (ROGERS, 1973, P. 143).

Os professores, nesta perspectiva, antes de tudo, necessitam realizar um mergulho dentro de si mesmos e conhecer o que acontece lá no seu mais profundo íntimo. Um mergulho para que se conheçam e para que assumam o que são, em essência.

Na medida em que mudem suas visões, seus olhares, seus pensamentos – se aceitem conforme o que a voz interior lhes determina, poderão garantir um solo fértil para o desenvolvimento dos estudantes. Assim, poderão se relacionar bem com as crianças e promover meios de fazê-las ouvir suas vocações.

É nesse processo que a verdadeira identidade do estudante irá se constituindo. Para Crema (2003), o desenvolvimento do ser humano é uma construção diária que se dá pela caça de si mesmo.

Todo ser humano tem a potencialidade para se desenvolver e evoluir de acordo com suas predisposições naturais. Por esse motivo, de acordo com Pierre Weil (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003) essa construção do ser humano não ocorrerá pelas mãos de outrem, pois assim estaria se tornando imagem e semelhança de outro ser humano. Essa construção é o caminhar guiado por suas próprias indicações pessoais, que segue seu desejo interior e suas qualidades naturais. Ninguém pode fazer essa trilha por nós, bem como ninguém pode nos obrigar a ir em frente, somente nós mesmos.

Esta é uma condenação que todo ser humano recebeu: de se autoconstruir, segundo a escuta que habita o mais profundo do seu ser, desenvolvendo seus talentos pessoais e sua predisposição natural.

“É nesse sentido que podemos afirmar que estamos condenados a *ser*, pois somos habitados pelo germe de plenitude. Há um Buda, um Cristo, adormecido em cada um de nós” (Ibidem, P. 139).

É uma caminhada pessoal. Para tanto, precisamos driblar o que estagna, o que corta pela raiz a potencialidade existente em cada um de nós de sermos completos, inteiros, santos como diz Tereza D’Ávila. Segundo Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003), para Tereza D’Ávila, a santidade tem o mesmo significado de inteireza, de plenitude (termos utilizados por Weil, Leloup e Crema). Alcançada quando o ser humano transcende a repressão que coíbe seu potencial e transparece sua originalidade, que nada mais é do que ser o que realmente é. É a conquista da individuação.

A santidade não é um privilégio de poucos; é uma responsabilidade de todos nós. Ser santo é ser inteiro, é ser simples, é ser transparente. É ser tudo aquilo que realmente somos. É uma conquista do processo de individuação, da travessia das sombras rumo ao ser, processo que jamais termina e que começa com o primeiro passo neste labirinto de nós mesmos. É bom lembrar que um labirinto não é uma trilha reta. É uma espiral (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 125-126).

A realização do ser humano acontece mediante a aceitação dos desafios de se tornar único. É um atrevimento pelo qual podemos nos aventurar. Somente quando deixamos de seguir o predeterminado para andar pelo caminho que o livre-arbítrio nos presenteia, alcançamos a nossa humanidade, a nossa inteireza, a nossa santidade.

Todo ser humano para adquirir sua plenitude (santidade, inteireza) deverá conseguir se libertar das teias desta sociedade normótica que lhe aprisiona e lhe impede de ouvir seus desejos íntimos e particulares, os quais podem lhe encaminhar para o cumprimento de sua missão intransferível. Pois nossa existência só vale a pena se desenvolvermos e colocarmos em prática nossos talentos pessoais, que darão sentido a uma existência singular e grandiosa.

O abandono dos trilhos que induzem o ser humano a caminhar por meio das normas parentais, sociais e culturais é uma grande aventura, porque só adquirimos a parte humana quando somos donos de nossa própria existência, quando assumimos o controle de nossas vidas, quando somos autores de nossa própria história.

Poucos seres humanos alcançaram a plenitude. Dentre eles temos Francisco de Assis, Cristo, Buda, entre outros. Experimentaram todas as situações que qualquer ser humano pode experimentar, mas souberam exercer suas liberdades, ouvindo seus desejos mais íntimos e, souberam driblar as adversidades com sabedoria e serenidade. Na visão de Leloup, esses seres humanos são “ícones indicativos da total realização do potencial da espécie” (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P 43).

A vivência grandiosa e os ensinamentos destes grandes educadores que a humanidade já conheceu, são exemplos do que o ser humano pode se tornar quando é encorajado a vivenciar a liberdade de pensar e de agir, segundo suas necessidades particulares.

De acordo com Crema “é preciso lembrar que dá muito trabalho ser plenamente humano! É um grande privilégio, mas também um grande atrevimento, estar encarnado como ser humano” (Ibidem, P. 138).

Ser autêntico, dono de nossas próprias vidas não é uma missão fácil, em virtude de vivermos em um mundo constituído e organizado por meio de normas que objetivam a ordem social. Mas acreditamos que é possível que as escolas possam desenvolver suas práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento com base nas habilidades e aspirações individuais das crianças.

Certamente, dificilmente as mudanças partirão das decisões governamentais de nosso país, porém, os professores podem ser os agentes responsáveis em garantir o espaço favorável para que os estudantes consigam ter a liberdade de expressar suas singularidades e aprender, conforme suas próprias pretensões.

Um grande problema de nosso tempo é a crença de que não há como fugir do paradigma que regulamenta nossas ações. Estamos tão habituados com tudo já programado, que o comodismo e a crença de que não há nada de novo a se fazer, são as atitudes que nos identificam como seres humanos da contemporaneidade.

Segundo Crema (2003) se tornar um ser humano original é uma tarefa até mais simples do que já realizamos, mas para isso precisamos morrer para renascermos em outro estado. Abandonar os padrões culturalmente constituídos é a nossa grande dificuldade. Torna-se difícil, em virtude de estarmos mergulhados no instituído, imersos no passado e ansiosos pelo futuro.

A renúncia aos referenciais habituais necessita de coragem para enfrentarmos o mundo de frente, pisarmos em solo desconhecido com nossos próprios pés, permitindo-nos conhecer por meio de nossas impressões pessoais.

São atitudes típicas das crianças que chegam em um mundo desconhecido para elas e, sem medo, empreendem buscas que culminam com descobertas, por meio de suas próprias experiências.

Abrir mão do conhecido, do passado (de certa forma corresponde à morte) não é uma atitude fácil para nós, seres humanos. Assim, “a arte de morrer para o passado, para o conhecido, é uma arte dos iluminados. O normótico é alguém que quer se perpetuar, que teme o salto no desconhecido, que se recusa a morrer. É fácil observar que as pessoas estão ávidas por renascer” (CREMA, 2003, P. 09), mas não querem “morrer”.

Permanecer preso em crenças e estar seguro de que as verdades todas já foram desveladas é uma atitude tola e peculiar de quem pretende continuar na mediocridade, pela garantia de uma vivência mais tranquila ou até mesmo pela própria cegueira provocada pela enxurrada de informações despejadas sobre as mentes dos seres humanos da contemporaneidade, que não mais tem tempo para interpretá-las.

Morte, neste sentido, significa “morrer para o ontem, dando as boas-vindas ao novo dia”. Se desviar do comodismo do conhecido para se aventurar “nas trilhas tortuosas do desconhecido” (Ibidem, P. 09).

É por essa razão que cada uma dessas etapas é, ao mesmo tempo, morte e renascimento. Trata-se de morrer para um determinado estado de ser a fim de renascer para um novo estado. Isso ocorre a cada momento: não paramos de morrer e de renascer. É separando-se da mãe que o bebê tomará consciência do próprio corpo. O

processo aqui envolvido implica passar da identidade matricial para a identidade corporal (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 28).

A consciência de que somos o lugar de vida, morte e renascimento se encontra ausente em nosso tempo. Foi abandonada, desprezada, substituída pela superficialidade da vida que a realidade nos impõe hoje. É uma situação contrária à natureza humana. O ser humano é, em essência, potencialmente criativo. Tem toda a possibilidade de se desenvolver cada vez mais, superando seus próprios limites. Porém, atualmente, vivemos limitados, parece que chegamos na fronteira da possibilidade de conhecer e evoluir.

Para ilustrar essa estagnação que nos encontramos ultimamente, Crema (2003) faz uma analogia ao que ocorre com as borboletas quando o processo de metamorfose não se completa. Assim, utiliza no seu argumento uma frase figurativa e muito verdadeira:

[...] a cosmovisão consensual está esgotada e a nova visão ainda não se implantou. Ou seja, quando **a lagarta já morreu e a borboleta ainda não nasceu...** Quando a maioria se deixa guiar por um paradigma ultrapassado, a adaptação a este contexto se traduzirá por uma disfunção normótica, naturalmente (CREMA, 2003, P. 06)

Estamos tão adaptados a uma realidade ultrapassada, esgotada, que nossos olhos se encontram vendados para o nascimento de uma nova visão. Urge a necessária atenção para uma mudança considerável no modelo de vida que experimentamos até agora. De dizer não ao que está amarrado em uma existência tranquila.

A perda da visão de inteireza que hoje é sentida na escola, nos aponta como saída a necessidade de os educadores iniciarem a tarefa de resgatar a visão integral do ser, junto aos estudantes, mas primeiro em si mesmos. Portanto, Crema (2003) deseja a todo ser humano uma existência que fuja da comodidade e da adaptação à realidade tranquila e ajustada às normas da cultura e que se torne pleno e verdadeiro.

Deste modo, “o único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento fornece base para a segurança” (ROGERS, 1973, P. 104-105), porque o mundo está em eterna dinâmica e aberto para ser conhecido.

O ser humano é um processo, é um vir a ser. É um tornar-se. E o mais incrível e extraordinário é que esse processo não tem fim. Por isso, o ser humano não é algo determinado, mas está sendo. Está sempre se autoatualizando por si só, e, por força das vivências externas, dentro de um equilíbrio e desequilíbrio incessante.

Como nenhum conhecimento é fixo, tudo está aberto às mudanças. A realidade, o contexto sempre são outros, porque o ser humano nasceu com essa tendência de estar em processo de transformação constante.

Nós nunca somos. Sempre estamos. Porque não podemos permanecer em um estado fixo para sempre. Estamos sendo hoje, pelo que pensamos e pelo modo como agimos, porém, o amanhã, com certeza é uma promessa com cheiro de algo novo.

Pode ser uma opinião diferente, um novo olhar, uma nova atitude, um novo projeto.... É um novo ser que se constrói, se desconstrói para se reconstruir novamente. Essa reconstrução se dá pelo domínio dos conhecimentos, pelo domínio dos discursos produzidos socialmente, enfim, pelo domínio da realidade. Sem dúvida, essa é uma necessidade do nosso momento histórico.

Segundo Morin (2003), fomos longe demais no caminho da dicotomia, da simplificação. Faz-se necessário, com a máxima urgência, reconectar as partes do todo. Atualmente, somos bombardeados a todo momento por infinitas informações e isto tem feito do ser humano um ser condicionado, manipulado e controlado por tais informações. Estamos com a cabeça cheia de conhecimentos que são despejados sobre nós, porém, não estamos tendo tempo para dominar estes conhecimentos, de modo a pô-los em questão. A escola não tem ensinado a dominar a avalanche de informações que são derramadas sobre o estudante.

Morin (2003, p. 21) acredita que esta dificuldade decorre em virtude da prática escolar não “favorecer a aptidão natural da mente [...], da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução, quando, ao contrário, trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida”. Por isso, Morin (Ibidem, p. 63) defende a educação que contribui para a autoformação do ser humano, que o ensina a assumir sua condição humana, que o ensina a viver. Mas a escola não tem encorajado o estudante para a autonomia, para a autorresponsabilidade e para a maturidade.

Na concepção de Morin, a escola e seus agentes pedagógicos tem mantido uma postura secular de instruir o ser humano, por meio de uma prática que o condena “à aceitação ignorante das decisões daqueles que se presumem sabedores, mas cuja inteligência é míope, porque é fracionária e abstrata” (Ibidem, p. 103). Proclama, portanto, uma reorganização do saber, bem como uma reforma do pensamento, no sentido de ligar o que está isolado, fragmentado pelo esmagamento disciplinar.

Para dominar o conhecimento, os discursos, a realidade apresentada e poder interpretá-la, Morin (Ibidem) recomenda a ligação da objetividade à subjetividade. Para ele a escola precisa permitir que o ser humano assuma sua condição humana.

Assim, a escola necessita desenvolver a subjetividade do ser humano. Precisamos de uma escola que humanize, uma escola ligada à vida. Há a emergente necessidade de reformar as mentes e as instituições.

A escola é um lugar onde a criança tem sido aprisionada pela desordenada avalanche de informações. Se a criança não aprende a dominar as informações, se não aprende a pensar, a interpretar e questionar a realidade, está sendo doutrinada, pois pensa como todos pensam, faz o que todos fazem.

“A cabeça bem-feita”, a cabeça cheia, é incapaz de pensar, de processar as informações, porque quanto mais a cabeça está cheia de informações, quanto mais o ser humano é informado, mais é manipulado e controlado.

A escola precisa se encaixar no perfil de humanizar o ser humano, de fazê-lo dominar a realidade a sua volta, de processar os discursos e a partir daí, pode-se dizer que ele desenvolveu sua subjetividade.

As pessoas estão, hoje, muito convencidas de suas verdades, de suas crenças - que na verdade, nem são suas, foram se incorporando ao longo de suas vidas pelos hábitos e todos os outros mecanismos sociais, que promovem a adequação do ser humano dentro da sociedade. São valores que requerem um comportamento habitual, rotineiro que promova a permanência da estrutura social posta.

Significa que “a maioria de nós acumula padrões introjetados de valores pelos quais vivemos” (ROGERS, 1973, P. 229). Absorvemos dos outros uma série de valores e adotamos como nossos guias com uma certa rigidez.

Pessoas que estão certas de serem suas verdades absolutas e incontestáveis, não tem como fazer nada de novo. Porque estamos caminhando e conhecendo, infinitamente. Por isso é necessário o desapego a fixação em dogmas e certezas.

Rogers (1986), propõe uma ação humanizadora vinda da escola. Se pretendemos uma formação para um ser humano, livre, autônomo e autêntico, a escola deve se articular com o propósito de empreender um trabalho na perspectiva de uma ação emancipadora, que encoraje o estudante para a autonomia, para a autenticidade, para a autorresponsabilidade, para a maturidade e para a autorrealização.

A escola, neste sentido, pode se pautar em práticas pedagógicas que tenham como efeito, grandes e significativas contribuições na vida dos jovens aprendizes, que possam repercutir no modo como se relacionem consigo mesmos, com os outros e com o mundo em que estão inseridos, que os encaminhem para atitudes mais humildes, solidárias e, especialmente, mais humanas, com vistas a uma vivência harmoniosa no mundo, para o alcance de uma vida plena.

A educação para qual apontam Rogers, Weil, Crema e Leloup é aquela capaz de orientar o ser humano a assumir sua condição humana, essencial nos dias de hoje. A educação

humana contribui para a autoformação, que ensina o ser humano a viver com grandiosidade a promessa (potencial) que recebeu ao nascer.

No geral, em grande medida, as instituições, pelas bases que as sustentam, de alguma forma, através das suas regras e normas, tem a pretensão de controlar e formar um tipo de ser humano adestrado.

Pelos discursos produzidos pelos poderes disciplinares da sociedade instituída, o ser humano é induzido, inconscientemente, a aceitar condutas, comportamentos e hábitos como seus. Situação que gera uma espécie de prisão porque controla suas ações (FOUCAULT, 2005).

De modo geral, toda educação que o ser humano recebe é a partir da tradição (por mais que não se queira), pois a tradição, pela força que exerce sobre uma determinada sociedade, define os comportamentos aceitáveis. Logo, a escola, assim como as demais instituições sociais são condicionadas por meio do instituído pelos dispositivos que regulamentam os comportamentos e as atitudes de uma determinada sociedade.

Segundo Berger e Luckmann (2004) a criança ao nascer encontra uma sociedade sedimentada na tradição, na institucionalização, com papéis destacados para a ordem social. Essa realidade objetiva (uma realidade exterior e anterior à criança) já se encontra alicerçada pelos seus mecanismos de legitimação, mecanismos conceituais para a sua manutenção. E continua a produzir seus efeitos sobre a criança em desenvolvimento, por meio de normas, condutas, conceitos e regras das instituições sociais.

Um mundo institucional é, por conseguinte, vivenciado como uma realidade objetiva. Tem uma história que antecede o nascimento do indivíduo e não é acessível a sua lembrança biográfica. Já existia antes de ele ter nascido e continuará a existir depois dele morrer. Essa história, tal como a tradição das instituições existentes, tem ela própria um caráter de objetividade. A biografia do indivíduo é apreendida como um episódio localizado na história social objetiva. As instituições, como fatos históricos e objetivos, confrontam o indivíduo com dados inegáveis. As instituições estão lá, exteriores a ele, persistentes na sua realidade, queira ele ou não (BERGER e LUCKMANN, 2004, P. 71).

Geralmente, a criança internaliza essa realidade. O mais comum de acontecer é aceitá-la tal como ela se apresenta, acomodando-se, adequando-se, porque se contamina pelos preconceitos e pré-saberes ditados como absolutos. É a força da interferência da tradição que “determina amplamente as nossas instituições e comportamentos” (GADAMER, 1997, P. 21).

Assim, o ser humano passa a viver conforme o mundo que lhe é dado, onde deposita toda sua crença de que todo o conhecimento produzido e acumulado historicamente é a base para sua segurança, portanto, é inquestionável (HUSSERL, 1992).

A partir daí, o ser humano não vê mais com seus próprios olhos, não vê mais com seu próprio cérebro, pela sua própria percepção, mas a partir do conhecimento acumulado. Sua

mente já está condicionada, “moldada pelo brinquedo de toda a influência da cultura” - que é o resultado do passado (KRISHNAMURTI, 1994, P. 11).

Logo, pelo modo como estamos vivendo, pensamos e agimos por meio do que acumulamos de um mundo dado, produzido cientificamente, ou seja, a partir de experiência de outros seres humanos. Já não percebemos que existem outras inúmeras possibilidades de vivenciar este mesmo mundo, mas através das nossas próprias percepções.

Krishnamurti (1994, p. 11) nos leva a uma indagação muito pertinente nos dias de hoje: o que uma mente sobrecarregada de lembranças e experiências pode fazer para se libertar de tudo isso e se transformar em um indivíduo total?

Foucault (2005) recomenda a necessidade de interpretar a realidade que se apresenta. Fazer uma arqueologia; realizar uma interpretação, por meios próprios, através de um olhar com mais profundidade.

Berger e Luckmann (2004) sugerem que o ser humano assimile a realidade, porém de acordo com suas próprias interpretações, por meio de suas conclusões pessoais decorrentes de suas particularidades.

Krishnamurti (1994) aconselha o desbravamento do “eu”, por meio do autoconhecimento para possibilitar ao ser humano se “libertar das amarras de todas as influências que condicionam seu pensamento” (KRISHNAMURTI, 1994, P. 11).

Segundo Husserl (1989) o ser humano precisa realizar o exercício de não se deixar contaminar e seduzir pelos pré-saberes que direcionam seu olhar para um mesmo horizonte, por meio dessa tese geral (generalthesis) acerca do mundo. Ele diz que essa atitude natural do ser humano que vive mergulhado em um mundo já conhecido, já experimentado, não permite a possibilidade de pôr em questionamento esses saberes - esse modo, quase exclusivo, de representação do mundo em que vive.

Por isso, o ser humano precisa se descontaminar dessa pré-concepção básica que é resultado da implantação da ideia de que para tudo já existe uma explicação, seja por meio do senso comum ou por meio da ciência. Sendo tanto a ciência, assim como o que está sacramentado pela tradição, também uma maneira de conceber e representar o mundo. É uma interpretação subjetiva também, pois partiu de um olhar de um outro ser humano. Logo, todo ser humano necessita compreender o mundo a sua volta, do seu modo; necessita ter sua própria visão (HUSSERL, 1989).

Husserl (1992) está nos mostrando que é possível conseguir ver - enxergar a realidade (como ela é, ou como ela se apresenta) livre das interferências da tradição. Porém, o mundo, precisa ser colocado entre parênteses (epoché), com o objetivo de captá-lo independente dos

hábitos; independente dos pré-saberes. É como se fosse encarar o mundo pela primeira vez. A proposta de Husserl é "voltar às coisas mesmas", ou seja, reaprender a enxergar o mundo como ele nos aparece, tal como ele é, pois existem incontáveis possibilidades de apreensão da realidade, entretanto, precisamos pôr em questão a percepção acerca do mundo pela qual nos guiamos.

É chegado o tempo em que o paradigma emergente solicita o exercício de olharmos o mundo como se fosse a primeira vez. Para Sousa Santos (2008) “é necessário voltar às coisas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança consegue fazer” (SOUSA SANTOS, 2008, P. 15).

A criança é, naturalmente, leve, busca sempre descobrir o mundo a sua volta pela sua própria experiência. Entretanto, com o passar dos anos, pelos discursos e hábitos que vai assimilando, incorporando como seus e aceitando como verdades absolutas, deixa de ver e interpretar a realidade por meios próprios.

Depois de adultos, o que acontece é que não mais pensamos e agimos como quando éramos crianças, porque presos na realidade objetiva dura e fixa, perdemos a destreza para experimentar, criar, imaginar, fantasiar, devido a enxurrada de informações que recebemos (que não conseguindo processá-las, vamos acumulando). Fazemos desses saberes nossos escudos, nossas bandeiras e, portanto, nossas vidas.

Crema (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 194) afirma que “a instituição amarra o movimento, as hierarquias de dominação submetem e silenciam a própria inspiração”, ou seja, a instituição imobiliza o poder criativo pessoal e silencia a capacidade de inspiração do ser humano.

Antes da criança se tornar um ser humano incrível e exclusivo, os métodos educacionais, geralmente, cortam sua potencialidade natural de interagir no mundo pela sua curiosidade, de modo espontâneo, criativo e singular.

Entretanto, o desafio da pessoa vir a ser artesã da própria existência é uma verdadeira tarefa maior, que implica em superar certo número de obstáculos, como o medo de caminhar rumo ao desconhecido, com a perda dos referenciais habituais. Tornar-se pleno implica sempre a necessidade de lutar contra as resistências do mundo intrapsíquico, a autoridade interior que zela pelo status quo em cumplicidade com o universo relacional, construído segundo os padrões introjetados (CREMA, 2018, P. 05).

Tanto para Rogers como para Weil, Leloup e Crema, o “eu” é o despertar de uma coisa que está além do instituído, do considerado normal. Esse além sou eu mesmo. Isso é muito difícil, porque sempre procuramos nos encontrar fora de nós mesmos; nos procuramos nos outros.

Contudo, o que eu encontro no outro, não sou eu mesmo, não estou encontrando a mim. Estou encontrando uma outra pessoa. Se eu sigo um caminho que alguém me ensinou, esse caminho não é o meu caminho, mas o caminho de uma outra pessoa. Logo, não estou no caminho condizente com o que realmente eu sou e quero. Se eu sigo um líder, jamais me encontrarei, encontrarei o meu líder. E assim, poderei ser uma cópia dele.

Como fez o próprio Krishnamurti no século XX. Num discurso inesperado, que fez desabar a imponente ordem criada em sua homenagem para o advento do suposto Messias que ele encarnava, Krishnamurti afirmou que a verdade é uma terra sem caminho, que ele não queria brincar de mestre e não aceitava nenhum discípulo; que a verdade não pode ser organizada e cada um tem que ser a sua própria luz. É sempre o retorno dessa mensagem antiga, a mensagem de Buda: cada um deve caminhar sobre os próprios pés; os budas apenas apontam o caminho! É também a mensagem de Cristo: o reino está no interior de nós mesmos (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 194).

Podemos nos diferenciar da imagem cristalizada que a sociedade fez de nós. Porque essa imagem não corresponde ao que realmente somos. Isto tem nos impedidos de sermos nós mesmos, de estarmos em paz conosco mesmos. Distancia-nos dos nossos reais desejos, porque não permite a escuta do que habita em nossa profundidade.

Para Crema (2018, p. 04) a “plenitude humana se localiza além da nossa realidade física e viva”. Neste sentido, Crema (2018) assinala como fundamental ao ser humano, alçar voo rumo ao caminho iniciático, de realização pessoal, assumindo a condição de autoria da sua própria existência, de ser o artesão de seu próprio caminho. Um caminhar para além da mediocridade.

Weil expõe algo extremamente prudente e verdadeiro, se queremos uma sociedade de pessoas saudáveis - parafraseando Eduardo Claparède - diz que “a educação tem que ser como um terno feito sob medida para cada um” (WEIL; LELOUP; CREMA, 2003, P. 162).

Rogers, Weil, Crema e Leloup estão tentando nos mostrar que a escola pode executar uma educação diferente do que convencionalmente vem realizando, entretanto, uma educação para a inteireza do ser humano tem pouca probabilidade de ser produto da instituição escolar. Na escola se forma uma coletividade, visto que é uma instituição secular, tradicional, assentada em uma antropologia que limita o ser humano ao aspecto de objeto e produção.

Este passo fundamental, que inquieta alguns seres humanos hoje - aqueles que conseguem se libertar de tais visões limitadoras do sistema, que impõe este modelo como essencial para se perpetuar controlando as ações humanas - não pode ser esperado que aconteça por vontade de nossos governantes, ou pelo sistema escolar, por exemplo.

Enxergamos essa possibilidade se tornar uma realidade por meio das ações dos professores pela importante função que exercem dentro da sala de aula. Não por serem

formadores de opiniões. Esse não é nosso intuito. Os professores podem possibilitar esse espaço fecundo para o desenvolvimento do potencial criativo das crianças. Podem dar a oportunidade aos estudantes de se reconhecerem como absolutamente responsáveis pelas suas decisões e pelo direcionamento de suas vidas.

O ser humano sendo um projeto coletivo proveniente de influências externas é somente aquilo que herdou de sua tradição, de sua cultura. Rogers (1973) está nos dizendo que somos produtos da modelação vinda dos nossos pais, da escola e de todas as regras e normas sociais, que ditam o que somos e o que devemos ser.

Logo, somos o que todo mundo é: um projeto coletivo, um discurso. No entanto, para Rogers, Weil, Leloup e Crema, a adoção de outra visão, por parte tanto do professor como dos estudantes, que transforme seus pensamentos e ações, de forma que o educador apresente qualidades necessárias para possibilitar que os estudantes passem a ser responsáveis pelos seus próprios caminhos, pode acontecer que, alguém, nesse meio em que todo mundo é produto da cultura, conquiste a si mesmo, ou seja, em algum momento comece a ter experiências excepcionais que conquiste sua subjetividade, sua individuação ou individualidade.

Estes pensadores, desde o princípio vem nos mostrando que os grandes sábios, os grandes mestres e líderes do mundo, transcenderam as limitações instituídas pela tradição e cultura e foram além do que foi estabelecido para suas vidas, ou seja, não foram produzidos pelo ambiente, porém, foram aqueles que superaram os limites que cerceavam suas liberdades, que saíram de uma escuridão que lhes aprisionavam, tanto externamente quanto dentro de si mesmos. Tornaram-se além do que a tradição fez deles. Foram pessoas que olharam para dentro de si mesmos e se encontraram. Encontraram o seu lugar. Pois o “eu” nasce de dentro do sujeito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Triste de quem vive em casa,  
Contente com o seu lar,  
Sem que um sonho, no erguer de asa,  
Faça até mais rubra a brasa  
Da lareira abandonar!*

*Fernando Pessoa  
(WEIL; LELOUP; CREMA, 2003)*

Depois de um longo período regado pelas leituras, orientações, reflexões e a luta interna pela quebra de valores e paradigmas, para a possibilidade do nascimento de uma nova visão, chega o momento do pouso. Pouso, não no sentido de uma parada que estagna novamente nessa nova antropologia. Pouso, no sentido de uma pausa para respirar os novos ares para o amadurecimento dessa nova mentalidade, pela reflexão e ação, apontando sempre para o horizonte desconhecido que nos instiga a ser desbravado. A finalização, não como um término, mas como a anunciação de um novo começo, de um novo ciclo por vir.

Sentimos que cumprimos a meta que nos propusemos. Realizamos uma crítica sobre as limitações e dificuldades do sistema escolar, em oferecer uma educação voltada para a natureza humana do estudante, na perspectiva de compreender e abranger sua totalidade, ou seja, todas as suas dimensões. Obstáculos provenientes do paradigma racionalista newtoniano-cartesiano que embasa e fundamenta a prática educativa realizada pela instituição escolar.

Desenvolvemos algumas reflexões acerca dos impasses vivenciados pela instituição escolar, e constatamos que o que orienta a educação, atualmente, é uma antropologia muito limitada do ser humano. Uma visão que lhe reduz a, no máximo, uma inteligência; a um objeto moldável conforme as normas e os hábitos, que produzem a ordem social estabelecida.

Neste sentido, na concepção de Rogers, Weil, Crema e Leloup, verificamos que as crianças estão sendo educadas pelo prisma da lógica racional, que dirige o fazer pedagógico puramente instrucional, voltado, exclusivamente, para o aspecto intelectual do estudante. Uma educação que atende a um currículo predeterminado; que se dá por meio de métodos mecânicos, se resumindo em atividades rotineiras, enfadonhas e sem conexão com seus interesses pessoais, portanto, correspondendo à mera transmissão de conhecimentos, de informações e inculcação de opiniões relacionadas com a lógica do mercado.

Constatamos que, pela repressão da potencialidade natural do estudante, a escola tem formado um tipo de ser humano com sua subjetividade reprimida, em virtude de a prática

educativa impedi-lo de usar sua liberdade interior, sendo induzido a ter uma existência dirigida pelas determinações exteriores.

Na concepção de Rogers, todo ser humano pode ser o arquiteto de si mesmo, pensando e agindo conforme suas próprias convicções e experiências, entretanto, a educação contemporânea tem originado o nascimento de identidades forjadas.

A normose escolar, definida por Weil, Crema e Leloup como o cultivo de um comportamento ideal, que se consolida pela força coercitiva dos hábitos da cultura e da tradição, rouba a possibilidade do estudante ser autêntico e torna difícil que a criança em desenvolvimento tenha consciência de que pode ser autora de sua própria história.

A prática pedagógica consolidada através de métodos tradicionais e fragmentários, bem como a avaliação, com base em comparações e julgamentos, se constitui em um fazer pedagógico domesticador, que modela e castra as expressões mais originais do estudante e tem colaborado para um tipo de formação alienante e especializada, programada para que os seres humanos se tornem eficientes e produtivos para o campo material.

A escola se utiliza do caráter disciplinar da prática educativa tradicional para adestrar o novo ser em desenvolvimento, ou seja, para fabricar seres humanos com o mesmo perfil, como objetos produzidos em série (uniformização), que agem automaticamente, porque ficam condicionados, na medida em que a ação educativa anestesia, abafa e adormece sua curiosidade, sua criatividade e seu espírito investigador, produzindo sua acomodação. E, negando ao estudante a possibilidade de aprender sempre e de estar aberto à novas experiências.

Portanto, a prática educativa atualmente, que ocorre pelo viés da técnica e da ciência, tem deixado de lado os sentimentos e as expressões afetivas, intuitivas, psíquicas, espirituais e volitivas do estudante e tem produzido seres humanos doutrinados, adestrados, disciplinados.

No entanto, a literatura de Rogers, Weil, Crema e Leloup nos faz pensar e enxergar a possibilidade de uma educação que considere o ser humano de forma mais abrangente, se voltada para o desenvolvimento das potencialidades naturais do estudante.

Em resposta ao problema desta pesquisa, acreditamos que existem outros caminhos (métodos e práticas pedagógicas) pelos quais os professores podem percorrer, para possibilitar que o ser humano seja desafiado a experimentar outras formas de existência humana, de modo a ultrapassar os limites do instituído e experimentar a liberdade de pensamento e, consequentemente, de ter decisões autênticas.

Os quatro pensadores, por apresentarem uma visão mais ampla sobre a natureza humana, demonstram enorme convicção de que o ser humano tem tudo que precisa dentro dele mesmo, adormecido, que são seus atributos naturais como, por exemplo, a curiosidade, a

espontaneidade, a criatividade e a capacidade de aprender que, somente são liberados em um ambiente adequado, um “solo fértil” para que a “germinação” dessas potencialidades possa ocorrer.

Por isso, acreditam que a escola, e mais especificamente a sala de aula, pode se transformar em um espaço acolhedor, que aceite e respeite a singularidade dos estudantes, que valorize suas qualidades pessoais, onde seus sentimentos sejam apreciados do mesmo modo que sua razão é estimada.

Assim, a escola pode ser um lugar fraterno, onde o estudante possa compartilhar seus sonhos, seus projetos e suas alegrias. Entretanto, para que o ambiente escolar se torne mais democrático, Rogers, Weil, Crema e Leloup apontam como necessário, que a relação professor e estudantes se distancie da hierarquia vertical, de modo que, ambos se considerem responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o professor será o facilitador da aprendizagem – o responsável em criar condições favoráveis para que o estudante possa libertar sua curiosidade, seu espírito investigador e, assumir a direção do seu percurso.

Concebem o ser humano como uma promessa de realização, como um vasto projeto com a possibilidade de desabrochar, por ser constituído não apenas de uma parte física e natural, mas de um gênio, de uma alma que poderá florescer plenamente.

Acreditam que é possível o ser humano se desenvolver e amadurecer na direção de se tornar único e especial, no entanto, consideram ser uma missão intransferível e particular que deve ser realizada por seus próprios pés e seguindo seus próprios desejos.

Retomando a epígrafe “Gaiolas e asas: há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”, que utilizamos do grande professor brasileiro, escritor, psicanalista, mestre em Teologia e doutor em Filosofia que foi Rubem Alves (1933-2014), é bem perceptível a semelhança com o pensamento dos autores que embasam esta pesquisa.

Rubem Alves realiza uma reflexão, de modo geral, sobre a diferença entre os dois paradigmas educacionais que enfatizamos. O primeiro, de base tradicional, que engaiola o ser humano; que corta suas asas para mantê-lo sob controle e que, por isso, impede-lhe de ser quem realmente é – arranca-lhe sua essência, sua liberdade.

O outro modelo, oferece a oportunidade de o ser humano vivenciar sua liberdade, encorajando-o a descobrir, dentro de si mesmo, o potencial para alçar seus mais altos voos, entendendo que não se pode ensinar a ninguém a arte de viver, mas tão somente encarnar a sua verdadeira essência (identidade).

Nessa medida, Rogers, Weil, Crema, Leloup e Rubem Alves sugerem que a ação educativa se distancie do ensino diretivo. Que encaminhe o estudante para atitudes mais

humildes, solidárias e, especialmente, mais humanas, com vistas a uma vivência harmoniosa consigo, com os outros e com o planeta, para o alcance de sua plenitude, de modo que possa assumir a condição de autoria de sua própria existência, determinada por suas próprias indicações internas.

As críticas que realizamos ao modo como o ser humano tem vivido ultimamente e à educação tradicional, não sugerem a negação de outras práticas educativas, mas estamos demonstrando que podemos nos aventurar no desafio de implementar uma prática pedagógica integrativa, ou seja, podemos tornar possível a concretização de uma ação educativa que mantenha os aspectos positivos do paradigma educacional tradicional e se complemente com a visão acerca do desenvolvimento mais abrangente do ser humano.

Desta forma, a educação pode se tornar o canal através do qual seja possível combater os males que afligem a humanidade hoje, pela quebra do paradigma da separatividade entre os princípios feminino e masculino.

Consiste em uma pedagogia revolucionária, ao propor a libertação do ser humano, das amarras de um sistema opressor e autoritário, que coage e suprime a originalidade das crianças que ingressam na escola.

Portanto, urge a necessidade de promovermos um resgate de uma visão mais completa do ser humano, uma visão que seja menos fragmentada; urge a necessidade de um retorno – um resgate do ser humano na sua originalidade.

Porque o que parece é que, no modo de vida como vivemos atualmente, perdemos a liberdade de sermos quem desejamos ser, ou quem deveríamos ser, quando somos induzidos a nos adequar aos padrões sociais.

Parece que perdemos a autonomia de gerenciar nossas ações, nossa própria vida, quando fazemos tudo conforme os hábitos e os comportamentos socialmente aceitáveis. Perdemos a possibilidade de usarmos nossa criatividade, quando não mais podemos exercer a liberdade de experimentar e de buscar o que seja significativo e que nos complete.

Implica dizermos que a maioria dos seres humanos internaliza a realidade tal como se apresenta, sem questioná-la, sem interpretá-la, sem imprimir sua subjetividade nela. Porém, existem alguns seres humanos, que como os grandes líderes e sábios da humanidade, não seguem essa simetria, que transcendem o instituído pela tradição e cultura e imprimem na sua existência uma vida plenamente consciente. Realizam-se conforme suas vocações.

Podemos nos aproximar dessa realidade, na medida em que a escola, mais especificamente os professores, enxerguem o estudante como um ser, potencialmente, capaz de se tornar autêntico e, por essa razão, poder se realizar plenamente e passar por essa vida

cumprindo a missão de ser inteiro – tendo uma vivência grandiosa, pautada no desenvolvimento de seus talentos pessoais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Crônica “**Gaiolas e asas**”. In: Opinião/Folha de São Paulo. São Paulo, quarta-feira, 05 de dezembro de 2001. Disponível em:  
<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>>

BERGER, Piter L. e LUCKMANN, Tomas. **A construção social da realidade: um livro sobre sociologia do conhecimento**. Tradução Ernesto de carvalho. 2ª edição. Lisboa: Dinalivros, 2004.

CREMA, Roberto. **Além da normose: a patologia da normalidade**. 06/12/2018. Disponível em: <<http://robertocrema.com.br/alem-da-normose-a-patologia-da-normalidade/>>

\_\_\_\_\_. **A construção do sujeito**. In: Revista Pontifex: ciência, filosofia, arte e tradições sapienciais (www.revistapontifex.org.br - volume 01, número 02, ano 2015). Rio de Janeiro: UNIPAZ-RJ, 2015. Disponível em:  
<[http://www.revistapontifex.org.br/atual/artigo01\\_roberto\\_crema.pdf](http://www.revistapontifex.org.br/atual/artigo01_roberto_crema.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Pedagogia iniciática: educar para ser** (Palestra com Roberto Crema). Palestra com o mesmo título, transcrita, revisada e ampliada pelo autor, proferida em 23/09/02, no V Congresso Holístico Pan-Americano e VIII Congresso Holístico Nacional, centrado no tema do reencantamento do mundo, ocorridos em Florianópolis, Brasil. Idem, no 3èmes Rencontres Internationales, Science & Conscience, centrado no tema, Transdisciplinarité, Science de la Paix, ocorrido de 16 a 18 de maio de 2003, em Strasbourg, França. Disponível em:  
<[http://www.serradaportaria.com.br/new/pdf/Pedagogia\\_iniciatica\\_palestra\\_CREMA.pdf](http://www.serradaportaria.com.br/new/pdf/Pedagogia_iniciatica_palestra_CREMA.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Ser humano: a maior descoberta do terceiro milênio**. In: Revista Ecologia Integral. Ano 2 – nº 6 – 15 de abril a 31 de maio de 2002. Disponível em:  
<<http://www.ecologiaintegral.org.br/RevEcologiaIntegral06.pdf>>

\_\_\_\_\_. **Educar a alma**. Disponível em: <[http://www.unipazrecife.org.br/Textos Site/Educar a Alma](http://www.unipazrecife.org.br/Textos/Site/Educar%20a%20Alma)>

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz F.B. Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 40ª edição. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2012.

FROMM, Erich. **Ter ou ser?** 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HUSSERL, Edmund (1929). **Conferências de Paris.** Tradução de Artur Morão, António Fidalgo. Lisboa: Edições 70, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ideia da fenomenologia.** Tradução Artur Mourão. 2ª edição. Lisboa: Edições 70, 1989.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

JUSTO, Henrique. **Carl Rogers - teoria da personalidade: aprendizagem centrada no aluno.** 4ª edição. Porto Alegre: Livraria Santo Antônio, 1978.

KRISHNAMURTI, J. **Sobre a aprendizagem e o conhecimento.** Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela. São Paulo: Cultrix, 1994.

LELOUP, Jean-Yves. **Caminhos da realização: dos medos do eu ao mergulho no ser.** Petrópolis: RJ. Editora: Vozes, 1996. Disponível em:  
<[https://uberupload.online/en/download/caminhos\\_da\\_realiza\\_o\\_dos\\_medos\\_do\\_eu\\_ao\\_mergulho\\_no\\_ser\\_20549.zip](https://uberupload.online/en/download/caminhos_da_realiza_o_dos_medos_do_eu_ao_mergulho_no_ser_20549.zip)>

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 13ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho, - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2003.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Liberdade de aprender em nossa década**. Tradução de Henrique Justo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Liberdade de aprender**. Tradução de Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª edição. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1973.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências sociais**. 5ª edição. São Paulo Cortez, 2008.

WEIL, P.; LELOUP, J.; CREMA, R. **Normose: a patologia da normalidade**. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2003.

WEIL, Pierre. **O que é normose? - por Pierre Weil - universo transpessoal**, 2018a. Disponível em: <<https://universotranspessoal.com.br/author/pierre-weil/> - junho 26, 2018>; <<https://universotranspessoal.com.br/o-que-e-normose-por-pierre-weil/>>

\_\_\_\_\_. **Normose ou anomalias da normalidade**. 2018b. Disponível em: <<https://tudopositivo.wordpress.com/2018/09/07/normose-ou-anomalias-da-normalidade-pierre-weil/>>

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Editora Cortez: Brasília, UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. **A arte de viver em paz: por uma nova consciência, por uma nova educação**. Tradução de Helena Roriz Taveira e Hélio Macedo da Silva. 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1993.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Tradução e organização Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.