

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica

Ivana Libertadoira Borges Carneiro

A Antropologia Filosófica na Perspectiva de Jiddu
Krishnamurti:
A educação como elemento fundante do homem

Salvador
2009

Ivana Libertadoira Borges Carneiro

A Antropologia Filosófica na Perspectiva de Jiddu

Krishnamurti:

A Educação como elemento fundante do homem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, no segundo semestre letivo de 2009.

Salvador
2009

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

C289 Carneiro, Ivana Libertadoira Borges.

A antropologia filosófica na perspectiva de Jiddu Krishnamurti : a educação como elemento fundante do homem / Ivana Libertadoira Borges Carneiro. – 2009.

226 f.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

1. Educação - Filosofia. 2. Educação integral. 3. Educação humanística. 4. Krishnamurti, Jiddu. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

Ivana Libertadoira Borges Carneiro

A Antropologia Filosófica na Perspectiva de Jiddu

Krishnamurti:

A educação como elemento fundante do homem

Tese aprovada em 18/12/2009, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, da Universidade Federal da Bahia, com a seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi (Orientador)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. José Antonio Saja
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Eduardo Chagas Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares
Universidade Federal do Recôncavo Bahiano

Dedicatória

**Aos meus amados pais Ivan Amorim Carneiro
e Artulita Borges Carneiro pelo amor,
dedicação e apoio sempre presentes.**

AGRADECIMENTOS

Nenhum dever é mais importante do que a gratidão.

Cícero

Quando vamos cumprir o ritual estético de agradecimento deveríamos cultuar não apenas Dioniso como Minerva (deusa da memória), rogando para a possibilidade de lograr êxito para não ser injusto ou ingrato (crime inenarrável e indelével).

Sendo assim, gostaríamos de forma simbólica tentar expressar o inefável, a gratidão. Uma vez que movimentos indizíveis de auxílio foram efetivados e, ainda mais preocupante, aqueles que se aproximam sorrateiramente imprimem uma marca e nós, em momento ímpar de devaneio, sequer notamos. A tarefa de agradecer, a gratidão em si, é muito árdua, isto porque se configura como algo de extrema importância, mas há sempre uma possibilidade que nossa memória nos traia; caso aconteça desde já, antecipo minhas escusas.

Há outros tipos de ajuda, como a forma singela e singular de um 'simples' olhar, ou uma palavra de incentivo, ou pensamento positivo, outras maneiras, às vezes, mais clássicas e perceptíveis, mas igualmente relevante, a formalidade para sugerir forma e conteúdo também inexprimíveis. Outros são, *per si*, signos de incentivo ao aprimoramento ou ao simples querer, fazer.

A todos de forma única e singular agradeço e felicito-os pelo feito igualmente singular, memorável e indescritível de estarem presentes em minha existência e nesta caminhada, como 'certeza certa' do sentido de estar grato ser salutar, pois como diz o poema:

A gratidão desbloqueia a abundância da vida. Ela torna o que temos em suficiente, e mais. Ela torna a negação em aceitação, caos em

ordem, confusão em clareza. Ela pode transformar uma refeição em um banquete, uma casa em um lar, um estranho em um amigo. A gratidão dá sentido ao nosso passado, traz paz para o hoje, e cria uma visão para o amanhã (BEATTIE).

Entretanto, farei, também, agradecimentos específicos, lembrando que poderei cometer o maior dos pecados com o esquecimento: a ingratidão. Se o fizer, por favor, mais uma vez, desculpem-me.

Em primeiro lugar, agradeço ao Grande Arquiteto do Universo e a sua insuperável, indescritível presença, auxílio, inspiração e norte. À possibilidade da existência jorrante, edificante, construtiva e alentadora proporcionada pela Natureza. E, deste modo gostaria não apenas de agradecer, mas congratular-me, felicitar-me pela graça única concebida: a existência e esta é a possibilitadora dos projetos que a natureza juntamente conosco comunga e impele a conceber e a realizar.

Jamais poderia esquecer meus pais Artulita Borges Carneiro e Ivan Amorim Carneiro pelo amor singular, carinho, cuidado, afeição e bem querença ímpares bem como pela gratidão que tenho não apenas por terem me oportunizado a vida, mas pelo primeiro referencial de educação bem sucedida para mim e o vislumbre propiciado para perceber também e além do princípio familiar educativo, tais ensinamentos foram instituídos, em especial, pelos exemplos; e creio que esta aprendizagem possibilitou-me, inclusive, pensar filosofia e, posteriormente, um comprometimento com a área de atuação e especialização: a Educação. A vocês, meu amor todo especial por tudo que me propiciaram e pelo modelo de ser humano que me oportunizaram.

Ao meu amado marido Joseval Carneiro Júnior pela disponibilidade sempre presente no intuito de ajudar, pelo incentivo, amorosidade, interlocução, partilha e compreensão nos momentos de convívio suprimidos.

À nossa filha Julia Carneiro (*in memoriam*) por me ajudar a amadurecer e perceber com mais radicalidade ainda quão importante é a existência, a vida, a relação, a família e os amigos verdadeiros.

Aos meus irmãos pelo amor, carinho, relação, proximidade, diálogo, interlocução, companheirismo, cumplicidade, incentivo, apoio, ajuda, simplesmente presença e existência, Rita de Cássia Carneiro, Ivan Amorim Carneiro, Isaías Marcos Carneiro, Davi Paulo Carneiro. Com efeito, a minha família é co-autora deste trabalho, diante da minha própria formação, uma vez que a filosofia em si me foi apresentada pelo meu irmão Isaías Marcos, o qual também a cursou e presenteou-me, aos 13 anos de idade, com a leitura de **O Banquete de Platão** (embora não tivesse maturidade intelectual para entender com mais 'afinco' este texto, tinha sensibilidade para percebê-lo como um dos mais lindos e ricos textos da história da filosofia). Tal contato, por certo, influenciou-me a escolha pelo curso de Filosofia. Os diálogos em casa sempre voltados para inquietações/tensões atinentes à educação, seus pressupostos e implicações. O próprio existir e materializar-se da tese, considerando que meu outro irmão Davi Paulo foi quem me oportunizou conhecer inicialmente os textos de Krishnamurti e suas reflexões. Ademais, o apoio incondicional nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador/mestre/referência/amigo/admiração/inspiração Dante Augusto Galeffi pelo empenho, compreensão, conforto, alicerce, atenção, carinho, palavra, cuidado e pelo ser humano especial que é. O apoio irrestrito nas discussões e defesas em disciplinas, no acolhimento de um projeto de pesquisa que, para mim, tinha e tem significado ímpar: a possibilidade de discutir e levantar questões que me inquietaram, sensibilizaram e seduziram ao longo da minha formação. Além disso, as perspectivas de reflexões múltiplas e de experiências vividas significativas, as quais nortearam minha investigação e o pensar questões atinentes ao objeto de pesquisa e à minha existência e caminhar no processo de aquisição e reflexão de saberes múltiplos. Em especial, a possibilidade de pensar uma Filosofia e uma Educação que contribuam para a (trans)formação do ser-sendo, para fazer perscrutar nossos preconceitos acerca da vida, das relações, das concepções sobre pessoas e o existir nosso e delas bem como a maleabilidade em discutir o eu e a alteridade. Enfim, muito obrigada ao querido Mestre pelo encorajamento e tudo o mais, por existir e fazer da existência uma experiência ímpar suscitando na alteridade o despertar e a reflexão.

À querida mestra, amiga e facilitadora Noemi Salgado pelas experiências jorrantes, amorosas, especiais e pela presença... Não apenas pela atenção e sensibilidade da palavra dita no momento necessário, transformando-o em único e fortalecendo nosso modo de ser em momentos críticos. Mas a sua ajuda não para por aí, a sua pesquisa, seu trabalho elaborado foi de fundamental importância para a construção das minhas reflexões, nortes e referências.

Ao querido mestre e amigo José Antonio Saja pela singularidade do seu existir e do seu jeito especial de ser, sua simplicidade complexa de perceber a realidade e de fazê-la reflexão e inquietação aos demais.

Ao querido companheiro, amigo Eduardo Chagas Oliveira pela pessoa especial, competente, responsável e solícita que é.

Ao amigo-irmão que a natureza me presenteou Afonso Henrique Magalhães pela disposição sempre presente em ser presença simplesmente, interlocução, diálogo, em vários momentos orientação, simplicidade, acolhimento e pela pessoa singular que é.

À amiga-irmã Ilzimar Oliveira pela singularidade do encontro, pela ajuda, atenção, carinho, conforto sempre presentes.

Continuando a lista com alguns mais que amigos, irmãos que a existência nos proporciona pelo pensamento, envolvimento, interlocução e colaboração no crescimento pessoal e profissional, pelas trocas de experiências, atenção e pela relação *per si* Jorge Freire Póvoas, João César Souza e Silva, Luis Hu e Luis Rezende.

A todos vocês agradecer é muito mais do que simplesmente pouco, é insuficiente. Há momentos no nosso caminhar, no nosso viver que as palavras não se configuram como suficientes para expressar nossos mais íntimos desejos e sentimentos, quanto mais expressamos por palavras, parece que mais nos distanciamos do significado que o sentimento traz em si, sinto-me

assim neste contexto. Mas com a certeza de que todos são queridos e me querem bem, por isso entendem a minha gratidão, ainda que as palavras não se façam satisfatórias.

Peço, deste modo, licença para parafrasear algo que julgo salutar para este momento e o existir como totalidade única: “ainda que falasse a língua dos homens e falasse a língua dos anjos, sem amor, sem meus familiares, amigos, e relações, posso asseverar com propriedade, eu nada seria.

Sei que choveu à noite. Em cada poça há um brilho
[azul e nítido.
Sobre as telhas. Os diabinhos invisíveis do vento
[escorregam num louco tobogã.
Um mesmo frêmito agita as roupas nos varais e os
[brincos nas orelhas...
Ó ânsia aventureira! Parece que surgem bandeirolas
[nos dedos mágicos dos inspetores do tráfego... Ah,
[que vontade de desobedecer os sinais!
E mesmo as escolas, onde agora está presa a
[meninada, nunca essas escolas rimaram tão bem
[com opressivas gaiolas...
Só deveria haver escolas para meninos-poetas, onde
[cada um estudasse com todo o gosto e vontade
o que traz na cabeça e não o que está escrito nos
[manuais.
E, se duvidares muito, daqui a pouco sairão voando
[todas as gravatas-borboletas, enquanto os seus
[donos atônitos aguardam o sinal verde nas esquinas.
[Decerto elas foram em busca de novos ares...
Mas sossega, coração inquieto. Não vês? Sob o azul
[cada vez mais azul, a cidade lentamente está zarpando
[para um porto fantástico do Oriente.

Mário Quintana, Baú de Espantos.

RESUMO

O texto remete-se à discussão acerca do sentido e significado da educação convencional contraposto à concepção krishnamurtiana de Educação Correta que, neste contexto, analisamos sob a perspectiva da Educação Integral, a qual propõe pensar o ente humano como totalidade, isto é, *pathos*, *ratio*, *psyche*, *libertas* e as possibilidades daí engendráveis. Propõe-se, deste modo, refletir sobre a educação para que esta possa continuamente repensar-se, reestruturar-se e dialogar com suas carências e necessidades, constituindo-se em um elo de ligação entre a existência e a construção do sujeito enquanto ente humano integral que carece de (trans)formação do seu ser além de informações técnicas profissionais. Utilizamos como pano de fundo as perspectivas propostas pela pós-modernidade, considerando as influências que tal contexto ocasiona para a formação do indivíduo enquanto ente relacional com a existência, com a alteridade e, em especial, consigo mesmo, com seus conflitos, desejos e humanidades.

Palavras Chaves: Educação Integral, Educação Correta, Ratio, Pathos, Psyche, libertas.

RESUMEN:

El siguiente texto se dirige a la discusión sobre el significado de la educación convencional en contraposición a la concepción krishnamurtiana de Educación Correcta que, en este contexto, analizamos sobre la perspectiva de la Educación Integral, la cual propone pensar el ente humano como totalidad, es decir, *pathos*, *ratio*, *psyche*, *libertas* y las posibilidades de ellas derivables. De ese modo se propone, reflexionar sobre la educación para que esta pueda continuamente repensarse, reestructurarse y dialogar con sus carencias y necesidades, constituyéndose en un eslabón entre la existencia y la construcción del sujeto mientras sea ente humano integral que carece de transformación de su ser, más allá de informaciones técnicas profesionales. Utilizamos como fondo las perspectivas propuestas por las post-modernidad, considerando las influencias que tal contexto ocasiona para la formación del individuo mientras sea un ente en relación con la existencia, con alteración y en especial, consigo propio, con sus conflictos, deseos y humanidades.

Palabras clave: Educación Integral, Educación Correcta, Ratio, Pathos, Psyche, libertas.

ZUSAMMENFASSUNG:

Der Text bezieht sich auf die Diskussion über den konventionellen Sinn und Bedeutung von Erziehung in der Gegenüberstellung mit dem krishnamurtischen Konzept der Korrekten Erziehung, welche in diesem Kontext unter der Perspektive der Integralen Erziehung analysiert wird, die sich ihrerseits das menschliche Wesen als Totalität vorstellt, d. h. als *pathos, ratio, psyche, libertas* und die daraus zu erbringenden Möglichkeiten. In diesem Sinn beabsichtigen wir über die Erziehung zu reflektieren, damit diese kontinuierlich sich mit ihren Mängeln und Bedürfnissen wieder-denken und wieder-strukturieren kann. Somit konstituiert sich die Erziehung als ein Verbindungsglied zwischen Existenz und Konstruktion des Subjekts als integrales menschliches Wesen, welches einer Transformation seines Seins über technisch-professionelle Informationen hinaus bedarf. Wir nehmen als sozialen Hintergrund die Perspektive der Postmoderne und ziehen die Einflüsse dieses Kontextes in der Bildung des Individuums in Betracht als ein Wesen, das mit der Existenz, Alterität, und besonders mit sich selbst in Beziehung steht, sowie mit seinen Konflikten, Wünschen und Menschlichkeiten.

Schlüsselwörter: Integrale Erziehung, Korrekte Erziehung, *Ratio, Pathos, Psyche, Libertas*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	23
HORIZONTE METODOLÓGICO	37
CAPÍTULO I	51
1.1 CIRCUNSCREVENDO A PROBLEMÁTICA: O CONCEITO DE HOMEM	51
1.2 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO HOMEM E SUAS RELAÇÕES	54
1.3 PENSAR A INTEGRALIDADE EXISTENCIAL: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL	61
CAPÍTULO II	70
2.1 EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOB UM NOVO OLHAR ORIGINAL	70
2.2 EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR HISTÓRICO	76
2.3 O CAPITALISMO, O “VIVER COM” E A PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE	92
CAPÍTULO III	97
3.1 REFLEXÕES ACERCA DO SENTIDO E SIGNIFICADO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	97
3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS VERTENTES	101
3.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL – UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CORRETA (ALGUMAS CONSIDERAÇÕES)	112
3.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL – UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CORRETA (ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: SIGNIFICADO DE INTEGRAR)	125
3.4.1 IMPLICAÇÕES DA LIBERDADE	134
3.4.2 IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE LIBERDADE: A DISCIPLINA	147
3.4.3 ALTERNATIVAS PARA O PROCESSO DE LIBERDADE	152
3.5 O PATHOS COMO (PRO)CURA DO SUJEITO EDUCADOR NA RELAÇÃO COM O EDUCANDO	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
APÊNDICE	182
ANEXOS	185
REFERÊNCIAS	211
DEMAIS REFERÊNCIAS	220

APRESENTAÇÃO

O coroamento da criação ou um caminho extraviado, um grande mal-entendido e um abismo? Se sabemos tão pouco sobre o homem, como é que nossa essência não seria estranha para nós? Como é que o filosofar, enquanto um agir humano, não haveria de permanecer obscuro dessa essência?

(HEIDEGGER, 1991, p. 05).

O que é o homem? Trata-se, por certo, da interrogação mais radical da filosofia. E, ainda que esta venha sendo exaustivamente discutida ao longo de toda a história da filosofia, ela nunca perderá sua pujança originária em virtude da impossibilidade de uma interpretação absoluta do homem, permanecendo esta, em seus desdobramentos, como questão fundamental, isto é, como ponto de partida para as demais questões que envolvam a existência e o existir do homem. Por conseqüência, ela exige ser efetivamente assumida como a reflexão filosófica mais originária.

De início, ao examinarmos o conceito de homem, constatamos que o formulário da tradição filosófica ocidental está fundado ou em teorias da consciência ou de representação diversas – tais como: “o homem é animal capaz de ciência” (PLATÃO, 1999, p. 415a); “o homem é o único animal que possui razão” (ARISTÓTELES, 1980, p. 1253a); “o homem é um *animal symbolicum*” (CASSIRER, 1990, p. 50), expressando apenas uma ou outra característica própria do homem; ou ainda “a essência do homem é constituída por certos modos dos atributos de Deus” (ESPINOSA, 1985, corolário); “o homem é o lobo do homem” (HOBBS, 1983, p. 35); “o homem não passa de um sujeito cheio de erro, natural e indelével sem a graça” (PASCAL, 1993, p. 62); “o homem é também imagem de Deus e fonte de infinidade em si mesmo (HEGEL, 1992, p. 427); “o homem é fundamentalmente desejo de ser Deus” (SARTRE, 1998, p. 653/54), dentre outros, evidenciando algum

tipo de confrontação com um conceito de Deus. Portanto, qualquer que fosse a posição filosófica adotada, estaria sempre o homem colocado no núcleo de todas as análises, “estabelecendo pelo seu juízo a norma do verdadeiro, do bem, do belo, fazendo comparecer todas as coisas perante o tribunal da sua representação, a fim de examinar e de fundar a legitimidade da sua apresentação” (HAAR, 1997, p. 16). Como tal, estabelecer um conceito de homem a partir de uma concepção prévia dele próprio, torna-se uma tarefa problemática.

Reconhecemos, no entanto, a validade e a legitimidade da tarefa investigativa e interpretativa das diversas correntes filosóficas que trataram da questão do homem. Mas é preciso, de igual modo, adotar uma postura crítica em relação à própria antropologia filosófica, cujos métodos investigativos são definidos pela lógica e, em certa medida, também pela metafísica. Sobre este aspecto, Cassirer nos alerta que “a lógica e a metafísica tradicionais tampouco estão em posição de entender e resolver o enigma do homem. O pensamento racional, o pensamento lógico e metafísico só são capazes de compreender os objetos que estão livres de contradição e que tenham uma natureza e uma verdade coerentes” (1994, p. 25). E continua ainda em suas reflexões acerca da questão do homem:

Contudo, é precisamente essa homogeneidade que nunca encontramos no homem. Não se permite ao filósofo conceber um homem artificial; ele deve descrever o verdadeiro. Todas as chamadas descrições do homem não são mais que especulações visionárias se não forem baseadas na nossa experiência do homem, e por ele confirmadas. Não há outra maneira de conhecer o homem senão pela compreensão de sua vida e conduta (CASSIRER, 1994, p. 25).

A hegemonia da tradição filosófica ocidental como modo de análise e compreensão dos problemas filosóficos encobre (e mesmo rejeita) outras possibilidades de análise do homem fora de um contexto por ela mesma estabelecido. As teorias da consciência ou das representações diversas, ou mesmo as análises realizadas a partir de um certo conceito de Deus, conforme indicação anteriormente destacada para a abordagem conceitual do homem, evidenciam esta postura investigativa.

Não se pode, apesar disso, prescindir a coerência e a consistência do pensar com a atitude crítica – que consideramos o modo de ser histórico fundamental do próprio homem. Pensar outras possibilidades de compreensão do existir humano é, de

modo não contraditório, permanecer ainda no âmbito da filosofia, isto é, do pensar rigoroso e sistemático, mesmo que não se tome a tradição filosófica ocidental como único fundamento possível para as questões que envolvam o homem.

Ao percorrermos, deste modo, um caminho alternativo a tradição filosófica ocidental, encontramos o pensador indiano Jiddu Krishnamurti (1895-1986)¹, cuja concepção de homem está para além dos dualismos corpo versus alma², sujeito versus objeto ou ainda corpo versus mente. Se as abordagens realizadas pelas diversas correntes filosófico-antropológicas, elaboradas dentro da tradição ocidental, que concebe o homem a partir de uma relação objetivante com as coisas, na perspectiva de Krishnamurti, estas se tornam insuficientes para a compreensão plena do homem em termos mais essenciais.

Numa primeira aproximação, percebemos como elemento característico da filosofia de Krishnamurti, que a compreensão do homem está intrinsecamente associada à formação ou educação deste, ou, mais especificamente, pela “correta formação” do indivíduo – conceito em conformidade com seu pensamento – em todas as dimensões que compõem o ser do homem (ou a sua essência, utilizando-se uma nomenclatura da filosofia ocidental).

É relevante pontuar que as dimensões que compõem a formação (ou educação) do homem em Krishnamurti não se configurariam pelos mesmos elementos que determinam o conceito de formação comumente utilizado pela educação ocidental, isto é, o conceito de formação se constituindo a partir de componentes ideológico e contextual, abarcando dimensões de caráter cognitivo, psicopedagógico, institucional e sociocultural. Para Krishnamurti, em sua concepção filosófica acerca da formação do homem, que resultaria na correta compreensão deste, exige um exercício pedagógico específico, cujos fundamentos, desenvolvidos no texto “A

¹ Vide breve Biografia no Anexo A.

² Descartes nos deixou o legado da dualidade corpo versus alma valorizando a mente, poderíamos dizer em detrimento do corpo na divisão do sujeito e da apreensão do mundo, da compreensão da realidade, esta concepção nos conduziu ao entendimento que temos hoje acerca da educação formal, por exemplo, a disposição da sala de aula (alunos sentados em fila, considerando que o importante é a mente então o corpo deve e pode condicionar-se), as especialidades, a medicina, por exemplo, enfim, Cartesius introduz uma forma de pensar a realidade que é plausível, a concepção de repartir o todo para compreender e investigar melhor as partes. A proposta hoje é de que entendamos o todo além das partes, a partir delas, buscando transcendê-las.

Educação e o Significado da Vida” (1953), podem ser resumidos no que ele denominou de “Educação Correta”, isto é, numa ação pedagógica a serviço da arte de viver. A filosofia de Krishnamurti, assim, não se trata de uma solução teórica para o problema “o que é o homem?”, mas de uma abordagem em que este, mesmo não sendo um mero produto das circunstâncias da sua existência, somente deve ser compreendido numa relação direta com esta existência, sendo a formação ou educação – tal como Krishnamurti a compreende – um elemento fundante desta relação.

Com efeito, a proposta de uma educação para o homem, no pensamento krishnamurtiano, sugere a preparação do indivíduo para uma educação permanente mais apropriada e diferenciada, uma espécie de autorreflexão conjugada com a vontade incessante de novas descobertas ao longo da existência. Neste processo, o educador torna-se o mediador de um processo singular e constante de reflexão e autocrítica, que envolve não apenas os aspectos formais da educação, mas, e principalmente, a dimensão existencial do educando, sendo este educador a peça chave para engendrar um processo de transformação radical da realidade (a realidade não faz parte do tempo, e não é mensurável (KRISHNAMURTI, 1999, p. 35), mas, com efeito, possui uma dimensão polilógica, polifônica e polissêmica que nos ensina e permite distinguir as várias possibilidades de entendimento e percepção do real). Tal como sugere Krishnamurti,

O educador não é um mero transmissor de conhecimentos; é um homem que mostra o caminho da sabedoria, da verdade. A verdade releva bem mais que o preceptor. A busca da verdade é religião, e a verdade não tem pátria, nem credo, não se encontra em nenhum templo, igreja ou mesquita. Sem a busca da verdade a sociedade depressa decai. Para criarmos uma nova sociedade, cumpre a cada um de nós ser um verdadeiro mestre, e isso significa que devemos ser, simultaneamente, discípulos e mestre, que temos de educar-nos a nós mesmos (KRISHNAMURTI, 1993, p. 99).

Efetivamente, ser agente transformador da realidade implica além da disseminação de saberes, na promoção de reflexão existencial constante, pautada especialmente nas possibilidades de o ser humano vir a desenvolver sua libertação de sofrimentos, programações e condicionamentos impostos pela mente e pela relação com o “outro”, a partir do binômio humano “desejo e insatisfação”, um fundamento

ontológico universal. Sobre a relação do homem com o saber formal, disseminado nas escolas tradicionais, Krishnamurti pondera que:

O saber é essencial e não deve ser desprezado. Não fora ele, não existiriam a moderna cirurgia e tantas outras maravilhas. Não estamos atacando nem defendendo o saber, porém procurando compreender o problema total. O saber é apenas uma parte da vida, não a totalidade, e quando essa parte assume absoluta preponderância, como hoje ameaça assumir, a vida se torna então superficial, monótona rotina, a que o homem procura fugir por meio de diversões e superstições de toda ordem, com desastrosas conseqüências. O mero saber, por mais amplo e mais inteligentemente organizado que seja, não resolverá nossos problemas humanos; presumir que o fará é abrir a porta à frustração e ao sofrimento. Necessitamos de algo muito mais profundo. Pode-se saber que o ódio é uma coisa fútil, mas livrar-se do ódio é coisa muito diferente. O amor não depende do saber (KRISHNAMURTI, 1993, p. 09).

Krishnamurti insiste na necessidade de se pensar numa formação que não condicione o indivíduo a perseguir tão somente o sucesso material como possibilidade única para a conquista da felicidade ou bem-estar pessoal, pois isso o tornaria escravo do não-essencial. O sucesso, em sua filosofia, é tão somente a conseqüência de uma iniciativa humana e configura-se como um estado natural de plenitude. É preciso manter clara a ideia de que, além de precisarmos saber executar bem a tarefa que nos foi confiada, seja esta de que natureza for, necessitamos desenvolver também não apenas competências e habilidades, mas o equilíbrio existencial para a sua plena realização.

De outro modo, seria um contrassenso negar a necessidade da técnica – entendida aqui como o conjunto dos processos necessários a realização de um fazer específico – para atingir certos objetivos práticos da nossa existência cotidiana contemporânea. A técnica, no entanto, configura-se como problema quando buscamos-la em detrimento das relações e da formação do próprio ser humano, dos desafios da vida cotidiana e das questões existenciais mais significativas. Os acontecimentos rotineiros e convencionais não se constituiriam especificamente numa jornada autêntica de transformação interior para o homem. Para tal, exige-se o autoconhecimento, isto é o desenvolvimento da consciência daquilo que se almeja, avaliando-se as conseqüências e efeitos deste desejo, desenhando-se uma linha limítrofe clara entre o que é o objetivo e aquilo que nos afasta dele, e como conseqüência, ajudando-nos a identificar e alcançar a realização plena.

Deste modo, acreditamos que a relevância desta pesquisa está assentada na tentativa de investigar o conceito de educação integral, sua perspectiva filosófica krishnamurtiana e a relação dialética que se estabelece entre a filosofia de Krishnamurti e sua concepção de educação. Educação integral aqui se entende no sentido de propiciar aos indivíduos que se configurem como sujeitos autônomos e autárquicos, capazes de serem agentes críticos e, possivelmente, transformadores da realidade. Ressalta-se que o próprio Krishnamurti nega a autoridade externa: o caminho e a verdade devem ser concebidos por cada indivíduo pelo seu próprio eu, por sua própria investigação. Com a educação correta, a intenção é propiciar reflexões em nós mesmos e no outro sobre a existência e o existir humano e o significado disto observado de forma radical e criteriosa no processo de educar.

A partir destas considerações, podemos identificar o objetivo desta tese e os aspectos teórico-metodológicos implicados em sua concretização: articulamos uma reflexão de caráter antropológico-filosófico acerca do homem a partir do pensamento do filósofo e educador Jiddu Krishnamurti e os caminhos conceituais krishnamurtianos sobre o que ele denomina de “Educação Correta” para o homem. Nosso percurso concretizou-se nos seguintes capítulos: o primeiro trata da abordagem e elucidação de conceitos concernentes ao homem e suas questões, suas relações e inserção no mundo. As relações e o processo educacional. O segundo capítulo aponta para a educação e a contemporaneidade, onde esboçamos problemas concernentes a nossa educação sob a perspectiva de um novo olhar original, bem como a discussão em torno da educação imposta pelo processo de alteridade e heteronomia, configurando o outro enquanto sociedade, Estado, família, religião, etc. em sua perspectiva negativa, a influência de outrem, buscando dialogar com entendimentos diversos que percebem na relação de alteridade aspectos pejorativos negativos e o cerceamento da liberdade, impondo o temor e o aprisionamento do sujeito implicando, por conseguinte, na consolidação da mente velha condicionada e do “eu psicológico” e a ratificação da autoridade. No terceiro capítulo, abordaremos alguns conceitos fundamentais na filosofia de Krishnamurti e aprofundaremos o conceito de Educação Integral sob a égide da Educação Correta e as possibilidades daí engendráveis, assim como a possibilidade dialógica e de auto-percepção no processo de formação do ente humano.

Por certo, não se trata de uma tarefa fácil discutir conceitos como o de homem e educação segundo Krishnamurti. Se por um lado, a complexidade da cultura em que o pensador estava mergulhado, distante de nós no espaço e no tempo – mesmo considerando o caráter universal de seu pensamento –, de outro, temos nossa própria cultura, multifacetada e de quase impossível apreensão no conjunto das realidades envolvidas quando se trata da educação como um todo.

INTRODUÇÃO

No sé si alguna vez nos hemos preguntado qué significa la educación. Por qué vamos a la escuela, por qué aprendemos múltiples materias, por qué aprobamos exámenes y competimos unos con otros por lograr mejores calificaciones. ¿Qué sentido tiene toda esta llamada educación y qué es lo que implica? Es verdaderamente una pregunta muy importante, no sólo para los estudiantes sino también para los padres, para los maestros y para todos aquellos que aman esta tierra. ¿Por qué pasamos por el esfuerzo de recibir educación? ¿Es meramente con el fin de aprobar algunos exámenes y obtener un empleo? ¿O la educación tiene como función la de prepararnos, mientras somos jóvenes, para comprender el proceso total de la vida? Es necesario tener un trabajo y ganarse la propia subsistencia, ¿pero eso es todo? ¿Se nos educa solamente para eso? Por cierto que la vida no es tan sólo un empleo, una ocupación; la vida es algo extraordinariamente amplio y profundo, es un gran misterio, un reino inmenso en el que funcionamos como seres humanos. Si nos preparamos tan sólo para ganarnos la subsistencia, perderemos todo el sentido de la vida; y comprender la vida es mucho más importante que prepararnos meramente para los exámenes y volvernos muy diestros en matemática, física o lo que fuere (KRISHNAMURTI, 1992, p. 3)

Nossa proposta investigativa remete-se à reflexão acerca do conceito de educação e da arte de educar, da sua complexidade e diversidade de entendimento. Historicamente, tal discussão possui raízes desde a Grécia antiga, um dos berços da civilização ocidental, inquietada com a formação do cidadão³ desde sua infância e as práticas educativas adequadas a este fim, sendo um dos pilares da cultura helênica. Inicialmente, para os gregos antigos, no período mais arcaico na formação da sua

³ René Hubert declara que a pedagogia surgiu na Grécia concomitante à filosofia, ou ainda melhor, como um aspecto essencial da filosofia. Entre os pensadores da Grécia pré-socrática, ela teria sido, de fato, ao mesmo tempo, uma especulação e uma educação ou iniciação, o que se pode interpretar como aprendizagem prática do pensar e especular filosoficamente. Com Sócrates a educação se constitui em objeto da filosofia. Estabelecendo, assim, a origem da pedagogia como um sistema de ideias e teorias educacionais, explica-se o chamado milagre grego da razão especulativa e lógica como uma evolução, em que as ideias desse mesmo pensamento oriental despojaram-se de seus aspectos afetivo-religiosos, para se submeterem a um processo crítico-lógico (1949, p. 197).

cultura, o ideal educativo para o homem estaria expresso no conceito de *Arete*⁴, sendo esta, em linhas gerais, um conjunto de qualidades físicas, morais⁵ e espirituais que deveriam ser cultivadas por aqueles que faziam parte da nobreza. Mais adiante, é substituída pelo conceito de *kaloskagathia* cujo significado reporta-se aos atributos de beleza (*Kalos*) e Bondade (*Kagatos*) que deveriam ser desenvolvidos e aperfeiçoados visando à formação do homem ideal. A *Arete* ocupa-se muito mais do que simplesmente com a formação do homem, mas com a formação do cidadão em todos os aspectos – e mesmo para além da pura educação formal – sendo o objetivo primordial da cultura grega de então.

De outro modo, poderíamos argumentar que é na Grécia que começa a “História da Educação” referente à nossa realidade educativa atual. São os Gregos quem, efetivamente, pela primeira vez, coloca a educação como problema. A literatura grega aponta para a problemática em torno do conceito, seja na poesia, seja na tragédia ou na comédia. Mas é no século V a.C., com os Sofistas e depois com Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles, que o conceito de educação alcança o estatuto de uma questão filosófica.

Com efeito, para exemplificarmos de forma elucidativa, embora de maneira sucinta, faremos uma breve digressão acerca da concepção de educação como processo formativo do ser do homem e, conseqüentemente, como cidadão. Para Platão e Aristóteles, por exemplo, tal característica era indissociável, ou seja, pensar o sujeito

⁴ "A virtude (*areté*) não vem da riqueza, mas sim a riqueza da virtude, bem como tudo o que é bom para o homem, na vida particular ou na vida pública" (Platão, Cit. In Cordón & Martinez, 1995: pág.110). Se queremos encontrar um fio condutor que nos guie ao longo da história da educação grega e que lhe dê unidade, encontramos-lo no conceito de *areté*, tema essencial da história da educação grega, que remonta aos tempos mais antigos. É este o conceito que exprime a forma primeira do ideal educativo grego. Não é por acaso que, nas grandes discussões sobre educação que o séc. V a.C. conhece, os dois conceitos - *Paideia* e *areté* - estão sempre presentes. O tema da *areté* é um tema central à volta do qual gira toda a discussão acerca da questão educativa. Isto porque educar é, em última análise, tornar o homem melhor, aperfeiçoá-lo, torná-lo mais virtuoso. Em Homero, na *Iliada* e na *Odisseia*, a *areté* aparece pela primeira vez de uma forma bastante explícita. Em ambos os casos, a *areté* não é algo que seja dado mas sim conquistado e conscientemente procurado. No entanto, se bem que o ideal homérico de homem - o herói - seja definido pela *areté*, o modo de concebê-la nas duas grandes obras de Homero não é igual <http://www.terrapesquisa.locaweb.com.br/art.html>. Consultado em 03/06/2008.

⁵ Desde Confúcio até aos pensadores contemporâneos, os orientais sempre apreciaram e perseguiram o ideal de um mundo unido e harmonioso, e de uma sociedade humana coerente, baseada na paz universal. Os ocidentais, de Platão até a declaração de independência dos Estados Unidos, passando pelos filósofos franceses dos séculos das luzes e pelos iluministas ingleses, lutaram durante séculos para impor os ideais de igualdade, justiça, liberdade e dignidade humana. A humanidade nunca abandonou seus esforços para integrar, num todo, as dimensões econômicas do desenvolvimento e suas dimensões educativas e culturais (DELORS, 1999, p. 267).

(como ser cognoscente, individual, em processo de construção) do seu ser mais íntimo, que deveria ter como instrumento de formação a educação voltada para o constructo do homem-cidadão, isto é, aquele que diferentemente da massa *oi polloi* deveria discernir entre o certo e o errado, tendo como elemento norteador a ideia do bem comum. A excelência moral era uma perspectiva indispensável à formação do ser, daí a *Arete* configurar-se como imprescindível.

Aristóteles⁶, por exemplo, propõe um entendimento conveniente quando explicita sua visão acerca do “viver com” e da formação do Estado. Ele sugere que o ser humano é um indivíduo concebido para viver em comunidade (o homem é um animal político – *zoon politikon*) e se constituirá em cidadão, o qual deverá receber uma educação que o formará de maneira virtuosa (*virtu*), pautada na justiça (*dikê*), que visa o entendimento do *ethos*, culminando na excelência moral, isto é, o bem do outro. Neste sentido, se todos concebessem tal condição produziríamos uma sociedade *civilis* mais harmônica e equânime, uma vez que a ocupação com o bem do outro seria uma realidade peculiar e introjetada no processo de formação do indivíduo-cidadão.

Esta educação caminharia para outro entendimento necessário, ou seja, a concepção do significado atribuído à doutrina do justo meio-termo⁷, configurada como um entendimento de divisão de quinhão alicerçada na justeza de procedimento, e de sua ética teleológica do bem. Tal condição nos faria vislumbrar mais adiante, na tentativa de entendimento das virtudes dianoéticas (intelecto, filosofia, conhecimento), uma perspectiva de elucidar a composição do ser como *pathos* e *ratio*, e isto como uma necessidade para a apreensão de si e uma tentativa, ainda que quase inexequível de busca do *eidos*, no sentido mesmo de buscar a ciência (conhecimento) que conduziria à felicidade. Para Aristóteles, a felicidade

⁶ Aristóteles asseverava que o fim do homem é a felicidade e atribuía à educação (*Paideia*) a responsabilidade de ensinar ao cidadão o sentido de ser feliz e as relações daí engendráveis com o jus, o axios, a virtú, o pathos e o ratio.

⁷ Diz Aristóteles em *Ética a Nicômaco* – capítulo V: Justiça é a qualidade que nos permite dizer que uma pessoa está predisposta a fazer, por sua própria escolha, aquilo que é justo, e, quando se trata de repartir uma coisa entre si mesma e outra pessoa, ou entre duas outras pessoas, está disposta a não dar demais a si mesma e muito pouco à outra pessoa daquilo que é desejável, e muito pouco a si mesma e demais à outra pessoa daquilo que é nocivo, e sim dar a cada pessoa o que é proporcionalmente igual, agindo de maneira idêntica em relação a duas outras pessoas.

configura-se como o fim do homem, numa perspectiva de harmoniza-lo, conduzindo ao bem comum.

Efetivamente, pensa-se a educação, ou melhor, a formação, enquanto habilidade não só de reconhecer na *psyche* de cada sujeito quais suas reais potencialidades, capacidades, suas qualificações, mas também desenvolver métodos, processos que possam incitar o despertar, assim como o aperfeiçoamento e a condução a um caminho frutífero. Conforme Platão, todo homem nasce com uma alma (*psyche*) dividida em três partes: o apetite, a coragem e a razão, que, por sua vez, materializam-se nas virtudes da temperança, valor e sabedoria. É função do educador (arconte-pedagogo) promover o desenvolvimento de uma delas (a qual se sobreporá às demais) e orientará o indivíduo-cidadão a ocupar o seu devido lugar na sociedade.

É plausível pensar que mediante o uso educacional da formação do indivíduo, tal como propõe Platão e Aristóteles, seja factível partindo da educação da *virtu*, do *ethos* e da *dikê*, concebermos indivíduos comprometidos com o bem comum e com a excelência moral? Cabe à educação propor reflexões acerca de valores para seus “clientes”? É função da educação pensar estas questões? E, ainda, ocupar-se delas? Conforme suscitamos a discussão digressiva, o ateniense propõe em seu livro A República uma exaltação a formação do indivíduo para configurá-lo um cidadão de bem. Aristóteles propõe algo contíguo a isso. Seria esta uma visão passível de apreciação e de colaboração pela instituição do Estado e, por conseguinte, da vida em comunidade? Mais ainda, deve a educação ocupar-se da disseminação de valores, isto é, do juízo axiológico do indivíduo e seria possível ver por um prisma onde a educação é entendida como entidade ôntica-ontológica alicerçadora da formação do indivíduo?

Com efeito, na antiguidade, Sócrates, dentre outros filósofos, advogava a favor de uma proposta educacional que relevasse o *ethos*, o conhecimento como instrumento de formação do ser enquanto cidadão. A realidade da *polis*urgia por uma normatização da convivência (o viver com), necessitava de parâmetros e o entendimento de que a educação era primordial para tornar exequível tal condição. Deste modo, estabelecemos com este trabalho uma reflexão acerca da proposta de

educação correta, produto de educação transformadora do indivíduo e da realidade que o cerca, do seu entendimento da mesma, pensada por Krishnamurti, ou seja, um retorno à concepção de *ethos*, *arete* e *virtu* educacional.

Vinte e cinco séculos depois, o conceito de educação continua a ser complexo em seus fundamentos, exigindo-se constantes reflexões por parte daqueles que tentam compreender o homem em sua essência e existência, individual e histórica. Para a contemporaneidade, essa reflexão adquire contornos que perpassam pela compreensão mesma do momento histórico atual, pontuando aspectos relevantes para uma abordagem consistente. Isto implica em discutir, ainda que de maneira sucinta, alguns aspectos da pós-modernidade: a primazia da aparência, do processo ideológico alienante e o midiático e as implicações disto para a educação. Assim, relatando brevemente tais aspectos, temos que, com o fim da modernidade, anunciado como a morte do sujeito ou do individualismo, aponta-se para o surgimento da pós-modernidade, um fenômeno social e cultural heterogêneo consolidado em seu processo de formação a partir de meados da década de 70, tendo como características a fragmentação, a superficialidade, a descontinuidade e a velocidade dos discursos e das imagens. Neste contexto, o sujeito urbano, intensamente estimulado e influenciado pelas imagens e pelos espetáculos oferecidos pela sociedade pós-moderna, dá como resposta formas de vivências específicas do mundo urbano, caracterizada geralmente pela atitude distanciada da realidade concreta. A superficialidade no entendimento do cotidiano, marcado, em especial, por uma educação mantenedora do *status quo*, por sua vez, predispõe o indivíduo à aceitação passiva das transformações, assim como a temporalidade marcada pela velocidade e efemeridade das relações entre indivíduos é apropriada para a não-reflexão e não-crítica, o que facilita sobremaneira as relações de poder⁸ e de dominação.

Vivemos uma cidadania bloqueada; não participativa. Pode ser chamada também de democracia tutelada, ou seja, um sistema que produz a exclusão ou inclusão sem autonomia. Essa aprendizagem pode agradar às elites. Justificar as vantagens de poucos frente às desvantagens de muitos (SANTOS, 2002, p.137).

⁸ Todo grupo que detém o poder cria os seus próprios meios de opressão, quer pela persuasão psicológica, quer pela força bruta (KRISHNAMURTI, 1953, p. 29).

O espetáculo (DEBORD, 1997), entendido aqui como o conjunto de relações sociais mediadas por imagens, tornou-se a própria realidade da vida cotidiana na contemporaneidade. Mais que “ser” ou “ter”, o “parecer” torna-se fator de dominação e estabelece no consumo a fronteira da exclusão/segregação social e cultural. Com efeito, temos o consumo desenfreado de mercadorias que, em tese, corresponderia a um exercício de liberdade de opção, mas que, no entanto, apenas dissimula a não-liberdade de escolha (Somos, por vezes, obrigados ao consumo de mercadorias que não nos instiga conformidade com nossos desejos, por falta de opção de escolha, seja por imposição da moda, padronização ou coisa afim) na medida em que esta se encontra previamente estabelecida pelos interesses econômicos globalizados. As imagens, que manipulam constantemente nossa maneira de pensar, agir e reagir ao/no mundo, denotam-se como a linguagem dominante nas relações de consumo, excluindo-se qualquer possibilidade de exame ou análise de seus conteúdos ou ainda de alternativas de linguagens não-dominantes.

O controle social gera a visibilidade imediata e massiva das imagens espetaculares – aquelas que dão um sentimento de liberdade, felicidade, jovialidade e poder, principalmente – que impedem o indivíduo de focalizar, interiorizar, refletir e reagir sobre o que se vê, como também pela uniformização dos grupos de indivíduos, criando as chamadas “cultura de massa” onde cada elemento não decide mais por si mesmo, sendo conduzido pelos interesses comuns alheios a sua vontade. É a presença da alteridade delimitando caminhos e possibilidades para a existência, tolhendo, desta maneira, a liberdade do ser de forma dissimulada, nebulosa, alienante, onde o próprio sujeito não se percebe nestas circunstâncias.

Efetivamente, os espaços urbanos sugerem uma nova práxis coletiva, mediada por um ideal estético em que a mercadoria domina as pessoas por meio de aparências artificiais, produzidas para substituir a realidade por uma simulação mais agradável. As imagens são cuidadosamente construídas e articuladas, a intenção é reforçar a sensação de vazio. Este suscitará a carência de preenchimento pelo consumo do necessário e do desnecessário, cria-se um ideal da estética da mercadoria para manifestar o mais aprazível, aquilo de que mais falamos, mais nos interessamos, mais procuramos, como se fosse possível produzir o inesquecível, no sentido de

mais almejado, aquilo que todos querem, como fosse configurável a construção de um ente que sempre desejamos. Cria-se um ideal imaginário, o qual supostamente deve ser cobiçado por todos, onde se padroniza atos, atitudes, comportamentos, vestuário, linguagens, enfim, procedimentos em geral. Fugir ao supostamente normatizado pode implicar na discriminação e conseguinte exclusão do sujeito, os diferentes são mal quistos e indesejados.

Um exemplo concreto desta conjuntura são os cenários homogeneizados do Shopping Center⁹, pensados para produzirem um efeito em que a imagem da mercadoria torna-se centro das atenções, deslocando a vivência real dos espaços e de si mesmo para o segundo plano. Os espaços coletivos e as imagens dos objetos (materiais ou simbólicos), ambos permeados pela ideologia da dominação da mercadoria, refletem a sensibilidade social estereotipada pela ideologia do consumo. Concretamente, os espaços urbanos podem ser criados ou recriados para a efetivação desse estado de coisa, contribuindo para a manipulação do indivíduo por meio da aparência sedutora, no que resulta em indivíduos crédulos e eufóricos, submisso às aparências sensíveis e anestesiado a sua própria interioridade.

Tais eventos impelem um estilo de vida, uma maneira como um indivíduo ou grupo de indivíduos deve experimentar a realidade cotidiana, comportando-se e realizando as escolhas dos elementos que irão ser significativos na definição dos constructos pessoais/de grupo. O *modus vivendi* são sistemas de diferenciação social, ético e/ou estético, os quais são moldados pelas condições materiais (econômicas e sociais), categorizando expressões simbólicas de acordo com as necessidades de momento do indivíduo ou do grupo. O estilo global e impessoal é o dominante, inclusive na chamada cultura popular, visto que a inserção da mídia, principal responsável pela divulgação em massa da ideologia do consumo, dá-se em todos os níveis da sociedade. A inviabilidade de uma construção pessoal autêntica e original é evidenciada pela banalização da produção em série e na padronização dos estilos

⁹ Vide, como exemplo, um shopping em Salvador, localizado às proximidades da orla, o qual abriga uma clientela de jovens e adolescentes, em especial, de classe média, a qual se porta como seres padronizados no que concerne ao seu modo de agir, vestir e falar. Pode parecer peculiar a todo adolescente ter um *modus vivendi* atípico, contudo, vemos um agravante ao percebermos a dificuldade, insensibilidade, indisponibilidade em vislumbrar a 'proposta de realidade' desenvolvendo uma percepção de mundo mais crítica e questionadora.

como sendo uma característica normativa da vida gregária de grupos afins bem como a exclusão daqueles que se portam ou são, de algum modo, diferentes.

Atentando, em especial, para os processos midiáticos na formação da percepção do real, temos, por exemplo, que na TV predomina o visível sobre o inteligível, ocasionando uma visão fragmentada sobre o ponto de vista de conjunto, onde o real não é construído pelo sujeito, onde não somos autônomos, e deixamos de ser protagonistas e passamos a ter “ideias” de realidade. A liberdade do indivíduo, ceifada pelos processos midiáticos impositores de realidade e *modus vivendi*, uma conjuntura onde o outro diz como e o quê fazer, nunca determinando o porquê. Estamos presos num mister de real e imaginário que nos desapropria da capacidade de ser autárquico. A imagem não é uma coisa, é um ato de consciência, nem sempre conseguimos perceber a diferença entre imagem e realidade. Há uma dinâmica de manipulação ideológica imposta pela mídia, interferindo na construção de nossos alicerces, na nossa percepção, na apreensão dos saberes. Deste modo, a televisão gera alienação e instiga a desumanização, salvaguardando as exceções. Estamos envolvidos em uma teia onde fatos convergem para o processo de educação desumanizadora, competitiva, criadora de linhas limítrofes entre povos¹⁰, crenças. Então, focalizamos a atenção nestas reflexões buscando alternativas sobre que caminhos tecer.

Postas estas considerações, precisamos ainda ter como foco o momento histórico e a realidade vigente em conjunto, em um mundo onde a essência, os valores não são priorizados ou hierarquizados da maneira mais sensata. Parece, ao contrário, convergir para uma exacerbação apologística da aparência, do superficial, em detrimento da essência e do necessário. A realidade dita a estigmatização dos seres, tornando-os inautênticos e as versões que poderiam ser novas, mais parecem cópias destes. A competitividade, no âmbito geral, se concretiza como o procedimento padrão, quase um paradigma; a violência se exacerba nas ruas, nas escolas, no seio familiar; a intolerância torna-se um procedimento aceitável, ao invés

10 Desde a mais longínqua data temos povos se insurgindo contra povos para dominar, apropriar-se de riquezas, enfim, um dos propósitos é a crença de que o outro é inferior, a hegemonia étnica propiciou diversos embates, temos exemplos diversos, a saber, a Macedônia, a 2ª Guerra Mundial, etc..

de um vício questionável e repreensível; enfim, há indicativos de que temos problemas efetivos e conflituosos instaurados na sociedade.

A educação não pode ser responsável por todas as mazelas da humanidade, e seríamos ingênuos ao pensar isto, mas investigamos e elaboramos uma reflexão abrangente, que teve como ponto principal à necessidade de (trans)formação do ente humano, bem como a meditação sobre nossa condição humana. Vislumbramos um entendimento novo, mais rigoroso e crítico, para o modo de perceber a realidade e, quiçá, de inquietar-se para modificá-la. Pensamos procedimentos para adotar na perspectiva de engendrar uma possibilidade nova a partir da pedagogia, da escola, da educação. Discutimos, desta maneira, como podemos implementar uma educação voltada para a reflexão dos problemas suscitados também pelo *pathos*. Tomamos tais empreendimentos como ponto de partida e compartilhamos das inquietações que nos afligem direcionando para uma postura mais humanitária, isto é, entendendo a educação como um processo formativo do ser e de suas possibilidades¹¹. Pensamos uma educação que questionasse *ethos*, *axios*, *status quo*, o processo de **segurança** e **temor** que é implantado pela alteridade. Busca-se a tão laureada e desejada segurança, e no sistema capitalista isto se traduz como sucesso econômico e posterior acúmulo de capital, ocasionado pelo sucesso profissional. Quando as peças se encaixam e o indivíduo se estabelece por competência e consegue equilíbrio e harmonia no existir, isto é, completo, esta é, entretanto, uma situação de risco, pois pode provocar no sujeito também o medo de não ser competente o bastante para lograr êxito no empreendimento proposto, facultando, assim, suscitar-lhe, por exemplo, emaranhar-se em uma profissão simplesmente porque ela oportunizará retorno financeiro mais fácil, o qual se converterá de novo em segurança. A dificuldade encerra-se em que, por vezes, isso é feito em detrimento do próprio ser humano e da sua realização profissional, resultando em um indivíduo em conflito, infeliz e tendo como agravante a

11 Evocar a antiguidade (em especial, Platão e Aristóteles e seu entendimento de que a formação do indivíduo reflete na concepção e na forma de se relacionar com a existência e com a coisa pública, a necessidade de proporcionar educação ao povo e a partir dela configurar uma nova perspectiva de Estado, sua formação e manutenção.

possibilidade de simplesmente não alcançar este patamar de sucesso tão almejado¹².

Efetivamente, parece cômodo manter a educação como está, conformada nos moldes atuais. Os motivos que justificam essa postura são os mais diversos: praticidade, faina menor, conveniência. De forma sucinta, a maneira como se estabelece o processo atual de educar denota **segurança** e as nossas relações estão pautadas nestas percepções relativas e na **memória**. Assim sendo, estamos acostumados com o processo de heteronomia, onde autoridades - sejam elas quais forem, em grau de relevância ou similaridades - ditam normas para a nossa existência e o nosso processo educacional formal não se distancia desta disposição. Temos configurado, a partir deste processo, indivíduos heterônomos, comandados por outrem e igualmente aprendemos, ensinamos, estabelecemos relações diversas e, por fim, criamos uma dita segurança para conduzirmos nossa existência. Krishnamurti adverte acerca desta incessante busca por segurança e perscruta sobre a condição de exeqüibilidade desta,

(...) alguma vez encontrastes segurança? Existe segurança em alguma relação, alguma igreja, algum governo, salvo a segurança física? Podeis achar segurança numa crença, em certos dogmas, mas essa segurança é uma simples ideia que pode ser despedaçada pela lógica, pela dúvida, pelo indagar, pela necessidade de liberdade. Quando se compreende – não como ideia – que tal coisa, a segurança, a permanência, não existe, então a autoridade perde toda a sua importância (...) todos andamos em busca de segurança, nesta ou naquela forma. Segurança em nossos empregos, segurança no ter dinheiro, segurança na continuidade de um certo prazer, sexual ou outro, e a exigência de segurança total, comum a todos nós. Essa ânsia de segurança procuramos expressar de diferentes maneiras. No momento em que existe a exigência de segurança, torna-se necessária à autoridade, é bem de ver; tal é a estrutura psicológica e cultural de nossa sociedade. (...) O que vamos fazer é conhecer a respeito de nós mesmos – não de acordo com este que vos fala, ou de acordo com Freud¹³, Jung ou um certo analista¹⁴ ou filósofo – porém aprender o que

¹² Outro fator determinante no cultivo da técnica é que esta nos proporciona um sentimento de segurança, não só econômica, mas também psicológica. É confortante verificar que somos capazes e eficientes. Saber que temos capacidade para tocar piano ou para construir uma casa nos dá sentimento de vitalidade, de arrogante independência; porém, realçar o valor da capacidade, por causa de um desejo de segurança psicológica, é negar a plenitude da vida (KRISHNAMURTI, 1953, p. 18).

¹³ É por isso que o autoconhecimento tem uma importância imensa. Presentemente o próprio é, em segunda mão; cada um repete o que os outros disseram, seja Freud, seja outro especialista qualquer. Mas se uma pessoa quer se conhecer, não pode olhar pelos olhos do especialista; terá de olhar diretamente para si mesma (KRISHNAMURTI, 1985, p. 20).

realmente somos. Se aprendermos a respeito de nós mesmos de acordo com Freud, aprenderemos a respeito de Freud e não de nós mesmos, toda autoridade deve deixar de existir – toda e qualquer autoridade, a autoridade da igreja, do pároco de nossa freguesia, ou do analista famoso, dos maiores filósofos, com suas fórmulas intelectuais, etc.... (KRISHNAMURTI, p. 11).

É certo que temos tentado dirimir culpas pelas nossas escolhas, bem como evitar a implantação de seres que se configurem como autoridades. Contudo, é preciso romper com essa necessidade de autoridades, isto porque temos como certo a segurança e a buscamos, seja por meio da religião, da crença, de um regime político, dos líderes políticos ou religiosos, dos analistas, dos cientistas. A proposta é tentar evocar autoridade em nós mesmos¹⁵, entretanto, não de nossas experiências do passado, que são mortas¹⁶, mas do processo de maturação que é propiciado pelo autoconhecimento¹⁷:

O autoconhecimento vem quando observais a vós mesmos nas relações com vossos colegas e vossos mestres, com todas as pessoas que vos cercam, vem ao observardes as maneiras de outrem, seus gestos, seu modo de trajar, de falar, seu desprezo ou lisonja e vossa reação; vem quando observais tudo o que se passa em vós e ao redor de vós e vos vedes tal como vedes vosso rosto no espelho (KRISHNAMURTI, 1964, p. 44-45).

¹⁴ Vejo, pois, que a mera análise do inconsciente a nenhuma parte conduz. Poderá ajudar-me a ser um pouco menos neurótico, um pouco mais amável com minha mulher, meu próximo – ou outra superficialidade semelhante; mas não é disso que estamos falando. Percebo que o processo analítico não pode libertar o inconsciente; por conseguinte, rejeito completamente o processo analítico (KRISHNAMURTI, 1985, p. 50).

¹⁵ O conhecer o processo integral, a totalidade de nós mesmos, não requer a ajuda de nenhum especialista, nem de nenhuma autoridade. O seguimento da autoridade só gera o temor. Nenhum técnico, especialista, pode ensinar-nos a compreender o processo do “eu”. Cada um precisa estudá-lo por si mesmo (KRISHNAMURTI, 1953a, p. 39).

¹⁶ A experiência é um fator não libertário, uma vez que nos aprisiona e nos condiciona na teia do conhecido, vivenciado e assim “condiciona” nossa existência ao que já vivenciamos, ocasionando um processo *ad infinitum* de repetição.

¹⁷ Filósofos como Platão, Spinoza e Freud fazem parte de uma tradição que vê o autoconhecimento como uma conquista ou realização que traz saúde e liberdade para a pessoa. Esse projeto ético tem suas raízes no dito do oráculo de Delfos que tanto influenciou Sócrates: *Conhece-te a ti mesmo*.

De acordo com essa tradição, o autoconhecimento é uma *realização*, ao invés de algo dado ou prontamente disponível ao sujeito. Para conhecer-se a si mesmo, o sujeito precisa refletir, e interpretar a si mesmo.

Há subdivisões dentro dessa tradição. Primeiro, há os filósofos da Antigüidade que viam o autoconhecimento como algo bom por si ou por fins práticos. Segundo, autores confessionais, como Agostinho e Rousseau. Terceiro, os que vêem o autoconhecimento como algo moralmente valioso, mas difícil de ser alcançado por causa da natureza inefável do sujeito. Entre os defensores de tal posição está Nietzsche, em alguns momentos. Quarto, os que vêem o autoconhecimento como uma autocrítica. Tal posição é encontrada no Eclesiastes, em Spinoza, em Nietzsche, Heidegger e Sartre. (http://contabeis.catolica-to.edu.br/documentos/12345678/2009_Autoconhecimento-Felicidade.pdf, consultado em 23/03/2009).

Pensar o autoconhecimento, ou conhecimento de si para a Filosofia, consiste em um procedimento de natureza ética ou uma apreciação de um objeto de investigação epistemológica. Empreendemos uma tentativa de explicar o objeto, o que ele é efetivamente e como podemos acessá-lo. Quando visto como projeto ético, intentamos conduzir as subjetividades a desenvolverem atitudes, comportamentos que suscitem em si a autonomia, a autocracia e, por conseguinte, possa nos fazer sentir e ser melhores.

Há diferenças entre o conhecimento de si e o conhecimento das coisas externas ao indivíduo. Isto se dá porque este tipo de conhecimento exige outros tipos de análises, comprovações, evidências, ou coisas afins, e funciona mais como um processo de identificação e reconhecimento. Para alcançar o autoconhecimento são essenciais vários procedimentos, e isto, mesmo sem querer criar um método, mas sem dúvida a relação consigo mesmo é fundamental. De outro modo, a relação *per sí* é fator preponderante para lograr êxito em tal tarefa, isto porque só o próprio sujeito pode acessar seus pensamentos mais íntimos. Só o indivíduo é autoridade para falar e ajuizar os seus pensamentos, entretanto para alcançar este efetivo é necessário desenvolver alguns procedimentos de **atenção** e observação constantes¹⁸.

Ao insistirmos no processo de alteridade constituído como autoridade seremos conduzidos cada vez mais para as relações pautadas em imagens acerca das coisas e nos distanciaremos da possibilidade de compreensão dos objetos (descoberta das coisas mesmas mediante nossa observação atenta). Krishnamurti em seu diálogo com David Bohm (Sobre la comunicación) refere-se a este modelo de apreensão da realidade e pontua que ele pode nos ocasionar entendimentos equivocados dos fatos, dos objetos em apreciação.

Observemos as nossas reações, não lhes chamemos boas ou más. Quando dizemos que são boas ou más, estamos a criar contradição. Cada um de vós já alguma vez olhou realmente a sua mulher -- desculpai a minha insistência -- sem a imagem que dela tem, a imagem que foi construindo durante trinta ou mais anos? Cada um tem uma imagem um do outro; são estas imagens que estão em relação, e não as pessoas. Estas imagens formam-se quando não se está atento ao relacionamento --

¹⁸ Os quais serão mais detalhados no decorrer do trabalho.

é a desatenção que cria imagens. Poderá cada um de vós olhar a sua mulher sem condenar, sem julgar, sem dizer que ela está certa ou errada, somente observar, sem a intromissão de preconceitos? Então, vereis que há uma ação de natureza completamente diferente, que nasce dessa observação (KRISHNAMURTI, 1968, p. 38).

Precisamos pensar sob novos parâmetros, estabelecer relações diretas, imediatas com os objetos, os quais buscamos compreender, e para isto carecemos, também, entender que existem diferentes níveis de realidade e que precisamos estar cômnicos primeiro desta condição, para desenvolvermos **atenção** e **inteligência** (capacidade de perceber o essencial, o que é) e, a partir disto, tentar compor um processo que produza meios para transformar o real dado, sem com isto sermos reducionistas. Utilizamos a obra de Krishnamurti como fundamentação para estas reflexões, por considerarmos que seu trabalho, no que concerne à educação, analisa o processo educacional em si e a existência de forma radical.

Com efeito, Krishnamurti desenvolveu um trabalho educando os corpos docente e discente em prol de uma “verdade sem caminhos”, decorrente de um exercício individual de **autoconhecimento**, visto que ele acredita ser apenas este passível de

trazer a tranquilidade e a felicidade ao homem, porque o autoconhecimento é o começo da inteligência e da integração. A inteligência não é mero ajustamento superficial; nem cultivo da mente, aquisição de saber. Inteligência é a capacidade de compreender as coisas da vida (Krishnamurti, 1953, p. 63).

Os seus escritos propõem reflexões acerca de vários temas, os quais convergimos para a formação integral do ser e sua existência, ajudando-o e potencializando-o, razão pela qual centralizamos esforços na tentativa de apreender e fazer entender os processos endógenos e exógenos propiciados pela **mente velha condicionada** (esta expressão refere-se ao processo total do pensamento condicionado do ser humano, expresso como “eu” psicológico, tempo psicológico, células cerebrais do velho cérebro, intelecto, medo psicológico, camadas profundas do inconsciente, onde estão inseridos os resíduos psicológicos do passado. Tal processo manifesta-se através da ativação da memória ou do resíduo da memória psicológica: resíduo do passado, da tradição, dos instintos raciais, da experiência, do conhecimento e da programação psicológica do ser humano) (SALGADO, 2006, p. 133).

Percebemos que o momento configura uma necessidade de (re)significar aquilo que chamamos Educação Contudo, se não temos **atenção** plena às nossas atitudes poderemos incorrer na repetição do estabelecido, mesmo quando intentamos romper com o *status quo*. Um risco, não obstante, eminente de permutar um sistema, uma forma de pensar por outra simplesmente e isto não se configuraria em nenhum tipo de mudança efetiva, efetuando-se apenas uma substituição.

Elucidamos, no decorrer do trabalho, o que estamos propondo. Atentamos para o contexto de grande insatisfação percebida por alguns educadores no que tange ao sentido da educação e dos métodos por ela utilizados. Por conta disto, inquirimos (fazendo-o sempre com uma dimensão reflexiva) acerca do que há de significação negativa no modelo adotado, ao ponto de exacerbar um comportamento de desagrado perceptível.

Investigamos alguns elementos que compõem este estado de coisas, essa desarmonia educativa apontada por Krishnamurti decorrente da incredulidade no processo de educar e do desencantamento próprio da pós-modernidade. Para isto, pensamos algumas questões referentes à educação formal e, em seguida, verificamos a possibilidade de cogitar acerca da exeqüibilidade de uma educação que contemple a integralidade do ente humano, seu processo de auto-gestão e os impedimentos impostos pela alteridade. A partir daí, caracterizamos a educação correta e sua perspectiva de integralidade e pensamos na possibilidade de contemplar o ser humano enquanto carências, afetividades, racionalidades, necessidades biológicas, científicas, psicológicas, etc. Enfim, um ser humano integral, compreendendo-o como *pathos, ratio, psyche e libertas* e as possibilidades daí engendráveis.

HORIZONTE METODOLÓGICO

A educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo indivíduo, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência (KRISHNAMURTI, 1994, p.15).

Para o estabelecimento dos fundamentos teóricos de abordagem do conceito de educação na perspectiva de Krishnamurti nos detemos em identificar inicialmente, a partir da epígrafe acima, os principais elementos constitutivos de seu pensamento que orientaram, por sua vez, o tratamento dos problemas contidos em nossa pesquisa. Não é demasiado ressaltar que não se trata de constituir um “método” de pesquisa científica, mas tão somente, dada à natureza específica da nossa problematização, de definir um modo possível de aproximação e compreensão interpretativa da ação humana, intrínseca ao processo educativo elaborado por Krishnamurti.

Empreendemos em nosso trabalho uma abordagem hermenêutica fenomenológica, por entendermos que a nossa proposta investigativa debruçou-se sobre uma realidade a qual sugere interpretações múltiplas e tenta contemplar este contexto polilógico, polifônico como necessário para uma comunicação do objeto em estudo. Da mesma forma, por compreendermos que nosso trabalho não faz sentido fora do contexto existencial, uma vez que se construiu a partir disto e a isto se refere de modo *perspectival*.

Neste sentido, identificamos inicialmente na epígrafe citada, dois conceitos que merecem um exame criterioso visando determinar seu significado no conjunto do pensamento ali expresso, isto é, o de “compreensão de si mesmo” e o de “totalidade da existência”. A articulação destes dois conceitos desvela, por sua vez, de uma forma indireta, outras referências que consideramos de igual importância, quais

sejam, o da “experiência do mundo da vida”, da “consciência”, do “significado” e da “conduta”. Utilizamos nesta tarefa de elucidação as análises empreendidas por Alfred Shutz, teórico da tradição fenomenológica da sociologia, bem como as bases da própria fenomenologia estabelecidas pelo filósofo Edmund Husserl. Delineamos, ainda, um contexto de justificação para tais escolhas e, mesmo, reafirmamos a consistência interna do tema em relação aos fundamentos, fizemos assim uma reflexão prévia dos aspectos mais relevantes que compõem o conceito de educação integral Krishnamurtiana à luz da fenomenologia.

Efetivamente, entendemos que a abordagem fenomenológica é fundamental nesta perspectiva por sugerir um retorno às coisas mesmas, ao que é irredutível e à compreensão de que não se pode ir além do limite da redução do sujeito que observa e à necessidade de voltar à consciência, à relação eu-mundo, percepto-percebido, aparecer-aparência, ou seja, não se pode atingir além do que transcende o meu entendimento, é preciso pensar a consciência como campo, a intencionalidade é ‘esta propriedade fundamental e universal da consciência, consiste em ser consciência de algo, em levar a consciência em si mesma, enquanto *cogito, su cogitatum*’ (HUSSERL, *Meditações cartesianas*, 1942). Por sua vez, a perspectiva fenomenológica sugere e engloba a reflexão hermenêutica como imprescindível pois:

(...) na fenomenologia, a compreensão passa a ser definida como um mundo de conhecimento predominantemente interpretativo, por oposição ao modo propriamente “científico”, que é o da explicação. Assim, enquanto a explicação constitui um modo de conhecimento analítico, procedendo por decomposições e reconstruções de conceitos, a compreensão é um modo de conhecimento da ordem intuitiva e sintética. Enquanto a explicação detecta as relações que ligam os fenômenos entre si, a compreensão procede a uma apreensão imediata e íntima da “essência” de um fato humano, isto é, seu sentido (MACEDO, 2004, p. 74).

Em linhas gerais, a fenomenologia se ocupa da realidade cognitiva em conexão com os processos que envolvem as experiências subjetivas. No sentido mais próprio que Husserl outorga ao termo é a exploração da esfera transcendental da vida ou experiência transcendental (HUSSERL, 2005, p. 60). É a investigação dos fenômenos puros, ou seja, de tudo o que aparece como aparece, tal como se apresenta, puro de toda intervenção da chamada “crença natural”, entendida como a forma espontânea do indivíduo lidar com a realidade que vivencia. Desta forma, a

atitude corrente e cotidiana é uma crença na realidade do mundo, que nela me encontro no mundo, entre coisas, entre entes vivos e demais homens. Nesta atitude percebo as coisas e o outro, julgando-os, sentindo-os, representando-os. Afirma-se, deste modo, que a fenomenologia é a ciência descritiva transcendental das essências da consciência. Com a redução fenomenológica ou transcendental – que revela os fenômenos da experiência interior real – não ocorre um aniquilamento do mundo, nem sequer uma modificação deste, mas uma mudança na atitude do “eu” que medita, porque este é agora o “eu puro”, ou seja, agora simplesmente observo as coisas do mundo na tentativa de suspensão da crença da realidade do próprio mundo. Não se trata, contudo, de uma atitude cética, mas tão somente de um abster-se de todos os juízos, isto é, não se trata de um negar ou afirmar, o que implicaria em tomada de posição, mas apenas suspender, ao menos provisoriamente, a crença no mundo, uma *epoché*. Esta redução fenomenológica põe “entre parênteses” a tese referente ao mundo natural, ao mundo da cultura (artes, ciências, nós mesmos mesmo, enquanto seres humanos, sujeitos empíricos ou sujeitos psíquicos). Na fenomenologia, ocorre a transformação do mundo em “ser-fenômeno”, “fenômeno-de-mundo”.

No plano das vivências humanas – entendidas aqui como o conjunto de experiências do ser humano que percebe, interpreta, age e interage num mundo que faz sentido para ele e que é alvo da interpretação fenomenológica – o processo educativo, qualquer que seja sua vertente, torna-se uma forma específica de construção do sujeito em sua vida cotidiana. Por construção do sujeito entendemos a forma como este paulatinamente vai estabelecendo um significado subjetivo para sua conduta social. Trata-se de uma aproximação ao que Max Weber definiu como “a conduta de diversas pessoas que, conforme um dado contexto de significado, dirigem-se e orientam-se uma com relação às outras”. No fundamento da crítica que Krishnamurti faz em relação à educação formal contemporânea, sintetizada em seu conceito de educação na epígrafe citada, percebemos que o contexto de significado da educação formal, por ele apontado como inadequado ou insuficiente, pode ser reorientado visando atingir uma chamada “educação integral”, esta não restrita apenas a transmissão de saberes:

O saber é apenas uma parte da vida, não a totalidade, e quando essa parte assume absoluta preponderância, como hoje ameaça assumir, a vida se torna então superficial, monótona rotina, a que o homem procura fugir por meio de diversões e superstições de toda ordem, com desastrosas conseqüências. O mero saber, por mais amplo e mais inteligentemente organizado que seja, não resolverá nossos problemas humanos; presumir que o fará é abrir a porta à frustração e ao sofrimento (KRISHNAMURTI, 1993, p 09).

Krishnamurti sugere, desta forma, uma nova perspectiva de apreensão epistemológica onde o observador e a coisa observada – ou seja, o educando e o processo de educação em suas diversas esferas – tornem-se, de certa maneira, uma só e mesma coisa. Esta se configura na maneira de perceber o real sem se afastar dele ou criar imagens, ideias, situações, convicções ou juízos que nos apartam da coisa observada. A relação tradicional sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento, torna-se insuficiente para os fins teóricos que se pretendem em relação ao processo de ensino-aprendizagem, quais sejam, fundamentalmente descobrir e transmitir conhecimento. No entanto, a relação apontada por Krishnamurti entre o sujeito e seu mundo, a fenomenologia se torna um método adequado de abordagem visando sua clarificação e análise de seus fundamentos.

Reafirmando nossas considerações expostas no capítulo de apresentação, podemos considerar correto que a formação social e ética resultante de uma prática educativa formal é uma necessidade imperiosa, da mesma maneira que as disciplinas de caráter cognitivo. Nesta formação devem estar implícitos valores morais e espirituais, mesmo quando se desconsidera a filosofia, no conjunto das disciplinas curriculares, como aquela mais apropriada para esta tarefa, prevalecendo à visão pouco consistente da inutilidade do estudo filosófico. Para além da estrutura curricular e seus desdobramentos, a questão dos valores a serem adotados e transmitidos é problemática e sua discussão sempre urgente. Entendemos que a razão deste problema tem como base a necessidade de avaliar constantemente resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem em todas as esferas e categorias. É a visão dominante do processo educativo e seu questionamento pouco avança. Assim, a reflexão filosófica da educação deve explicitar de maneira consistente seus fundamentos, estabelecendo uma concepção de “mundo” e formas significativas de vivências neste “mundo”. Isto significa que a prática pedagógica

deverá estar alicerçada numa visão filosófica, isto é, crítica, de valores apropriados ao ser humano integral.

O primeiro conceito que identificamos na definição de educação integral de Krishnamurti é o de “compreensão de si mesmo”. Este, para efeito de análise fenomenológica, pode ser desdobrado nas unidades fundamentais da “compreensão” e do “si-mesmo”. Compreender, em geral, designa o ato específico de compreender o significado de alguma coisa. Por consequência, tudo que é compreendido torna-se significativo. No contexto da intersubjetividade, isto é, do que é comum para todos os indivíduos, a compreensão se torna à base da interatividade humana na medida em que, para que se possam relacionar-se uns com os outros, faz-se necessário que os indivíduos compreendam de forma recíproca as intenções ou motivos das ações ou condutas observadas. Para SCHUTZ, compreensão é “a forma de experiência do conhecimento do senso comum dos negócios humanos” (1990, p. 311). De outro lado, já na esfera da subjetividade ou do “si-mesmo”, este se refere às experiências e motivações de um sujeito concreto, mais especificamente, aos significados que este sujeito que age atribui à sua própria conduta. Aqui, a busca de uma compreensão de si-mesmo só se torna relevante para o indivíduo na medida em que este mesmo indivíduo está orientado segundo interesses particulares. Para este indivíduo, o desconhecido ou problemático – inclusive o desconhecimento de si-mesmo – só se torna algo relevante apenas na situação em que este impede a elaboração de uma visão de mundo pessoal de acordo com os interesses próprios. Neste estado de coisas, o indivíduo vê-se obrigado a investigar e a buscar solução para o que para ele é desconhecido.

Neste processo de compreensão, contudo, caso o desconhecido seja passível de solução a partir do conhecimento previamente adquirido pelo sujeito – inclusive pela educação formal – seu desvelamento se dá de forma rápida e satisfatória. No entanto, para a compreensão de si-mesmo é exigido deste sujeito uma outra postura frente ao seu desconhecimento. A complexidade que se constitui o si-mesmo para o indivíduo, mesmo considerando que não existe nada mais próximo dele do que ele próprio, torna a busca de uma compreensão de si-mesmo uma tarefa extremamente árdua, que muitas vezes é posta de lado em favor das coisas e situações menos problemáticas.

Considerando como corretas as ponderações anteriormente mencionadas, mesmo que provisoriamente, podemos avançar em nossas análises abordando o conceito de “totalidade da existência”. Este não se refere à simples somatório de todas as coisas existentes, mas indica uma relação do indivíduo com o mundo da vida cotidiana. O termo “mundo” aqui empregado, por sua vez, está em conexão com a experiência subjetiva e com a compreensão, esta última já explicitada em nosso trabalho. Ou seja, mundo refere-se ao mundo de um indivíduo que o vivencia de forma concreta, sendo então a totalidade das experiências vividas e compreendidas. Para o indivíduo, no entanto, o mundo pode possuir inúmeras esferas de experiências, sendo o mundo do aprendizado apenas uma delas. Assim, para o conceito de “mundo da vida”, este vem a se constituir na “esfera total das experiências de um indivíduo, a qual é delimitada pelos objetos, pessoas e eventos encontrados na busca dos objetivos pragmáticos do viver” (SCHUTZ, 1990, p. 314).

Podemos, dessa forma, aproximarmo-nos de uma primeira interpretação dos conceitos enumerados a partir da epígrafe de abertura deste capítulo, e que aqui repetimos: “a educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo indivíduo, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência” (KRISHNAMURTI, 1994, p. 15). O conceito de educação – que seria genuíno na perspectiva do pensamento de Krishnamurti – perpassaria, então, pela vivência de um conjunto de experiências significativas para o indivíduo e que, em última instância, contribuiria para formar cognitivamente uma percepção apropriada de si mesmo de uma forma integral e integrada com a realidade, para além do horizonte da atitude natural, quando as coisas – reais ou ideais – são tidas a partir de pressupostos, sem a devida atenção para com a experiência essencial do indivíduo.

Na análise que empreendemos acerca do conceito de educação e sua significação num contexto de experiência integral, evidencia-se a possibilidade de abordagem e elucidação pelo viés da fenomenologia. Os desdobramentos da situação anteriormente mencionada da educação, num contexto de experiências significativas, reafirmam a necessidade de uma descrição fenomenológica, ou seja, que os fenômenos podem ser vivenciados pelos indivíduos de maneira ambígua até o momento em que este possa, de fato, decidir entre possibilidades que se

apresentam. Esta decisão deve estar apoiada não numa espécie de antecipação vazia – quando não se é possível testar a situação para se ter certeza daquilo que se apresenta – mas a partir de uma definição seletiva, quando cada possibilidade a se escolher é isolada e examinada na tentativa de se obter uma resposta adequada. Para a educação integral isso significa que o indivíduo deverá realizar escolhas e deliberações afinadas com seu interior consciente, não as deslocando para necessidades do mundo exterior.

A análise fenomenológica das experiências que os indivíduos vivenciam possibilita a descrição destas, identificando de que modo o “mundo” afeta esse indivíduo, este, então, organizando a partir de um horizonte de eventos desarticulados os elementos significativos para sua existência. Desta forma, o mundo se torna para o indivíduo, a partir de um interesse eminentemente prático, o foco de suas ações e interesses, sendo necessário apreendê-lo para que se possa nele concretizar seus objetivos diversos. É certo, contudo, que o próprio mundo oferece certa resistência à concretização desses objetivos, em virtude de estarmos relacionados com outros indivíduos, com seus próprios interesses e objetivos. Assim, mundo é, de certa maneira, um contexto de relações sociais politicamente constituídas, exigindo do homem concentração nos aspectos exteriores a ele mesmo, em detrimento de uma reflexão profunda e consistente acerca de si-mesmo. O apelo ao externo é mais forte que ao interno. E isso traz, por conseqüência, posturas e atitudes individuais pautadas em determinados valores morais e ideológicos, relevantes para este indivíduo, mas que podem ser questionáveis do ponto de vista da constituição de um indivíduo integral livre.

É certo que a educação formal não desconhece que os saberes do indivíduo que vivencia um mundo cotidianamente, isto é, de forma habitual, não-crítica, não homogêneo. Uma análise fenomenológica do indivíduo que vivencia um mundo significativo permite apontar contradições e pouca fundamentação como características marcantes destes saberes individuais. A razão para este estado de coisas é a fragmentação na demarcação daquilo que é interessante e relevante por parte do indivíduo para ele mesmo. Como algo que é próprio do ser humano, suas transformações internas ininterruptas provocam, como conseqüência, mudanças na hierarquia de seus interesses e valores próprios, refletindo na postura e atitudes

destes perante as experiências significativas. Contribuindo de certa maneira para a inconsistência de seus saberes, também a busca pela certeza e legitimação destes por parte dos indivíduos somente se dá esporadicamente, em situações que assim o exige. No cotidiano, tudo o que este indivíduo busca deve estar à mão, em informações resumidas e em função dos resultados a serem obtidos de maneira rápida e sem riscos. Por fim, percebemos ainda que as contradições nos saberes possam ser não percebidas em função dos papéis que o indivíduo desempenha ao longo da sua rotina cotidiana. Ser pai, operário e cidadão, em momentos específicos do seu dia-a-dia, pode determinar uma expressão valorativa diferenciada sobre o mesmo saber específico. A sobrevivência num contexto social, no entanto, pode assim o exigir.

O que viria a determinar essas diferentes hierarquias nos valores individuais é o interesse. Motivando certa forma de pensar e agir, o interesse estabelece quais problemas são relevantes naquele dado momento e devem ser alvo de uma busca de solução, em função mesma dos objetivos a serem alcançados. De outro modo, é importante ressaltar que, de forma similar o indivíduo pode determinar para si aquilo que lhe é relevante, também ele pode ser uma espécie de depositário passivo das situações que ocorrem sem a sua interferência direta. Seriam as imposições que ocorrem para além de nossa vontade e que somos exigidos a aceitá-los sem a possibilidade de modificação ou transformação. Neste estado de coisas, sua compreensão de si e da realidade pode se tornar problemática.

Esta visão de educação integral que abarque um conhecimento de si não é, contudo, propriamente original. Encontramos na filosofia ocidental antiga alguns exemplos que se aproximam desta proposta sem, contudo, radicalizar ao ponto que Krishnamurti sugere. A máxima socrática “conhece-te a ti mesmo”, por exemplo, resume a necessidade do verdadeiro conhecimento do eu, que traz implicações diretas para a conduta e postura do homem, ou seja, para sua eticidade. Recusando uma ética do tipo ascética virtuosista ou com características dogmáticas externas ao indivíduo, Sócrates aponta como finalidade última de todos os atos humanos a conquista da felicidade através do uso da sabedoria e da virtude, excluindo-se daí os elementos materiais e sensíveis. Contudo, é necessário ter consciência do que é preciso fazer e uma eleição equivocada daquilo que realmente importa para o

homem, pode levá-lo para outros caminhos. Para o homem contemporâneo, os apelos de uma cultura fundada no estímulo incessante das imagens veiculadas pela sociedade pós-moderna, dão como resultado uma forma de vivência específica, caracterizada geralmente pela atitude distanciada da realidade concreta, predispondo-o à aceitação passiva das transformações. O ideal de educação integral, assentada por Krishnamurti, rejeita esta postura e propõe uma reorientação interna do homem em seus valores mais essenciais.

Dando continuidade às nossas análises sobre o homem e a educação, a fenomenologia afirma que o chamado “mundo social”, isto é, a realidade social das pessoas que nele vivem (SCHUTZ, 1990, p. 79), torna um pressuposto, na medida em que todos os indivíduos nascem num mundo que já existia antes mesmo de seu nascimento, constituindo-se o mundo, desta forma, não apenas como “mundo físico”, mas, e principalmente, como mundo sócio-cultural. Este último é resultado de todo um processo histórico, sendo, pois, diferente para cada sociedade constituída. O que é importante assinalar para nossos estudos é que certos aspectos do mundo social são universais, ou seja, encontraremos, por exemplo, nas diversas sociedades distribuídas pelo planeta divisões sociais por sexo e idades e atividades a elas ligadas; estruturas hierárquicas de lideranças; ritos e preceitos ligados a um mundo supra-sensível que resultam nas religiões e no sagrado, dentre outros. Desta maneira, os sistemas simbólicos e signícos, bem como seus significados correspondentes para a organização social e cultural, tornam-se para os indivíduos pressupostos em que a aceitação é exigida como forma de inserção social. Constitui-se, ainda, numa espécie de herança cultural que é (re)transmitida aos membros da comunidade desde sua infância.

A consequência mais profunda para o indivíduo e para a sociedade, ao menos na esfera do senso comum, é que assumir tais pressupostos, implica na atitude de que o mundo vai continuar sendo o que sempre foi e, ainda, tudo o que foi realizado com algum grau de sucesso pode ser repetido novamente, pois trará resultados semelhantes. Desta forma, os saberes, como já mencionamos, ainda que incoerentes e inconsistentes, tornam-se de certo modo coerentes e consistentes – ao menos para os membros daquele grupo social – garantido a todos uma possibilidade de compreender e ser compreendido. Para SHUTZ, é “função do

padrão cultural eliminar pesquisas problemáticas, oferecendo instruções *ready-made* para o uso, substituindo a verdade, difícil de alcançar, por truísmos confortáveis, e substituindo o questionável por aquilo que se *autoexplica*” (SCHUTZ, 1990, p. 81).

Chegamos aqui a um ponto crucial de nossas análises. Os padrões culturais dominantes de uma sociedade, que determina, por sua vez, um padrão de atitudes e comportamentos individuais para o sujeito integrante daquele grupo social, resultam no que a fenomenologia chama de “concepção relativamente natural do mundo”, uma miscelânea de suposições evidentes e relevantes para o grupo social e cuja mudança torna-se um processo lento, quando não rejeitada. Um dos motivos para que a concepção natural do mundo permaneça e se torne uma herança cultural é a confiança que o indivíduo tem nos saberes que são transmitidos pelos pais e educadores, além dos hábitos e tradições recorrentes.

A escola é um grupo social, e como tal, está inserida na descrição anterior acerca da concepção natural do mundo e todas as implicações de ordem paradigmáticas na concepção de educação – currículo, avaliação, didática, dentre outros – mesmo como resultado de exames críticos e discussões de toda ordem, são pautadas numa certa concepção de mundo. Abrindo um parêntese neste ponto, é importante ressaltar que as mudanças paradigmáticas de toda ordem e esferas do conhecimento sugerem mudanças no conjunto de regras e normas vigentes no tratamento científico do conhecimento, desta forma, é recorrente encontrar barreiras a favor do paradigma dominante. Kuhn aponta que:

A transferência de adesão de um paradigma a outro é uma experiência de conversão que não pode ser forçada... A fonte dessa resistência é a certeza de que o paradigma acabará resolvendo todos os seus problemas e que a natureza pode ser enquadrada na estrutura proporcionada pelo modelo paradigmático. Inevitavelmente, em períodos de revolução, tal certeza parece ser obstinação e teimosia e, em alguns casos, chega realmente a sê-lo (KUHN, 2005, p. 191).

Assim, mudanças de paradigma se tornam uma revolução e certamente não são as pessoas que estão inseridas no *status quo* do paradigma vigente que praticarão a revolução paradigmática. Para exemplificar nossa afirmação observemos a relação da educação com o chamado mundo do trabalho. Advertimos que o paradigma presente nos pontos de pauta das discussões acerca das políticas educacionais e a

reforma da educação vêm sendo, de forma prioritária, a relação da escola com o chamado “mundo do trabalho”. Por este viés, a escola teria como princípio norteador, mais do que a tradicional função de desenvolver e aprofundar o conhecimento, preparar o alunado para as funções exigidas pelo mercado de trabalho. Assim, no contexto da globalização, o Brasil vem, através das Leis de Diretrizes e Bases para a educação (LDB), reformulando sua concepção de educação formal e tentando se adequar à nova realidade social. Não se trata, contudo, de uma revolução paradigmática, em virtude desta relação da escola com o mundo do trabalho ser o paradigma dominante, mas a inserção mesma do país neste paradigma globalizado.

A visão dominante de educação, ancorada na globalização – esta caracterizada como um conjunto de transformações na ordem política e econômica mundial vigente, sob a égide do neoliberalismo, assinalando-se como um processo de integração econômica com o predomínio de interesses do capital especulativo, pela autorregulamentação dos mercados e pelo processo de privatização de empresas estatais, que seriam exploradas pelas grandes empresas internacionais – e no próprio neoliberalismo – que se constitui, por sua vez, numa prática político-econômica baseada na redução da presença do estado na economia em virtude dos déficits e inflação gerada pelos investimentos públicos – traz como consequência formas de condutas específicas, mesmo para pesquisadores da área de educação. Estes últimos, orientados pela “atitude crítica científica” – que busca compreender as causas das diferenças entre o parecer e o ser das coisas, visando separar preconceitos e hábitos do senso comum da própria atitude crítica do conhecimento, que não pode ser ideologia ou máscara para dissimular e ocultar a realidade – isto é, com a visão de uma suposta neutralidade científica, repetiriam, em última instância, aquilo que é tido como verdadeiro e legítimo nos meios acadêmicos. Outras visões de mundo ou paradigmas são tidas como “estranhos” e, de modo geral, rejeitadas pelo grupo.

Conforme afirmação de SHUTZ, o estranho torna-se, em essência, “o homem que tem de colocar em questão praticamente tudo aquilo que parece inquestionável para os membros do grupo do qual se aproximou” (1990, p. 87). A análise fenomenológica dos padrões culturais dominantes revela que o “novo” não teria,

junto a um sistema cultural específico, o mesmo tipo de autoridade encontrada em seu sistema de origem. Dito de outra forma, um modelo de educação “estranho”, por exemplo, encontraria resistência em sua compreensão e aceitação num grupo cujos paradigmas são pautados numa determinada tradição de educação. A quebra de paradigmas torna-se tarefa lenta e árdua. A compreensão dos conceitos motivação e racionalidade se tornam cruciais aqui.

Do ponto de vista fenomenológico, as ações individuais são comportamentos motivados, não no sentido de uma previsão futura de resultados, mas em função de um conjunto de experiências passadas que determinam o modo da ação. A ação consciente, por sua vez, seria aquela em que, antes de sua realização, temos em mente um planejamento do que se vai fazer. Neste ponto surge a questão sobre o tipo de conhecimento que devemos ter para planejar nossas ações. Isso implica no nível de esclarecimento que podemos ter em relação ao que se pretende realizar, ou seja, desde a vagueza completa até o máximo de riqueza de detalhes. Tendo em mente que tal conhecimento se refere à projeção das ações, este projeto pode estar com inúmeras lacunas que devem ser preenchidas na medida em que o próprio projeto vai se concretizando. Não obstante, diferentemente do que pode parecer quando abordado apenas teoricamente, num sentido prático a complexidade e variedade de possibilidades tornam essa tarefa intrincada. É o caso em que o planejamento é elaborado de maneira clara e objetiva e sua execução vai se tornando confusa e finalmente não sabemos sequer explicar o que de fato aconteceu.

Segue-se daí o conceito de conduta racional – aqui racional entendido no sentido de “razoável”. No dia-a-dia, é chamada de ação razoável aquela que estaria de acordo com os padrões culturais estabelecidos e aceitos socialmente pela comunidade em questão. No entanto, a ação propriamente racional envolve situações em que a quebra dos padrões é exigido, caso se queira buscar novas possibilidades do agir. Neste viés, a proposta de Krishnamurti para a elaboração e execução de uma educação integral sugere a quebra radical dos paradigmas educacionais vigentes em favor de uma postura diferenciada frente à existência humana.

A fenomenologia afirma que “aquele que vive no mundo social é um ser livre” (SHUTZ, 1990, p. 143). Significa que suas ações são essencialmente espontâneas. Somente após a concretização da ação é que esta se torna determinada e fechada. É isto que, em suas análises fenomenológicas acerca do homem e da liberdade, Sartre afirmava em sua máxima: “o homem está condenado a ser livre” (SARTRE, 1990, p. 163). Em seu pensamento a liberdade é a escolha incondicional que o próprio homem faz de seu ser e de seu mundo.

Os aspectos que envolveriam, então, a ação livre do homem do ponto de vista da fenomenologia seria a escolha, a decisão e a liberdade, estes, de alguma forma interligados e inter-relacionados. O comportamento significativo consiste em escolhas, isto é, na liberdade de se comportar deste e não daquele modo. Desta maneira, não apenas a ação é livre como também os objetos da ação também são conhecidos no momento da decisão. No entanto, não está esclarecido como se dá a escolha e a decisão na ação livre.

Conforme Husserl, o projeto é apenas uma representação ainda não realizada do ato, uma espécie de fantasia, ainda que esta se constitua numa experiência real em que se pode refletir levando-se em consideração todas as possibilidades e variações. Em cada uma das possibilidades é possível valorar aspectos positivos e negativos a partir de um quadro de referências culturais pré-existentes. As escolhas, no contexto dos projetos, constituem-se num complexo sistema referencial de projetos e escolhas anteriores que se intercomunicam e determinam um certo padrão hierárquico de escolha. Ou seja, em caso de conflitos, um projeto superior determina a escolha em um projeto inferior, sendo o projeto de vida aquele de maior relevância para o indivíduo.

No processo de escolha, entre possibilidades múltiplas, a seleção dos elementos considerados relevantes para o indivíduo faz surgir à vivência da dúvida. Seu aparecimento é justificado no contexto da escolha em virtude da inexistência de interesses isolados, mas destes se darem também num sistema interligado muitas vezes não integrado. Desta forma, podem surgir interesses conflitantes, caso o peso valorativo de cada decisão se encontre em patamares semelhantes.

Essa análise, quando dirigida por uma concepção compreensiva do homem e da educação que se lhe ajuste, impõe uma questão crucial para o desenvolvimento da própria educação: quais os valores que se podem considerar os mais pertinentes para uma educação integral do homem? Quais aqueles que devem determinar, no âmbito das possibilidades, escolhas livres conscientes, positivas para si e para a sociedade?

Conceitualmente, no que tange a educação, esta deve consistir no desenvolvimento do intelecto mediante a moral, em virtude de tratar da formação de indivíduos conscientes e livres. Por conseqüência, a educação deve ser formativa, e não simplesmente informativa ou instrumental, de caráter erudito. Conforme já afirmamos, dada à pluralidade e diversidade do(s) mundo(s), percebe-se uma tendência de normatizar o agir subjetivo, anulando a pluralidade em favor da uniformização dos estilos, invertendo-se o valor e o sentido das coisas. A hierarquização dos valores não vem se dando de forma razoável, se centrada no superficial em detrimento do essencial e necessário.

No processo permanente de reflexão em que se deve estar a educação, entendemos que o momento atual se configura por uma necessidade de (re)significar seus pressupostos, conteúdos e propósitos. Para tal, Krishnamurti sugere a educação como exercício individual de autoconhecimento, uma “verdade sem caminhos”, convergindo para formação integral do ser, potencializando-o através da rejeição da mente condicionada.

No intuito de abordar tal filosofia da educação, desenvolvemos no nosso trabalho três capítulos conforme explicitamos os seus conteúdos na apresentação. A seguir, nosso primeiro capítulo discute o conceito de homem e as implicações possíveis considerando a perspectiva de uma educação integral.

CAPÍTULO I

Não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo antropológico-filosófico. Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação (FREIRE, 1979, p. 14).

CIRCUNSCREVENDO A PROBLEMÁTICA: O CONCEITO DE HOMEM

Em linhas gerais, a antropologia da tradição filosófica ocidental propõe-se a investigar a natureza do homem, em sua qualidade de ser dotado de corpo, alma e espírito, conforme explicitado pela doutrina cartesiana principalmente (KANT, 1980, p. 176). Mas ela designa também uma tendência fundamental da posição atual que o homem ocupa frente a si mesmo e na totalidade dos entes, ou seja, nada pode ser conhecido e compreendido até ser aclarado antropológicamente, disposição esta estabelecida por Kant no que diz respeito aos problemas metafísicos (1980, p. 177). Esta antropologia, por sua vez, converte-se em filosófica quando seu método é filosófico, ou seja, buscando o sentido para a essência do homem (KANT, 1980, p. 178).

O esclarecimento de tal posição se dá a partir da compreensão da teoria do conhecimento desenvolvida pela filosofia. Para esta teoria, a questão crucial é tentar resolver, seja qual for sua vertente, a relação do sujeito com o mundo externo. Nesta, torna-se possível, inicialmente, distinguir o sabedor, ou ente pensante, formador de um mundo interno ideal, daquilo que é sabido, isto é, o ente pensado, constituindo num mundo exterior do objeto. Enquanto ente pensante, a metafísica da

tradição apresentou o homem como *subjectum*, isto é, como base firme e subsistente de toda verdade (HAAR, 1992, p. 15). Dentre as possíveis soluções para a relação sujeito e objeto, encontra-se aquela em que o sujeito orienta-se para o objeto, isto é, o sujeito conhece o objeto. Este estaria “lá fora”, como realidade específica do mundo externo, sendo a tarefa do sujeito tentar saber o que, de fato, está “lá fora”. Nesta situação, o sujeito está incondicionalmente divorciado do mundo e o mundo, o “lá fora”, está separado do sujeito.

Krishnamurti, de forma indireta, rejeita esta concepção em que sujeito e mundo são distintos, afirmando que não há nenhum sujeito distinto do mundo externo. Conforme Krishnamurti:

O mundo é o nosso problema e, para compreendê-lo você precisa entender a si mesmo. Essa compreensão de si mesmo não é uma questão de tempo. Você existe apenas no relacionamento; de outra forma você não existe. (...) O relacionamento é o espelho no qual você pode se ver exatamente como é. E não poderá se ver tal como é nesse espelho se você já o abordar com uma conclusão e uma explicação, ou com uma condenação, ou justificativa. A própria percepção do que você é, tal como é, no momento de ação num relacionamento, liberta daquilo ‘que é’ (KRISHNAMURTI, 1992, p. 40).

Krishnamurti assegura que, para pensar o homem, não como ser vivo, mas como ser humano, devemos, antes de tudo, compreender aquele ser que se apresenta mostrando-se o que é, e em cujo desvendar aparece como um tal ente. O homem, pois, é um ser que é enquanto se mostra na “relação” e, por isso mesmo, somente pode ser enquanto se comporta no relacionamento. Conforme seu pensamento, “ninguém pode descrever realidade. É necessário experimentá-la, vê-la, perceber toda a sua atmosfera. Quando eles vêem a sua beleza e delicadeza, experimentam uma experiência que é jubilosa renovação, um renascimento interno” (KRISHNAMURTI, 1933/34, p. 04, tradução nossa).

O resultado deste percurso filosófico é que a antropologia não deveria ser mais definida, mesmo filosoficamente, como *anima*, *animus* ou *mens*, ou então mais tarde, como *sujeito*, *pessoa* ou como *espírito*.

Precisamos pensar sob novos parâmetros, entender que existem diferentes níveis de realidade e que precisamos estar cômnicos primeiro desta condição, para desenvolvermos atenção e inteligência e a partir disto tentar compor um processo

que engendre meios para transformar o real dado, posto, estabelecido, sem com isto sermos reducionistas, simplistas. Desenvolvemos estas questões no corpo do texto.

1.2 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO HOMEM E SUAS RELAÇÕES

“Sejam quais forem os valores ou meios da pós-modernidade, todos apontam para a política, a democracia e a plena cidadania como únicos veículos de sua realização. Com a política esses valores parecem ser a chance de uma sociedade melhor; sem a política, abandonados inteiramente aos critérios do mercado, parecem, na melhor das hipóteses slogans enganosos e, na pior, fontes de novos e insondáveis perigos. A pós-modernidade não é o fim da política, assim como não é o fim da História. Ao contrário, o que quer que atraia na promessa pós-moderna é algo que pede mais política, mais compromisso político, mais eficácia política na ação individual e comunitária (por mais que isso seja sufocado pelo tumulto e alvoroço do consumo e por mais inaudível que se torne num mundo feito de shoppings e Disneylândias, onde tudo o que importa é uma agradável peça de teatro, de modo que nada realmente importa muito)” (BAUMAM, 1999, p. 294).

Pensarmos solução para, ou simplesmente meditarmos sobre, este estado de coisas atual, de corrupção, de guerras, de disputas acéticas, de perversões, de violência e descaso pela vida humana, seria então, buscarmos engendrar uma nova postura enquanto seres vivos, como ponderadamente diz Krishnamurti, não critiquemos apenas esta condição e os corações e mentes empedernidos, mas transformemo-nos agora que ainda não nos deixamos empedernir e endurecer completamente (1994, p. 147). Vejamos sua resposta quando inquirido por um educando numa de suas palestras acerca desta questão,

‘O mundo está cheio de pessoas empedernidas, de homens cruéis, insensíveis; como modificá-los?’ Responde: Como modificar as pessoas empedernidas, cruéis, apáticas, que povoam o mundo? É esse o problema? Porque preocupar-se em modificar os outros? Vocês é que devem transformar-se. Do contrário, ao crescerem, também vocês se tornarão empedernidos, serão insensíveis, cruéis. A anterior geração está desaparecendo, acabando, e vocês chegam agora, mas se, igualmente, demonstrarem os mesmos e citados defeitos, construirão idêntica sociedade. O importante é que se modifiquem, vocês que ainda não se empederniram, não se insensibilizaram. Ao dizerem que tudo isto é problema da geração mais velha, será que viram seus componentes, que os observaram, que se compadeceram deles? Se assim foi, vocês farão alguma coisa. Transformem-se e o provem pela ação. A ação humana é algo realmente grandioso. Nós, porém, queremos mudar nossos

semelhantes, excluindo-nos, e isso significa, em verdade, não desejarmos modificar-nos, mas sim que apenas os outros se modifiquem. Assim, permanecemos empedernidos, indiferentes, cruéis, esperando que o ambiente se transforme para continuarmos calmamente o nosso caminho. Compreendem o que estou dizendo? (KRISHNAMURTI, 1994, p. 150).

O filósofo aponta para a necessidade de sermos aquilo que desejamos transformar, as atitudes são o último estágio, a transformação começa pelo desejo de mudar que evolui para vontade raciocinada, é percebida pelo cérebro que verbaliza e só depois conduz a ação. Deste modo, precisamos ser o agente transformador da modificação desejada. Esperarmos por outros e compararmos atitudes simplesmente por certo não nos levará a consecução do ato.

Continuando nossa análise acerca do homem e das suas relações, constitui-se como interessante, por exemplo, nossa postura de crítica, por vezes cômoda, concernente a atitude dos antigos de cometer infanticídio (vale a ressalva de que era defendida por Platão e Aristóteles), condenada por muitos, adjetivada de barbárie. Ora, precisamos perceber a análise anacrônica e descontextualizada ao fazermos algumas hermenêuticas acerca do fato (não entendam isto como defesa, apenas como apresentação dos fatos). Mas imaginemos que as gerações futuras pensarão o mesmo ao nosso respeito: - Nossa! Diziam-se cristãos e permitiram a morte de milhares de pessoas por fome, quão bárbaras são essas pessoas... (em especial se analisarem que nosso planeta produz duas vezes mais grãos que o necessário para alimentar todo ele).

Ocaso existencial e acaso estancial... Vivemos um momento ímpar da realidade existencial do ser-sendo expressão da mente velha condicionada e do seu "eu" psicológico mais profundo e (des)conhecido. Historicamente estamos debruçados sobre um momento perturbador, porque não dizer desolador: a humanidade vive seus excessos egoísticos com uma naturalidade e banalidade nunca dantes apreciada.

O posicionamento voltado para o umbigo tornou-se uma realidade, perdemos o senso de respeito à alteridade, em especial ao indivíduo mais experiente, mais maduro, o retrato mais terrível é o de uma sociedade que precisa positivar para garantir direitos aos ditos mais frágeis, crianças, adolescentes e idosos, temos

relatos de abusos contra nossos debilitados sujeitos¹⁹ e a incidência da família como responsáveis. Quais atitudes concretas, analíticas e reflexivas poderemos adotar enquanto educadores frente a estas realidades, não nos cabe fazer ao menos pensar sobre estas questões, sobre nossa maneira de nos relacionarmos e interagirmos com a alteridade?

Caberia compararmo-nos seres racionais com animais ditos irracionais que jamais abandonariam os seus frente às intempéries da natureza, a sua própria sorte, mas que antes os defenderiam com sua própria vida, não sustentamos apologias aos animais irracionais, o que pareceria inconsistente e superficial, mas suscitamos uma crítica a nossa forma primitiva de nos relacionarmos.

A educação correta inicia seus processos pelo respeito à alteridade inclusive e principalmente na relação educador-educando. Isto porque entendemos como primordial importância ensinar o que é respeito a partir do exemplo (ou seja, não como padrão a ser seguido, como forma de submissão ou dominação, mas como possibilidade de referência). Se não pensarmos sobre nossas relações com aqueles que estão próximos de nós, nossos entes queridos (apesar das relações estarem um pouco distantes, conforme trataremos mais adiante), como será nossa interação com outros que adjetivamos como estranhos e nesta perspectiva poderíamos pensar a escola, como bom exemplo.

Neste contexto gostaríamos de suscitar uma tentativa de reflexão acerca do sentido de respeito ao outro e de virtuosidade e este pensar reflexivo ser fruto da educação. Acreditamos ser possível, considerando este apelo trazer a lume a proposta aristotélica de promover a virtuosidade a partir de ensinamentos promovidos pelo

¹⁹ Relato de uma senhora (administradora de um asilo público da cidade do Salvador) sobre as atrocidades cometidas por pessoas mais jovens contra os próprios parentes, uma senhora que possui um problema causado por um choque térmico: a sobrinha aborrecida/impaciente com a idosa ferveu água, jogou-lhe sobre o corpo gerando queimaduras leves e logo em seguida a forçou a tomar banho frio, o resultado é um tremor em todo o corpo até hoje perceptível; segundo o médico o sistema nervoso central foi atingido... Prosseguindo com os relatos temos outra administradora de um asilo diverso, também público, citando a chegada de alguns idosos conduzidos por estranhos ao se compadecerem da situação em que se encontram: ao constatarem que o idoso está perdido e desorientado no meio da Avenida Sete e, ao contatar com este, receber a informação que o filho lhe trouxe do interior dizendo que viria passear, deixou-o na rua sozinho, alegando que ia comprar uma água, ou coisa similar, e já voltava, entretanto, nunca voltou, abandonando o seu ente (o qual deveria ser querido) a sua própria sorte, em uma cidade estranha, sozinho, com fome e frio, tendo, às vezes, que passar a noite na rua, sem documento, dinheiro ou qualquer forma de reconhecimento do indivíduo, como se este fosse um indigente.

processo educativo bem como um entendimento com maior radicalidade do projeto escuso do capitalismo predatório (não é apenas o sistema em si, mas suas vicissitudes programadas ao nível insidioso de possibilidades, o capitalismo potencializando o que há de pior, por isso adjetivamos desta maneira) de apartar os sujeitos de reflexões axiológicas mais profundas e significativas ou simplesmente minorar nossa capacidade de estabelecer liames conosco e com a nossa consciência.

É a educação Correta que pode propiciar outra forma de entendimento sobre relacionamento, isto porque leva à discussão o sentido, os conflitos e as possibilidades que são fomentadas na relação, promovendo, desta forma, o respeito, desmascarando os temores e conduzindo à reflexão da causa destes, inclusive obstando a corrupção nos mais diversos tipos de atividades relacionais.

A Educação Correta é aquela que estimula o respeito e a consideração para com os outros, sem recompensas nem ameaças de espécie alguma. Quando já não estivermos em busca de resultados imediatos, começaremos a perceber quanto é importante que tanto o educador quanto a criança estejam livres do temor da punição e da esperança de recompensa, e de qualquer outra espécie de compulsão (KRISHNAMURTI, 1953, p. 34).

Enquanto fomentarmos na criança o sentimento de necessidade de ser recompensada por suas atitudes, estaremos propiciando a propagação de indivíduos confusos e dependentes. Devemos explicar-lhe e fazermos entender de maneira lógica e elucidativa o imperativo das suas ações refletidas como parte do processo da construção do seu “eu” psicológico e da sua própria maturidade como ser humano.

A Educação que estamos aqui construindo como processo (trans)formador do sujeito deve fazer entender a partir da racionalidade, do processo de reconhecimento do *pathos*, do constructo de liberdade, a necessidade de erigir ações pautadas no processo axiológico-crítico-reflexivo para a ‘produção’ do sujeito autocrata²⁰. Entendemos que este projeto constitui-se em um esforço numinoso,

Infelizmente, relatos reais da nossa perversidade humana (será mesmo que a maldade humana é sem limites, como advogam alguns?).

²⁰ O qual explicitaremos melhor no decorrer do texto.

mas não podemos pensar em uma educação integral que não suscite grande trabalho e dedicação.

Não intentamos atividades filantrópicas, utópicas ou coisas afins, estamos meditando sobre um trabalho amoroso (parece-nos lícito perguntar por que temos receio de falar de amor como se fosse piegas ou um erro acadêmico, que fere a ciência?). Certamente se entendêssemos o real significado do amor não existiriam tantas guerras, ameaças, misérias, violência e exploração. Nossa civilização não estaria passando por tantos ultrajes, nem nossa escola seria tão pouco desejada por nossos educandos (salvo as exceções), sem este ingrediente não conseguiremos grandes feitos no processo educativo.

En el desarrollo total del ser humano mediante la correcta educación, la calidad del amor debe ser nutrida y sostenida desde el comienzo mismo. El amor no es sentimentalismo ni es devoción. Es tan poderoso como la muerte. El amor no puede ser comprado mediante el conocimiento; y una mente que, sin amor, persigue el conocimiento, es una mente que trafica con la crueldad y aspira meramente a la eficiencia. De modo que el educador debe interesarse desde el principio mismo en esta calidad del amor, la cual es humildad, delicadeza, consideración, paciencia y cortesía. La modestia y la cortesía son innatas en el hombre que ha tenido una educación apropiada; él es atento con todo, incluyendo los animales y las plantas, y esto se refleja en su conducta y en su manera de hablar (Krishnamurti, 1986e, p. 5).

Não temos compreensão do significado todo do que é amor, e quanto mais buscamos defini-lo, mais somos reducionistas e simplórios e nos apartamos do real sentido que poderíamos atribuir-lhe. Até mesmo porque amar implica em esvaziamento, é preciso silenciar a mente, calar o pensamento, dar atenção plena para nosso ser-sendo e a realidade processual para sentirmos o amor. Todo esse *modus operandi* deveria ocorrer não apenas para compreendermos amor, mas para fazê-lo presente no nosso existir cotidiano: 'Y así, sin comprensión de la vida, de lo que es la mente, de la manera de pensar, de la fuente de donde brota la acción, no podemos en modo alguno hallar qué es el amor' (KRISHNAMURTI, 1955, p. 30).

O desenvolvimento do sentido de amar saindo da superficialidade com que tratamos o amor, configura-se como primordial, uma vez que todo processo de construção do

ser integralidade²¹ exige uma compreensão/percepção do sentimento amor e dos seus desdobramentos; pensar a existência sem este entendimento dificulta a possibilidade mesma de educar-se e a outrem. De outra forma, é preciso, por exemplo, amar-se e ter tolerância e paciência consigo e com a alteridade para não nos mortificarmos no processo educacional, em todos os estágios de educação apreciáveis. Ora, se tentamos nos moldar a um comportamento esperado, mas que fere nosso fórum íntimo estaremos nos violentando e, por conseguinte, pungindo o ser fecundo que deve ser a criatura humana. Se formos capazes de causar-nos tal dano, o que poderemos fazer com o indivíduo confiado a nós para sua formação? E reiterando, este procedimento é comum também no meio familiar, religioso e não

²¹ 1 - Una revolución basada en una idea no es una revolución; porque una idea es mera reacción ante determinado condicionamiento y la acción basada en el condicionamiento no produce un cambio fundamental. Así, yo hablo para producir, no un mero cambio superficial, sino un cambio fundamental. Esto no es cuestión de inventar nuevas ideas. Sólo cuando vosotros y yo estemos libres de ideas, sean ellas de izquierda o de derecha, podremos producir una revolución radical, en lo íntimo y por tanto exteriormente. Entonces ya no se trata de ricos o de pobres. Entonces hay dignidad humana, derecho al trabajo, oportunidad y felicidad para cada uno. Entonces ya no hay hombre que, teniendo demasiado, deba alimentar a los que tienen muy poco. No hay diferencias de clase. Esto no es una simple idea: no es una utopía. Es un hecho cuando esta revolución radical ocurre interiormente, cuando en cada uno de nosotros hay cambio fundamental. Entonces no habrá clases, ni nacionalidades, ni guerras, ni separatismo destructivo; y eso puede advenir tan sólo cuando en vuestro corazón hay amor. La verdadera revolución sólo puede llegar cuando hay amor, no de otro modo. El amor es la única llama sin humo; pero, infortunadamente, hemos llenado nuestro corazón con las cosas de la mente, y por eso nuestro corazón está vacío y nuestra mente llena. Cuando llenáis el corazón de pensamientos, el amor resulta mera idea. El amor no es idea. Y si pensáis en el amor, ello no es amor: es simplemente una proyección del pensamiento. Para depurar la mente, tiene que beber plenitud de corazón; pero, antes de que puede estar pleno, el corazón debe vaciarse de la mente, y eso es una tremenda revolución. Todas las otras revoluciones son mera continuación de un estado modificado. Señores, cuando amáis a alguien - no como amamos a las personas, que sólo es pensar en ellas- cuando amáis al prójimo completamente, íntegramente, entonces no hay ricos ni pobres. Entonces no sois conscientes de vosotros mismos. Entonces existe esa llama en la que no hay humo de celos, de envidia, de codicia, de sensación. Sólo esa revolución puede alimentar al mundo (KRISHNAMURTI, 1975, p. 14).

2 - La verdad no puede ser acumulada. Ella no es experiencia. Es vivencia, en la que no hay experimentador ni experiencia. El conocimiento siempre tiene un acumulador, alguien que acopia; pero la sabiduría no tiene experimentador. La sabiduría es, como el amor es; y, sin ese amor, intentamos perseguir la sabiduría a través de la adquisición continua. Lo que continúa tiene que decaer. Sólo aquello que termina puede conocer la sabiduría. La sabiduría es siempre fresca, siempre nueva. ¿Cómo podéis conocer lo nuevo si hay continuidad? Hay continuidad mientras continuéis la experiencia. Sólo cuando hay terminación surge lo nuevo, lo que es creativo. Nosotros, empero, queremos continuar, queremos acumulación, o sea la continuidad de la experiencia; y una mente así no podrá nunca conocer la sabiduría. Sólo puede conocer su propia proyección, sus propias creaciones, y la reconciliación entre sus creaciones. La verdad es sabiduría. La verdad no puede buscarse. La verdad sólo llega cuando la mente está vacía de todo conocimiento, de todo pensamiento, de toda experiencia; y eso es sabiduría (KRISHNAMURTI, 1975, p. 27).

3 - Sabemos qué es nuestra vida de relación: mutua utilización y gratificación, aunque la cubramos llamándola amor. En la utilización se ve con ternura y se protege aquello que uno utiliza. Protegemos nuestra frontera, nuestros libros, nuestra propiedad; análogamente tenemos cuidado en proteger a nuestra esposa, a nuestra familia, a nuestra sociedad, porque sin ellas estaríamos solitarios, perdidos. Sin el hijo, el padre se siente solo; lo que vosotros no sois, el niño será, y por eso el hijo se convierte en un instrumento de vuestra vanidad. Conocemos la relación de necesidad y de uso. Necesitamos al cartero y él nos necesita, y sin embargo no decimos que amamos al cartero. Pero si decimos que amamos a nuestra esposa e hijos, aun cuando los utilicemos para nuestra personal gratificación y estemos dispuestos a sacrificarlos por la vanidad de que se nos llame "patrióticos". Conocemos muy bien este proceso; y es obvio que él no puede ser amor. El "amor" que utiliza, explota, y luego lo lamenta, no puede ser amor, porque el amor no es cosa de la mente (KRISHNAMURTI, 1975, p. 36).

apenas na educação formal. Desenvolver o sentido de amar implica em construir um sujeito que se configurará como cidadão cômico de seus deveres de convivência. Daí a necessidade de perceber o amor como instrumento fundante de qualquer relação, seja ela interpessoal ou interior e como asseverou Gandhi: 'Um covarde é incapaz de demonstrar amor, isso é privilégio dos corajosos' (2005, p. 50).

1.3 Pensar a Integralidade Existencial: Uma Proposta Educacional

A educação verdadeira começa com o educador, que deve compreender-se e estar livre dos padrões convencionais de pensamento. Porque o que ele é, ele transmite. Se não foi educado corretamente, que pode transmitir senão o mesmo saber mecânico que serviu de base à sua própria educação? O problema, portanto, não é a criança, mas o pai e o preceptor; o problema é educar o educador (KRISHNAMURTI, 1953, p. 100).

Pensarmos questões atinentes à existência humana envolve várias possibilidades, e o primeiro aspecto que poderíamos abordar sinaliza para aquilo que os gregos antigos chamavam de existência trágica do homem. Ou seja, mesmo cômico de suas limitações, o homem busca incessantemente a superação destas. O mito de Sísifo retrata este fato, condenado a carregar para toda a eternidade uma grande rocha montanha acima, e esta invariavelmente torna a rolar morro abaixo, obrigando Sísifo novamente a carregá-la morro acima. Seu único alento para este trabalho absurdo é a esperança de que um dia a pedra não mais caia. Assim é a existência do homem, marcada por um constante fazer para que possa ser homem. O resultado prático deste aspecto resultou no desenvolvimento histórico das ciências em geral, não obstante, o homem continua a sofrer, buscando um sentido para tudo aquilo que faz.

O homem caminha pela existência buscando atribuir-lhe sentido, encontrar a felicidade e fugir das adversidades do existir cotidiano, da repetitividade deste caminhar, das escolhas diversas que não conduziram a melhoras significativas, deste modo, o homem envolveu-se em diversas experiências, sejam elas de ordem religiosa, ou científica ou de ideais, mas efetivamente, ao que parece nada lhe trouxe o significado desejado.

[...] o homem já experimentou todos os métodos, tanto exterior quanto interiormente, para transformar-se. Frequentou templos, igrejas e mesquitas, tentou vários sistemas políticos, vários métodos de organização econômica. No entanto continua a haver grande prosperidade

ao lado de extrema pobreza. Por todos os meios – a educação, a ciência, a religião – tentou o homem promover em si próprio uma mutação radical – recolhendo-se a mosteiros, renunciando ao mundo, meditando interminavelmente, recitando orações, praticando sacrifícios, seguindo ideais e instrutores, pertencendo a seitas diversas. De todas as maneiras possíveis – como se pode observar através da História – tentou o homem descobrir uma solução para esta confusão, esta aflição, este sofrer, este infindável conflito. Inventou um céu. E, a fim de evitar o inferno, ou seja, o castigo, praticou também várias formas de ginástica mental, várias formas de controle; experimentou drogas, sexo, tudo quanto uma mente muito hábil é capaz de inventar. Todavia, em todo o mundo o homem continua a ser o mesmo de antes (KRISHNAMURTI, 1983, p. 165-166).

A educação é um instrumento privilegiado para as reflexões do homem em sua existência. A formação intelectual deveria estar caminhando em paralelo com uma formação do *pathos*, termo grego que engloba as questões psicoafetivas, o sentido de sensibilidade intuitiva do sujeito aprendente, suas relações com o íntimo do seu ser, dos seus desejos, das suas carências, das suas paixões irracionais, etc.. Entretanto, a psicopedagogia tenta entender o homem a partir de modelos pré-estabelecidos pela ciência, e ainda que tais modelos estejam corretos, eles não englobam o homem em sua plenitude essencial. Mesmo a filosofia não contempla uma completude na definição de homem, estabelecendo aspectos deste, a exemplo de “o homem é um ser político”, “o homem é um ser racional”, “o homem é um ser simbólico”, visto que só o homem possui tais qualidades, contudo, estas não configuram a essência mesma do homem, atribuindo apenas qualidades desta²².

A filosofia de Krishnamurti percebe essa deficiência na educação contemporânea e propõe um alargamento das suas fronteiras. Ele vislumbrou a possibilidade de pensar a educação correta, a qual focasse a formação do ser enquanto possibilidade relacional fundante de sua própria consciência de ser. Uma educação pautada não apenas no acúmulo de informações, mas também na compreensão do ser integralizado, o qual pensa, ama, sofre, angustia-se, anseia. De outra maneira, um ser que possui uma racionalidade (*ratio*) e esta procura entender o mundo e as possíveis relações daí extraíveis, que possui *pathos* (ama, sofre, passa por conflitos, angústias existenciais, deseja, teme) e aspira por liberdade (*libertas*).

²² Ver mais definições na apresentação.

Para isto, é preciso estimular o indivíduo desde criança a pensar por si só, sendo um bom exercício é o questionar o livro, por exemplo, independente de qual seja (isto é, o didático, a Bíblia, o romance, ou qualquer literatura que se lhe apresente), a arguir axiologicamente as tradições, os padrões sociais, as formas de governo, o entendimento proposto/imposto da realidade, as crenças religiosas, etc. Desta maneira, será possibilitado ao educador e aos pais terem esperança de despertar e manter vivos nela o senso crítico e o discernimento arguto. Isto porque a “educação, no sentido verdadeiro, é ajudar o indivíduo a tornar-se um ente amadurecido e livre, para ‘florescer ricamente em amor e bondade’. Nisso é que devemos estar interessados, e não, em moldar a criança conforme um padrão idealista” (KRISHNAMURTI, 1953, p. 22).

Em Krishnamurti, seu intento é fazer refletir acerca de condições que julga interferir diretamente no processo de formação do homem. Entender a proposta de educação suscitada por este educador implica em um processo de *atenção*²³ para consigo e com as questões inerentes ao ente humano, bem como o desenvolvimento da *inteligência*²⁴, a qual define como a capacidade de compreender as coisas da vida, é a percepção dos valores corretos e não um mero ajustamento superficial, cultivo da mente e aquisição de saber. Deste modo, o intuito é fazer pensar uma forma de educação que (trans)forme o homem a partir de suas angústias mais íntimas e da sua necessidade de aprender e ser no mundo.

²³ La observación de «lo que es» sin preferencia alguna, implica ver sin ningún prejuicio lo que sucede realmente, verlo tanto en lo externo como en lo interno, sin ningún control ni decisión de la voluntad. Esta atención es acción, que no es algo separado en sí mismo; porque la vida es acción. Usted no tiene que volverse un activista, lo que es otra vez una fragmentación de la vida. Si estamos realmente interesados en la acción total, no en la fragmentaria, entonces la acción total viene con la total atención, que consiste en ver realmente «lo que es» tanto en lo interno como en lo externo. Y ese mismo ver es el actuar (KRISHNAMURTI, 1992, p.111).

²⁴ Para Krishnamurti, Inteligência é diferente de intelecto, a inteligência é a capacidade de reconhecer a verdade e o intelecto nos dá um acúmulo de informações que nos conduzissem a uma possível verdade já estabelecida.

Preguntar qué es la inteligencia es como preguntar qué es la vida. La vida es estudio, juego, sexo, trabajo, reyerta, envidia, ambición, amor, belleza, verdad - la vida es todo, ¿no es así? Pero ya lo ve, casi ninguno de nosotros tiene la paciencia de dedicarse seria y firmemente a esta investigación (KRISHNAMURTI, 1992, p. 8).

Somos educados para o desenvolvimento da técnica²⁵, aprendemos a partir da necessidade da formação profissional, cultivamos a memória técnica. Não negamos o imperativo do saber técnico, contudo, entendemos que é preciso mais que este conhecimento, precisamos compreender a totalidade da existência, e para tal devemos primeiro conhecer a nós mesmos, nossas limitações e possibilidades.

O ponto crucial para uma educação assim se tornar viável é o diálogo, o saber escutar e a consciência, inteligência e atenção para apreender e executar. Não deve a educação estimular o indivíduo a adaptar-se à sociedade ou a manter-se negativamente em harmonia com ela, mas ajudá-lo a descobrir os valores verdadeiros, que surgem com a investigação livre de preconceitos e com o autopercebimento.

A educação correta configura-se como a necessidade de se autoconhecer, não como proposta metafísica, mas como profunda radicalidade, visto que envolve o despertar da inteligência, isto é, a capacidade de perceber o que a coisa é, este ver a coisa mesma, embora suscite grande dificuldade, identifica-se com a relação imediata do observador com a coisa, sem intermediários, sem interpelações, sejam eles de qualquer espécie; ver a partir daquele momento, na relação direta com o objeto apreciado, sem se deixar acometer por conhecimentos prévios, que poderiam suscitar uma visão limitada, preconcebida, ou até mesmo, equivocada. Este procedimento se configura como uma tentativa de experimentar o novo no momento em que ele se apresenta, intentando desvelá-lo e, para tal, precisamos estar *atentos*, fazendo-o diferente do processo trivial de acúmulo de informação que gera o intelecto. Estes processos implicam no reconhecimento da mente velha condicionada, que produz o embotamento do sujeito, enquanto ser aprendente e,

25 O saber, o conhecimento de fatos, embora em constante crescimento, é por sua própria natureza limitado. A sabedoria é infinita, abarcando o saber e a esfera da ação; mas, se nos apoderamos de um ramo, pensamos que temos a árvore toda. O conhecimento da parte nunca nos fará conhecer a alegria do todo. O intelecto jamais nos levará ao todo, porque ele é apenas um segmento, uma parte (KRISHNAMURTI, 1953, p. 65).

por fim, configura a necessidade imperiosa de buscar continuamente desenvolver e cultivar a mente nova²⁶ criadora.

Mas, o que efetivamente queremos dizer quando citamos o autoconhecimento? Em outros termos, porque buscamos elucidar o que somos, por que fazemos tal coisa, por que admitimos esta maneira de pensar e entender a realidade? Quais as impressões, os móveis que norteiam a nossa forma de ser, o nosso modo de ser e ver? É também ir além do conhecimento tecnológico adquirido acerca de diversas atividades, mas compreender implicações deste conhecimento. Importa, ainda, não ter uma imagem nossa, isto é, apenas (re)conhecer-nos pelo olhar de um outro, pela percepção da sociedade e de seus (pré)conceitos. Quando apartarmos-nos dos filósofos, dos psicanalistas, das mães, dos pais, dos livros, de toda forma padronizada e preconcebida de conhecimento, talvez vislumbremos algo mais fundamental acerca do nosso ser mais íntimo. Precisamos implementar o pensar com inteligência o qual nos conduz a outros níveis de percepção. Não existe inteligência sem liberdade, que nos conduz a possibilidades infinitas de criação, uma vez que nos desvinculamos das memórias do passado que nos aprisionam na teia da realidade construída.

Se a nossa educação, ao invés de apologizar apenas a vida profissional e os processos avaliativos que o educando certamente será submetido, englobasse outras possibilidades, certamente produziríamos um status axiológico diferenciado. Cabe perguntar, por exemplo, se as avaliações além do conteúdo técnico específico não sugerem um equilíbrio emocional para a superação das mesmas. Ou ainda, a manutenção e a ascensão na carreira profissional não sugerem um indivíduo harmônico, com inteligência emocional, equilíbrio e interação relacional com pessoas, coisas e conflitos daí emergentes? Se o processo educacional entende o

26 Si la mente comprendiera la realidad, sería una mente nueva, libre de toda carga e influencia. O sea, uno tiene que volverse plenamente alerta, consciente de la sutil influencia que ejercen, por una parte los intereses creados -que, según he explicado, pertenecen al medio-, y por otra parte la compulsión interna basada en la condición adquisitiva y autoprotectora del temor y la memoria. Cuando uno comienza a darse cuenta, a percibir que la influencia o la autoridad en cualquiera de sus formas, grosera o sutil, tienen que corromper el pensamiento, entonces la mente, al liberarse de sus propias limitaciones, es capaz de actuar con verdadero discernimiento. Porque la acción de la autoridad, basada fundamentalmente en el deseo autoprotector, tiene que aumentar por fuerza la estupidez y sus ilusiones, destruyendo la acción creativa hasta convertir al individuo en nada más que un conjunto de reacciones automáticas. Cuando el individuo comprende conscientemente el significado profundo de la autoridad, cuando la mente está por completo desnuda, creativamente vacía, entonces hay un estado de bienaventuranza. (KRISHNAMURTI, 1995, p. 115).

ente humano apenas como necessidade de acúmulo de informações, não o prepara efetivamente para a vida, para as relações interpessoais e, ainda, supostamente sua maior prioridade, para o mundo do trabalho:

Esa es la intención total de la educación, no simplemente el que paséis algunos exámenes y que luego se os ponga para el resto de vuestra vida a hacer algo, a vivir para ser empleados de oficina, amas de casa o máquinas de procrear. Deberíais reclamar de vuestros maestros, con insistencia, que la educación os ayude a ser libres, a pensar libremente sin miedo, a comprender, a inquirir. De otro modo la vida se desperdicia, ¿verdad? Se os educa, pasáis los exámenes para obtener grados universitarios, conseguís un trabajo que os desagrada y que no deseáis hacer, os casáis, tenéis que ganar dinero, tenéis hijos y así quedáis presos para el resto de vuestra vida. Sois miserables, desdichados, pendencieros; no tenéis nada que esperar del porvenir con la excepción de bebés y más hambre, más miserias. Eso no es educación. La verdadera educación debiera ayudaros a ser tan inteligentes que con esa inteligencia podáis escoger un empleo que os agrade, o moriros de hambre, pero no hacer alguna cosa estúpida que os tornaría miserables para el resto de vuestra vida (KRISHNAMURTI, 1955, p. 08).

Ao separarmos o intelecto dos sentimentos, desenvolvemos o intelecto à custa do sentimento. Somos como um tripé com uma perna mais longa do que as outras, e não temos equilíbrio (KRISHNAMURTI, 1953, p. 65). Nossa educação forma intelectuais e o intelecto é trabalhado para ter ambição, agudeza e ser penetrante, configurando-se, assim, como imprescindível para a nossa existência. Para Krishnamurti, a inteligência é muito mais importante que o intelecto porque agrega razão e amor. Entretanto, a inteligência está vinculada ao autoconhecimento, à profunda compreensão do processo total de nós mesmos²⁷. Daí sustentar que uma função essencial da inteligência é promover a integração. Se compreendermos isto e que o autopercebimento e a atenção podem nos proporcionar um entendimento do eu e a possibilidade de posterior transcendência deste eu, poderemos estabelecer mais equilíbrio nas relações e na apreensão do mundo:

Pero el aprender que llega mediante el conocimiento propio no tiene límites, porque aprender a través del conocimiento de uno mismo es saber cómo escuchar, cómo observar y, por lo tanto, uno aprende de todas las cosas (KRISHNAMURTI, 1992, p. 22).

Urge, dessa maneira, desenvolver a mente nova criadora pautada no processo de atenção constante e percepção crescente do processo eu-outro-mundo. É desta

²⁷ Adaptado de Educação e o Significado da Vida.

forma que podemos depurar o conhecimento e corroborar o processo de liberdade imprescindível para a construção do ser no mundo. Para tal precisamos (re)conhecer que a inteligência não é um atributo do observador, ela só existe quando a mente está livre, livre para aprender – e a aprendizagem não é acúmulo de conhecimento. Pelo contrário. A aprendizagem é movimento, e o acúmulo de conhecimento é estático. Vocês podem fazer acréscimos a ele, mas o cerne dele é estático, e é a partir dessa condição estática que nós funcionamos, vivemos, pintamos, escrevemos (KRISHNAMURTI, 1994, p. 45). E ratifica o filósofo,

O conhecimento se adquire, ao passo que o aprender é um movimento constante, que não é um processo 'aditivo' ou 'aquisitivo': por conseguinte, o movimento do aprender implica em um estado em que a mente nenhuma autoridade tem. Todo conhecimento supõe alguma autoridade, e a mente que se fortificou na autoridade do conhecimento de modo nenhum pode aprender (KRISHNAMURTI, 1981a, p. 167).

A inteligência implica a liberdade e esta implica a cessação de todo conflito²⁸ e da necessidade da autoridade, e isso só ocorre quando observador e observado se “co-fundem”, são uma só e a mesma coisa, quando entendemos a necessidade de desvincularmo-nos do passado e da memória para centrar esforços na percepção da coisa, no intuito de entendimento da realidade que se apresenta. É desta forma que o processo de aprendizagem pode auxiliar o sujeito, discutindo, ajuizando, meditando sobre estes condicionamentos e possíveis reflexões que possam vir a implicar em soluções para o processo de construção do indivíduo livre, autônomo, autogestor. Isto porque ‘os ideais não podem mudar os nossos valores atuais; estes só se transformarão pela educação correta, ou seja, no desenvolvimento da compreensão do que é’ (KRISHNAMURTI, 1953, p. 20).

Educar, de acordo com a concepção defendida neste contexto, implica em erigir espaços para que o educando possa empreender *per sí* a construção do seu ser, isto é, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais. O educando, no interior dessa visão, passa a ser, não um recipiente passivo, mas uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade.

²⁸ O significado que Krishnamurti dá ao vocábulo conflito tem, entre tantos outros, o sentido de autocontradição. Para ele, o conflito humano também é consequência da contradição inerente à dualidade “ser” e “vir-a-ser”. Ou seja, é o resultado da contradição inerente ao impulso psicológico para vir-a-ser o que não se é no momento presente: impulso de desejar alterar o que é para o ideal vir-a-ser/ou deveria ser. Tal dualidade – sempre causada pelo movimento de desejo – gera, sustenta e mantém o conflito humano (SALGADO, 2006, p. 185).

Pensar este projeto de educação é pensar sobre uma educação libertária. O projeto não faz sentido se o ser-sendo não estiver livre de seus medos, da necessidade de segurança, de seus atavismos, e, deste modo, desenvolver, o sentido da educação integral e da pedagogia da liberdade, por isso a importância da compreensão antropológica deste ser:

Tenemos que crear inmediatamente una atmósfera de libertad para que puedan ustedes vivir y descubrir por sí mismos aquello que es verdadero, para que lleguen a ser inteligentes y tengan la capacidad de enfrentarse al mundo y comprenderlo, no simplemente ajustarse a él; para que en lo interno, en lo psicológico, en lo profundo, se encuentren en constante estado de rebelión; porque son sólo los que se rebelan constantemente los que descubren lo verdadero, no el hombre que se amolda, que sigue alguna tradición (KRISHNAMURTI, 1992, p. 47).

Ser livre significa estar desvinculado de certezas prévias e estabelecer relações com a coisa dada no momento em que há o contato. Se todas as vezes que alguém nos perscrutar algo, nós já soubermos sem dúvida alguma o que significa, estamos a ver as coisas por uma pré-concepção e isto não é inteligência²⁹, pois nesta nós nos relacionamos diretamente com a coisa, tentando, a partir desta experiência, estabelecer um juízo que igualmente poderá ser repensado e reavaliado mediante alguma solicitação ou novo argumento. O problema se instaura quando recorremos sempre ao que já está estabelecido e o elegemos como verdade irrefutável. O processo de atenção é aí bem solicitado, uma vez que sugere apreender partindo deste novo expediente sugerido e averiguar junto à situação todas as possibilidades, para construir junto com a relação, com a alteridade, com o momento e o objeto a possibilidade de um novo modo de ver e entender aquilo que se esta investigando ou buscando apreender.

²⁹ Inteligencia implica aptitud para comprender la libertad, y todos nosotros queremos ser libres. No queremos estar bajo el control de ninguna tiranía, sea ésta de la familia o de algún otro. Y tratamos de encontrar el modo de convivir libremente. Puedo permanecer conmigo mismo en aislamiento solitario, en mi cuarto, dissociado de todo el mundo; puede que eso sea lo que yo llamo mi libertad, pero no es posible vivir de esa manera. Somos seres humanos relacionados los unos con los otros; por lo tanto, debemos comprender qué significa vivir juntos en libertad. Y eso requiere inteligencia.

Ahora bien, ¿es esto lo que haremos? Ustedes podrían tener una idea de la libertad y yo podría tener otra idea. De modo que me digo: «No sé qué es lo que eso significa, voy a averiguarlo». ¿Ve la diferencia? Si usted empieza por decir: «Yo sé qué significa la libertad», se terminó - no sé si alcanza a verlo - entonces usted no es lo bastante inteligente como para aprender acerca de ello (KRISHNAMURTI, 1992, p.22).

Deste modo, é preciso estar totalmente livre, para nos configurarmos como seres integrais que somos, e isto implica em apartarmo-nos do medo³⁰, do temor, da violência e, ademais, de todo sentimento de aprisionamento do eu autônomo, livre e inteligente. Diz-nos Krishnamurti: 'en liberarse de la violencia está el florecimiento de la inteligencia' (KRISHNAMURTI, 1996 c, p. 41). Este estado pode fazer florescer também o estado criativo que advém da educação correta que nos aparta das fugas e conflitos proporcionando um estado de ser cômico do significado da existência e, por conseguinte, disposto a enfrentar seus medos e buscar ser livre.

Com efeito, não intentamos estabelecer métodos para esta forma de educar, até porque o próprio Krishnamurti é contra métodos educativos preestabelecidos, uma vez que poderíamos cair de novo no embotamento, no uso de autoridade que estabelece orientação para o outro. O caminho não existe, o que existe é o caminhar, e, por isso, a importância de se autoconhecer e autoperceber, pois somente cada indivíduo, sendo autogestor de si e de seu caminhar, poderá conceber na construção do fazer-fazendo o seu método, o seu caminhar, o seu ser-endo, a sua construção existencial como ser vivente e aprendente. Assim sendo, temos a responsabilidade de, ao menos, ponderar estas questões (as quais nos aprofundaremos nos demais capítulos), com o intuito de propiciar uma formação e um projeto educacional pautados na meditação constante do sentido da educação, da aprendizagem, da existência e do seu significado e da possibilidade de transformação das realidades. Tratamos, inicialmente, de configurar um momento histórico e alguns fatos que viabilizaram este estado de coisas hodiernas na nossa educação.

³⁰ O medo não é uma abstração; está sempre em relação com alguma coisa. Tenho medo da morte, medo da opinião pública, medo de não me tornar benquisto, popular, medo de nada realizar, etc. (KRISHNAMURTI, 1985, p. 44).

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOB UM NOVO OLHAR ORIGINAL

A verdadeira revolução não é revolução violenta, mas a que se realiza pelo cultivo da integração e da inteligência de entes humanos, os quais, pela influência de suas vidas, promoverão gradualmente radicais transformações na sociedade (KRISHNAMURTI, 1973, p. 68).

(Re)Pensar o processo educativo em todas as suas dimensões é uma exigência constante para todos os educadores. Na contemporaneidade, talvez mais que em qualquer outra época, o entrelaçamento da formação educativa, do trabalho profissional, das novas tecnologias, somente para citar alguns aspectos, implica para a educação e para o educador o estabelecimento de um processo permanente de reavaliação de seus procedimentos, de seus conteúdos e do próprio sentido do educar.

As estratégias para abordagem da questão do processo educativo são, sem dúvida, múltiplas e complexas. A história da educação e a história da filosofia da educação nos remetem a contextos e problemáticas pertinentes ao processo educativo que contribui decisivamente para o seu exame teórico, mas a perspectiva contemporânea da educação brasileira – como reflexo das condições sociais, políticas e culturais sem precedentes da atualidade – requer novas estratégias de se refletir consistentemente o processo educativo:

[...] escola e professores encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da Escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as

chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação. Ela tem de passar a ser encarada como um lugar de aprendizagem em vez de um espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno; deve tornar-se num espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, atitudes e valores, e adquirir competências. Só assim Escola será um dos pilares da sociedade do conhecimento (Livro Verde, 1997, p. 49).

O pensar radical de Krishnamurti acerca da realidade e, em especial, sobre o processo educativo que, para ele, formam ambos uma dimensão inseparável uma da outra é uma alternativa.

Eu quisera saber se alguma vez já perguntamos a nós mesmos o que significa educação. Por que vamos para a escola, por que estudamos tantas matérias, por que fazemos exames e competimos uns com os outros pelas melhores notas? Que significa essa chamada educação, e qual sua finalidade? [...] É unicamente porque precisamos passar em certos exames e obter emprego? Ou a função da educação é prepararmos, enquanto jovens, para compreendermos o inteiro “processo” da vida? Ter emprego e ganhar o próprio sustento é necessário; mas isso é tudo? É só para isso que estamos sendo educados? (KRISHNAMURTI, 1991, p. 9).

São, sem dúvida, questões legítimas, estando presentes nas discussões e pesquisas acadêmicas e investidas da objetividade necessária para seu tratamento científico e a conseqüente produção de conhecimento, cujo rebatimento para a prática cotidiana seja exequível. Entendemos, contudo, ser necessário uma redescoberta destas questões anteriormente apontadas, agora sob um novo olhar, para além do acúmulo de conhecimentos definidos pela ciência e pela técnica. Neste ponto, antes de avançarmos no pensamento Krishnamurtiano, é necessário identificar a posição que a ciência ocupa na contemporaneidade. Conforme Carneiro Leão:

Vivemos na idade da ciência, porque é a ciência que determina o ser e a verdade do real. Porque a ciência é o meio em que se faz a experiência e se entende o sentido de tudo aquilo que o homem é. O elemento, em que se decide o destino da história humana. A ciência é hoje a forma, que informa toda a nossa compreensão e avaliação da realidade, independente e qualquer que seja nossa atitude frente a esse ou aquele resultado (1977, p. 11-12).

A ciência se constitui na concretização de uma possibilidade histórica do homem ocidental, cujo modo de ser alastrou-se por todas as culturas não ocidentais. O conhecimento científico determina, em última instância, o sentido e a significação da

existência humana contemporânea e, mesmo quando seus resultados atingem negativamente o próprio homem, ainda assim a ciência consolida seu poder no pensamento humano. E aqui cabe a questão: não deveria o homem, de posse da ciência e de todas as possibilidades de conhecimento que ela proporciona ao indivíduo e a sociedade, tornar-se existencialmente um ser melhor? A questão é que a ciência – e sua exigência de objetividade e neutralidade –, em termos ideológicos ainda não conseguiu humanizar-se, permanecendo como atividade instrumental de produção de conhecimentos práticos. Pensamos, assim, que a ciência tornou-se uma condenação para o ser humano, ao mesmo tempo motivo de seu desenvolvimento e sua ruína. E aqui cabem duas questões: o que ensinar e o que aprender? E somente a ciência pode desempenhar o papel de mediador desta necessidade humana? Carneiro Leão questiona:

Aprender é um tomar em que se apropria e se dispõe do uso de alguma coisa. Esta apropriação se dá pelo treino e exercício. Mas, por outro lado, treinar e exercitar-se são apenas uma espécie de aprender. Nem todo aprender é treinar. E o que mais se aprender num veículo além do uso e funcionamento? Pelo que toma e como se toma a realidade, quando dela aprendemos alguma coisa? (CARNEIRO LEÃO, 1999, p. 46).

E mais adiante ele fornece a resposta: “[é o] sentido, o que deve ser tomado antes de mais nada; o que sobretudo deve poder ser ensinado e aprendido. Pois este aprender e conhecer o sentido constitui a base de sustentação e o fundamento de qualquer outro aprender” (CARNEIRO LEÃO, 1999, p. 47).

Neste sentido o aprender não pode ser compreendido como uma acumulação – de informações, de conhecimento ou saberes – pois aprender somente se concretiza quando “a compreensão do que se tem, for e vier a ser sempre um dar-se a si mesmo sua própria identidade” (CARNEIRO LEÃO, 1999, p. 49). Em outras palavras, ao se aprender verdadeiramente algo estamos (re)conhecendo-nos existencialmente em nossa humanidade, constituindo-se num processo de formação e criação. Nas palavras de Krishnamurti:

A educação não consiste apenas em aprender o que está nos livros, em memorizar fatos, mas significa também aprender a olhar, a compreender o que os livros ensinam, a perceber se o que dizem é falso ou verdadeiro. Tudo isto faz parte da educação. Educação não é apenas preparar-nos para passar em exames, obter diploma e emprego, casar-nos e estabilizar-nos; é igualmente saber escutar as aves, olhar o céu, ver a extraordinária

beleza de uma árvore, a forma dos montes, o sentir com eles, estar em direto contato com todas estas coisas (1973a, p. 56).

Acreditamos que a educação deve ter como propósito a construção de um indivíduo questionador, atento aos principais processos do existir humano e do seu em particular, mas não como proposta egoística, todavia antes como reconhecimento da alteridade a partir do entendimento de si mesmo e isto como suporte para apreender a realidade e relacionar-se. Esta característica deve ser expressa pelo ente humano a partir do seu processo educacional: entender e respeitar o indivíduo com suas particularidades, cultivando no processo de aprendizagem a reflexão acerca do eu do sujeito e das suas especificidades como projeto de construção da sua própria autonomia.

A construção do processo de aprendizagem se compõe a partir de uma nova estrutura educacional, onde o sujeito aprendente, cômico de suas necessidades e inspirado pelo propósito de construir uma mente nova criadora, irá pensar sob novos moldes acerca do significado de aprender³¹, Krishnamurti nos alerta que precisamos atentar que este se dá no processo mesmo da existência e tudo o mais se configura como aprendizado. A vida inteira, a partir do momento em que nascemos, é um processo de aprendizado, não apenas aquilo que um mestre especificamente nos ensina, mas o caminhar no existir sugere uma importante e incomparável fonte de aprendizado, nas palavras do filósofo, a vida inteira, a partir do momento em que nascemos, é um processo de aprendizado (KRISHNAMURTI, 1986, p. 23). E complementa:

¿Sabe usted lo que significa aprender? Cuando uno está realmente aprendiendo, aprende a lo largo de toda su vida, y no hay un maestro especial del cual aprender. Entonces todo es enseñanza para uno - una hoja muerta, un pájaro en vuelo, un perfume, una lágrima, el rico y el pobre, la sonrisa de una mujer, la arrogancia de un hombre. Uno aprende de todas las cosas; por lo tanto, no hay guía alguna, ni filósofo, ni gurú. La vida misma es nuestro maestro, y nos hallamos en un estado de constante aprender (KRISHNAMURTI, 1992, p. 5).

A aprendizagem se dá como processo contínuo de observação das questões cotidianas, bem como a partir das nossas relações com as coisas, com o existir

³¹ Sessenta anos atrás eu sabia tudo, hoje sei que nada sei. A educação é o descobrimento progressivo da nossa ignorância (William James Durant).

mesmo. Aprimoramos cada vez mais esta característica e desenvolvemos a capacidade de captar cada sinal enviado pelos objetos envolvidos e este procedimento não cessa, estamos inseridos nele até a morte, quando nos configuramos em objeto para o aprendizado de outrem.

Para Krishnamurti, aprender relaciona-se com a ação, com a atividade no presente, é ação. O agir não pode dissociar-se do processo de aprender. Não é aprender para depois de adquirido e solidificado começar a agir. O processo é simultâneo: aprender-agir, caso contrário estaremos agindo de forma mecânica, como máquinas que respondem ao estímulo traduzindo-o em resposta e, deste modo, estaremos distante da liberdade. Se estivermos atentos a este processo iremos perceber que o conhecimento não nos oportuniza liberdade. Para tal, precisaríamos nos desvincular do processo mecânico aqui presente:

Para a maioria de nós aprender é acumular conhecimentos ou uma técnica, ou memorizar certas ideias, adquiridas pela experiência ou mediante instrução; tal processo é o que chamamos “aprender”. Quer dizer aprender e depois aplicar o que se aprendeu. Tendo acrescentado e armazenado informações, conhecimentos, experiência, desta base parto para o agir; isto é, aprendi e com o conhecimento adquirido funciono. Mas eu acredito que há enorme diferença entre “aprender” e “ter aprendido”: a primeira dessas coisas está sempre no presente ativo e a outra sempre no passado. O processo de aprender se verifica continuamente, infinitamente. Mas, se uma pessoa aprendeu e a isso acrescenta o que está aprendendo, cessa o aprender (KRISHNAMURTI, 1983, p. 53).

A aprendizagem é um processo de construção infinita do sujeito enquanto ser pensante e autônomo, constituindo-se num auxílio na construção de si mesmo, sendo, desta forma, “a aprendizagem bem mais importante do que a aquisição de conhecimentos. Aprender é uma arte. O cérebro eletrônico, o computador, pode adquirir conhecimento, mas essas máquinas, por mais bem informadas que sejam, não podem aprender. Só a mente humana é capaz (KRISHNAMURTI, 1994, p. 117). Paracelso sugere, igualmente, que o aprendizado faz parte da existência humana é sob esta perspectiva que também entendemos o processo de educar, como algo propiciador de revoluções fundantes do ser-sendo como experiênciavividavivente e formadora do ser do homem enquanto humanidade, realizando-se como ser humano. A aprendizagem é um processo único próprio do ser humano. Contudo, o contexto em que nos encontramos denota que o objetivo da educação não está

centrado nestas questões, está estruturado principalmente em princípios econômicos: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

2.2 EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR HISTÓRICO

El saber qué pensar es comparativamente fácil porque desde la primera infancia, y a medida que crecemos en madurez y profundidad, nuestra mente va siendo condicionada en cuanto a las palabras, a las frases, a las actitudes, a los prejuicios, al modo de pensar y a aquello en que hemos de pensar. No sé si habéis notado que la mente de las personas mayores ya está fija, como arcilla en un molde. Su mente ya es rígida, y resulta muy difícil abrirse paso a través de ese molde. Así, pues, moldear la mente es “condicionarla”.

¿Comprendéis lo que yo entiendo por “condicionada”? No es sólo el condicionamiento superficial de la mente consciente sino también el de la mente inconsciente, condicionada por la raza, por el clima, por imitaciones no verbalizadas ni expresadas (KRISHNAMURTI, 1955, P. 14).

Nossa educação hodierna vive momentos de carecimento significativos. Marti ratifica o que se transformou a escola:

Se viene a la tierra como cera, - y el azar nos vacía em moldes prehechos.
 – Las convenciones creadas deforman la existência verdadera [...] Las redenciones han venido siendo formales; - es necesario que sean esenciales [...] La libertad política no estará asegurada mientras no se asegura la libertad espiritual.[...] La escuela y el hogar son las dos formidables cárceles del hombre (MARTI, 1991, p. 290-291).

Para compreendermos melhor tal assertiva, carecemos de uma breve análise apenas informativa (não nos aprofundaremos nos detalhes, apenas descreveremos brevemente o evento) sobre o contexto histórico que formou o estado atual de coisas, pelo menos em parte: situando e criando um panorama do processo desestruturante do sistema educacional a partir do modelo econômico instituído em 1964, o qual prioriza a produção capitalista industrial, em detrimento de um regime agrário, consolidando a não necessidade de formação escolar dos trabalhadores rurais. Para possibilitar que tais coisas acontecessem houve um endividamento do país (representado em grande parte por financiamentos para aquisição de

equipamentos e tecnologias pelo próprio Estado ou para a iniciativa privada, contudo avalizada pelo Estado). Tal perspectiva refletiu no encurtamento de recursos indispensáveis a investimentos nos setores sociais.

O advento da produção industrial suscitou a necessidade de trabalhadores próximos aos centros urbanos e esta demanda não foi pensada e/ou projetada. Isto ocasionou um crescimento desenfreado e desorganizado. Houve, ainda, alguns incentivos ratificadores desta condição como o fiscal, a monocultura para fabricação de álcool, para uso como combustível, por exemplo.

O crescimento desgovernado gerou um aumento exacerbado na população urbana e com investimentos ínfimos na área social tem-se, como consequência, transtornos na área da educação e da saúde e, em contrapartida, setores particulares (privado) assumindo esta responsabilidade. E a pergunta que se faz pertinente é: quem são os articuladores que se beneficiam desses sistemas educacional e de saúde privados? As consequências para a educação foram desastrosas, com a quase falência³² do sistema educacional, forçando professores a assumir mais turmas, inclusive professores sem a devida qualificação.

Continuando a digressão histórica temos como agravante para a formação do sujeito cognitivo no Brasil a época da Ditadura, por exemplo, não queremos ser reducionistas, mas acreditamos que este momento foi ímpar para a desconstrução do sujeito autônomo, e a ratificação de sujeitos coloniais, submissos.

Inicialmente foi utilizada a violência bruta por se mostrar necessária no momento para controlar a massa que se opunha ao regime, mas depois foi revisto o método para submeter às pessoas, uma vez que foi percebido o custo e a pouca eficiência deste procedimento, além da revolta promovida bem como o desgaste do próprio sistema.

Enquanto a *internalização* conseguir fazer o bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) visto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal da brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores (MÉSZÁROS, 2005, p. 44, grifo do autor).

A elite pensante deste novo regime concebe a necessidade e a penetração do uso da violência simbólica, bem como a redução dos custos e a eficácia na desconstrução do sujeito e a possibilidade da ideologia dominante compelir imprimindo ares de normalidade à vida e aos acontecimentos em geral.

Várias medidas foram adotadas neste período para instaurar o regime e “impor a paz”, a de grande impacto para educação, como um desconstructo a médio prazo, foi a retirada das disciplinas formadoras de sujeitos pensantes, reflexivos, questionadores, críticos, assertivos e cômicos do significado de ser cidadão, de ser no mundo e do seu próprio eu, tais como a Filosofia, Sociologia e Psicologia (afinal, a maior resistência ao regime da Ditadura era o movimento estudantil). A maneira como instituíram este procedimento foi perversa, configurando-se em violência ideológica, isto porque tornaram as disciplinas optativas; se fosse uma proibição, seu impacto seria menos efetivo, pois instigaria a curiosidade e poderia ocasionar uma maior resistência. O cenário que se nos apresenta é a falta de professores para disciplinas da ‘grade’ obrigatória nas escolas públicas, cabe perguntarmos então, por que teríamos mais três professores para disciplinas optativas? Atinente às escolas particulares por que pagariam mais três funcionários com encargos e tudo o mais, ‘reduzindo o lucro’? Com o passar dos tempos estas disciplinas foram se tornando lembranças, memórias. Além disso, estas disciplinas não podiam desenvolver efetivamente seus conteúdos, pois eram ‘vigiladas e controladas’ na sua apresentação quando a instituição as oferecia (‘ultrajes’ que todos nós conhecemos bem). Ademais, houve todo um processo de desconstrução do sentido, significado e

32 Brasileiros não sabem ler direito (matéria publicada no Jornal A tarde 09/09/2005. Fonte: Instituto Paulo Montenegro). 97% de crianças estão matriculadas no ensino fundamental, sendo que elas vão às escolas, fazem suas tarefas, submetem-se a provas, mas não aprendem. 75% da população, entre 16 e 64 anos, não consegue ler e escrever plenamente, são analfabetos funcionais: muitos juntam as letras e sílabas, mas não decifram o que leem. São incapazes de ler textos longos, diferenciar fato de opinião, resolver problema que envolva percentual ou interpretar tabelas. A pesquisa foi feita com 2 mil pessoas entre 16 e 64 anos, desse total, 7% são analfabetos

importância destas disciplinas, em especial, Filosofia, onde a ideologia se ocupou de transformar em algo desnecessário, sem rendimento e atrativos, fomentando a crença ideológica de que era ‘a disciplina sem a qual o mundo continuaria tal e qual’.

Outras disciplinas igualmente importantes para posicionar o indivíduo como cidadão, a exemplo de Geografia e História tornaram-se meramente decorativas. Qual a importância para o processo de construção do saber crítico decorar apenas as datas, sem a devida compreensão dos fatos e das consequências destes? Igualmente, demudaram Matemática em uma disciplina dissociada dos acontecimentos fenomênicos, do mundo e da sua explicação mesma como fenômeno, inclusive da própria Física, associação necessária para uma compreensão ainda mais elucidativa da realidade e do sentido destas disciplinas na grade curricular.

Resta-nos tentar refletir sobre a seguinte impressão, somos colônia³³ (neste contexto citamos os Estados Unidos e a influência da sua cultura de massa) e ainda estamos sob a perspectiva de exploração, o papel melhor desempenhado é como agente reprodutor. Isto nos leva a dura constatação da dificuldade em termos uma escola efetiva que ensine a pensar e a produzir tecnologia.

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

absolutos, 30% têm nível rudimentar de alfabetização. Esta pesquisa foi retomada em novembro de 2009 pelo correio brasiliense, sendo considerada ainda como efetiva e sem grandes avanços.

³³ Aliás, parece que nossa construção inicial não nos conduz a grandes possibilidades, desde a época em que éramos colônia de Portugal (acima nos referimos aos Estados Unidos) e recebemos os piores (praticamente a reles população de Portugal) e certamente a pior educação, pois não havia interesse em desenvolver consciência nesse público aqui estabelecido e muito menos nos nativos, os quais serviriam de fonte de enriquecimento.

Mais adiante temos os cursos técnicos para formação de mão-de-obra direcionada a indústria³⁴ (um modelo americano), tivemos ‘especialistas’ vindos de outro país que pensaram a educação sob parâmetros nos quais cabe perguntar a quem interessava e interessa. O mais indignante é constatar a gama de autoridades em educação no nosso país que sequer foram consultados (vale lembrar que alguns foram, na verdade, exilados³⁵).

Com efeito, há duas questões a considerar na degradação do ensino público³⁶: primeiro, a questão capitalista ideológica de tornar alienada a grande massa e de potencializar a ignorância para a condução desta massa *oi polloi*. Outro aspecto que muitos dos nossos legisladores e/ou da elite dominante são donos de redes de escolas particulares, deste modo surge uma questão de ordem lógica: enfraquecendo o público, exalta-se e cria-se a necessidade do privado, beneficiando os seus proprietários.

Ora, o capitalismo mercantiliza todas as coisas, e não seria diferente com a educação, a qual se tornou e está sendo aperfeiçoada no sentido de constituir-se como mercadoria de luxo alienante³⁷, e isto fica manifesto numa sociedade desigual,

³⁴ Outro momento igualmente problemático acontece com o português - retiraram a redação como obrigatoriedade dos vestibulares, com o passar dos tempos, os funcionários tinham dificuldade de interpretar os manuais, perceberam o nível deficitário destes e resolveram retomar os vestibulares com redação, para melhorar o nível e evitar a quebra do maquinário caro ou o uso inadequado.

³⁵ Paulo Freire foi um exemplo interessante deste momento: a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça considerou, por unanimidade, o educador pernambucano Paulo Freire como anistiado político. Com isso, a viúva do educador receberá uma indenização de 480 salários mínimos, desde que respeitado o teto de R\$ 100 mil. A audiência pública foi realizada como parte da Caravana da Anistia, durante o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, promovido pelo Ministério da Educação.

Freire foi aposentado compulsoriamente pelo primeiro ato institucional - medidas tomadas durante a ditadura militar no país -, ficando afastado da Universidade Federal de Pernambuco, onde era professor de história e filosofia. Foi ainda exonerado do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco e preso por 70 dias em Olinda (PE), de onde partiu para o exílio no Chile.

O presidente da comissão, Paulo Abrão Pires Júnior, disse que a indenização é um reconhecimento pelos erros cometidos pelo governo contra o educador: - Estamos caracterizando o pedido de desculpas oficiais pelos erros cometidos pelo Estado contra Paulo Freire.

Para a viúva de Freire, Ana Maria Araújo, a ditadura atingiu "violentamente e com malvadeza" o exilado, destruindo sua natureza, seu corpo e sua cidadania (extraído da internet conforme indicado na referência).

³⁶ Nossa educação e não apenas ela, mas quase todo nosso processo midiático, político, etc. tende a formação de sujeitos alienados. Diz Emir Sader: 'para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens'? (2005, p. 17).

³⁷ Salvo as exceções.

que precisa ratificar-se ideologicamente como aquela que proporciona igualdade de oportunidades para toda a população. A necessidade é imperiosa de uma educação de qualidade duvidosa, que não desenvolva o senso crítico sendo, ao contrário, corroboradora de um sistema nefário, predatório.

[...] no reino do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZARÓS, 2005, p. 16).

Este estado de coisas configurado anteriormente vem colaborando para o atual processo de violência³⁸, de momentos difíceis³⁹, delicados e este movimento sendo

³⁸ Considerando o exposto anteriormente acerca do sentido do capital e a condição de termos culminado na ‘geração coca-cola’, onde jovens estão desconectados da realidade crítica, mas facilmente conduzidos como massa de manobra, uma vez que vivem sob a influência deste citado capitalismo predatório. Surge, aqui, outra questão referente à violência, senão vejamos, o pobre miserável, por vezes distante de todo tipo de recurso, excluído da formação total do cidadão, mas com acesso a todo apelo ao consumo presente em todos os lados (outdoors, TV, etc.) aceite sua condição e não se revolte?

Pensem Salvador e suas desigualdades estampadas das mais diversas formas como em toda metrópole, podemos perceber meninos e meninas de condição financeira mais privilegiada esbanjando comida, por exemplo, nas grandes lanchonetes e do outro lado, seu irmão (afinal a maior parte dos habitantes da cidade se autointitulam cristãos) passando fome pacificamente. Como é possível aos miseráveis contemplar seu semelhante com várias possibilidades de vestimenta, moradia, alimentação, saúde e supérfluos e ele, criança, perceber-se excluído de tudo? Qual será o agente mobilizador deste sujeito para que se mantenha de forma pacífica e não tome, aproprie-se de alguma forma daquilo que lhe foi negado? Que há de especial nos que possuem tudo e de desqualificador ou negativo nos que são excluídos? Poderíamos evocar Marx, neo-marxistas e tantos outros pensadores para fazer análises abissais sobre isto, mas gostaríamos de ser sucintos e parafraseando um político dizer que ‘nossa elite é estúpida, está sentada sobre um barril de pólvora, que é a miséria e este poderá explodir a qualquer momento’.

Podemos considerar como piegas tais reflexões, o problema é que a violência já estanca nas portas, a desigualdade social e a certeza da fome e da miséria galopantes, leva-nos a momentos medievais onde o povo faminto e desesperado prefere a ‘morte’ a continuar sob tal condição, talvez nossa população não consiga se inflamar a este ponto, mas temos outras batalhas correlatas, a violência e o narcotráfico. É preciso entender que a miséria e a nossa atual condição de marketing e ideologia que faz pensar todas as pessoas iguais e a necessidade imperativa do consumo, chega também às favelas e aos menos favorecidos, que se questionam por que eles não podem ter acesso se são iguais, até quando a ideologia conseguirá segurar essa massa excluída? Até quando a fome não forçará ainda mais os crimes familiares? Ou simplesmente a violência pelo desejo de consumir e fazer parte da tribo, não ser excluído e experimentar os prazeres oferecidos pelo capital e, por conseguinte, pelo consumo? Até quando aqueles que sofrem pena de vida se recolherão à sua suposta insignificância e ficarão lá quietos, calados, sem incomodar, reivindicar melhorias, aprimorar tipos de violência?

inserido na nossa vida cotidiana com naturalidade, de maneira habitual e pouco perquirida. Nosso embotamento parece nos anestesiar acerca da própria condição em que se encontra a educação na atualidade e esta não nos possibilita alçar grandes vôos acerca da realidade do mundo em que estamos inseridos.

Ahora vamos a averiguar cuál es el verdadero significado y propósito de la educación. ¿Puede la mente de ustedes, que ha sido condicionada por la sociedad, por la cultura en que han vivido, transformarse mediante la educación de manera tal que ya nunca, bajo ninguna circunstancia, entren ustedes en la corriente de la sociedad? ¿Es posible educarlos de manera diferente? «Educar» en el verdadero sentido de esa palabra; no el mero transmitir de los maestros a los estudiantes algunas informaciones sobre matemáticas, o historia, o geografía, sino producir - en la instrucción misma de esas materias - un cambio en la mente de ustedes. Esto significa que han de ser extraordinariamente críticos. Deben aprender a no aceptar nunca nada que no hayan visto claramente por sí mismos, a no repetir jamás lo que otro haya dicho (KRISHNAMURTI, 1991, p. 6).

A educação com suas deficiências nem sempre consegue construir no educando (e o pior, às vezes no próprio educador) uma consciência crítica sobre a existência, a realidade e a percepção do mundo em que está inserido. A educação reproduz o *axios* e *ethos* capitalista desenvolvendo nas pessoas uma padronização de comportamento pautada nesta concepção. Sendo assim, a educação nos moldes em que se encontra na hodiernidade, com todas as carências, a falta de investimento, o contexto ideológico disseminado, produz sujeitos que interessam ao *status quo*, a oligarquias⁴⁰, etc., e o faz mediante a propagação do saber que outorga legitimidade, divulga ideias, forma opiniões, qualifica sujeitos, promove crenças e trocas simbólicas, institui poderes e bens, os quais ratificam a comunidade, a concepção do viver com.

³⁹ Diz Krishnamurti acerca da delinqüência juvenil: somos encorajados, por todos os lados, a ser competitivos, ambiciosos, bem-sucedidos. Competição, ambição e sucesso são os deuses de uma sociedade particularmente próspera, então, o que você espera? O que você quer é que a delinqüência juvenil se torne respeitável. Não toca a raiz do problema, que é parar todo esse processo de guerra, de manutenção de um exército, de encorajamento da ambição e da competição. Essas coisas, que estão enraizadas em nossos corações são as cercas da sociedade, dentro das quais há revolta constante, tanto de jovens, quanto de velhos. O problema não envolve apenas delinqüência juvenil, mas toda nossa estrutura social, e não haverá solução enquanto você e eu não sairmos completamente da sociedade que representa ambição, crueldade, desejo de ser bem sucedido, desejo de ser alguém, de estar no topo. Todo esse processo não é mais do que a busca egocêntrica de realização, só que a tornaram respeitável (2007, p. 100).

⁴⁰ Nosso país ainda vive o processo de capitânicas hereditárias, cada estado possui famílias que são proprietárias destas e definem os caminhos políticos e econômicos a seguir.

Ao adentrarmos no entendimento do que é a lógica do capital percebemos o quão é incorrigível. Nossa cultura nos consome e impele a consumir, suscitando uma relação inenarrável e indissociável do capital, salvo as devidas e raras exceções. Efetivamente, acredito que a mola propulsora que engendrará um movimento de mudança será a própria consequência do capitalismo predatório: a miséria que gera violência e está beirando, em especial no nosso país, níveis de grave desconforto. A noção de viver em comuna está degradada pela incursão do mal maior que é a fome, o desemprego, a falta de oportunidades (nossa realidade referente ao viver com é muito constrangedora, nosso Índice de Participação Social (IPS) é de 1,7 (a qual varia numa faixa de 0 a 20), com o detalhe de que a participação do Estado é ínfima, este número é fruto da participação popular, ações sociais, religiosas, assistencialistas, países próximos, como a Argentina tem IPS 2.2, Peru 2.6, Chile 3.1, República Dominicana 3,4⁴¹), as drogas e a fatídica violência, desculpem-me se pareço redundante.

Além disso, estamos inseridos em momento de superficialidade da vida existencial: a fuga da realidade e, para tal, buscamos entretenimentos, podendo ser o sexo casual, a TV, o Cinema, a bebida, as drogas, etc. vivemos dentro da superficialidade do existir na percepção/condução do próprio ente humano no seu processo existencial de formação. Até mesmo porque o objetivo é por o sujeito na zona de conforto e aí mantê-lo sem grandes questionamentos, críticas e reflexões. Um agravante, ao que parece, é a intenção de manter a massa *oi polloi* na condição de satisfação de necessidades básicas, e podemos incluir aqui, em especial, a sexual. Observe os apelos para o desenvolvimento da função sexualidade, quando esta é disseminada desde a infância para a grande massa⁴²: as músicas⁴³, as danças, os programas midiáticos, as propagandas canalizam para a propagação do prazer, enquanto o sujeito estiver submerso nestas necessidades e satisfeito com o prazer

⁴¹ Dados adaptado do site www.undp.org.

⁴² Vejam-se as estatísticas, cada vez mais cedo as crianças de classes menos favorecidas engravidam e/ou abortam.

⁴³ Os antigos já sabiam da importância da música na formação do sujeito, veja-se Esparta e as ideias daí assimiladas e adaptadas por Platão na sua obra **A República**, onde sugere a educação ginasto-musical, por entender que o corpo é importante no processo formador do sujeito, mas não se deseja sujeitos embrutecidos, desta forma, a música é um agente sensibilizador e harmonizador da alma. Diz ele: a Música não será apenas música, ela deverá ser usada para dar um aspecto atraente ao conteúdo, às vezes pouco apetecível da matemática, história e ciência.

sexual, por exemplo, não lhe restará tempo para inquirir sobre questões mais profundas, mais existenciais, mais econômicas, mais políticas, mais biopsicossociais.

Com efeito, a nossa educação nos tem condicionado e cristalizado de maneira significativa, desenvolve uma forma utilitarista e pragmática de vislumbrar o real. Há, também, um estilo da contemporaneidade que se associa ao imperialismo das concepções pós-modernas e ao apelo consumista de produtos supérfluos como necessidades assim como o incentivo a comportamentos individualistas, ações políticas de interesse particular, o impedimento de acesso de pessoas comprometidas com problemas de ordem social mais profunda, tudo isso culmina em uma arena política evanescida, fazendo com que a política se desconfigure, perca seu sentido original de pensar o bem público, e se solidifique com o imperativo do mercado que traduz interesses pessoais e privados e instigam o consumo sem compromissos éticos ou de bem-estar do sujeito vivente.

[...] Todo el mundo está cuestionando las bases de la educación. Vemos para qué ha sido utilizada. En todo el mundo - sea en Rusia, en China, en América, Europa o en este país - los seres humanos son educados para amoldarse, para encajar dentro de la sociedad, dentro de su cultura, para adaptarse a la corriente de la actividad social y económica, para ser absorbidos por esta corriente enorme que ha estado fluyendo por miles de años. [...] Hemos llegado a un punto de la historia en que es necesario crear una cultura nueva, una clase por entero diferente de existencia cuyos fundamentos no sean la industrialización y el consumo (KRISHNAMURTI, 1991, p. 6).

Com efeito, as políticas públicas, e a função do Estado são primordiais para reconfigurar este estado de coisas, contudo, o que temos, efetivamente, é o papel do Estado como o 'agente promotor', isto porque serve aos interesses do capital e da elite dominante, fomentando uma educação que atenda igualmente aos apelos do capital, e uma educação assim não pode ser de boa qualidade.

La educación por el Estado es una calamidad. Con esto no estarán de acuerdo los gobiernos. Ellos no quieren que la gente piense; quieren que todos sean autómatas, porque entonces puede decirseles lo que han de hacer. De suerte que nuestra educación, sobre todo en manos de los gobiernos, se vuelve de más en más un medio de enseñar qué se ha de pensar y no cómo pensar; porque, si fuerais a pensar independientemente del sistema, seríais un peligro. Es función de gobierno, por lo tanto, no el hacer que penséis sino que aceptéis lo que se os dice. Así, pues, como lo veis a través del mundo, todo gobierno interviene en la educación. La

educación y el alimento han llegado a ser los medios de dominar al hombre. ¿Y qué les interesa a los gobiernos - sean de izquierda o de derecha - fuera de que seáis perfectas máquinas para producir mercaderías y balas? Hay unas cuantas escuelas privadas en Inglaterra y otros lugares, pero a todas ellas se las vigila de cerca, se las investiga, se las controla, porque el gobierno no desea que haya institutos libres que pudieran producir pacifistas, gente que piense de un modo contrario al régimen, al sistema. La verdadera educación es evidentemente un peligro para el gobierno. Es, pues, función de gobierno la de hacer que no se imparta verdadera educación (KRISHNAMURTI, 1974, p. 7).

Entendemos que na contemporaneidade com todo esse convite ao consumo configurado anteriormente e consolidado pelo sistema na representatividade do Estado, vivemos um momento singular, vários setores são atingidos na sua estruturação, a família é um alvo importante nesta construção, por conta destas novas necessidades supérfluas e as dificuldades impostas pelo cotidiano. Ao pensarmos a problemática que hodiernamente se consolidou em torno do sentido/significado de família, cabe aqui uma nova digressão: ao que parece a família⁴⁴ perdeu seu sentido de ser, como provedora dos 'bons costumes', das reflexões éticas, dos ensinamentos formativos do sujeito reflexivo, amoroso, respeitador (quando utilizamos este termo, entendemos por ele o indivíduo que a partir de exemplos e reflexões apreende a respeitar a alteridade como a extensão de si e a necessidade do convívio em comunidade de maneira harmônica, pacífica, verdadeira, benéfica e feliz, pensando porque não ideais gregos de vida em comunidade).

Pergunte-se o que é realmente uma família hoje em dia? O que significa? É claro que há crianças, meus filhos, nossos filhos. Mas mesmo a paternidade e a maternidade, o núcleo da vida familiar, estão começando a se desintegrar no divórcio... Avós e avôs são incluídos e excluídos sem meios de participar nas decisões de seus filhos e filhas. Do ponto de vista de seus netos, o significado das avós e dos avôs têm que ser determinados por decisões e escolhas individuais (ULRICH BECH, 1992, p. 88).

Entretanto, nossa realidade hoje evoca sentidos outros para essa relação. Asseveramos que o capitalismo se sustenta da indústria das insuficiências e infelicidades suscitando no indivíduo o consumo, como uma 'cura' (ou porque não dizer a única) para seus males. As necessidades criadas pelo capitalismo em que vivemos apartam os sujeitos da relação familiar dita saudável, para uma busca

incessante pela sobrevivência, impondo futilidades como necessidades e compelindo-nos cada vez mais ao trabalho de tal maneira que nos tornamos estranhos em nosso próprio lar e empreendemos uma jornada de trabalho que nos conduz a momentos ínfimos de convivência (e de vultosa intolerância) com nossos entes queridos, em especial, os filhos e cônjuges, a família mais próxima e imediata.

No tiene paciencia, está ocupado con su propio trabajo, no tiene el amor necesario para sentarse con vosotros a conversar sobre las enormes dificultades de la existencia, la de ganarse la vida, la de tener una esposa, un marido. No tiene tiempo para entrar en todo esto, de suerte que os rechaza u os manda a la escuela. Y los maestros son como todo el mundo (KRISHNAMURTI, 1955, p. 10).

Como não estamos contíguos aos nossos filhos, por exemplo, entregamos a responsabilidade da sua criação/educação aos ‘funcionários’, sejam as babás ou as educadoras, que infelizmente parecem perder suas características principais para tornarem-se saciadoras das carências das crianças. O educador, em especial, torna-se uma figura ativa na formação da criança como indivíduo, cidadão, sujeito relacional e vivente, responsabilidade excessiva (uma vez que tais características e valores deveriam ser desenvolvidos pelos pais e familiares, resumindo-se, agora, à figura de um só, que também possui conflitos e angústias próprios de sua condição humana. Ademais, assumem responsabilidades que presumivelmente não seriam suas). Ficamos distantes dos nossos entes queridos e de suas questões, não educamos efetivamente e cuidadosamente, então nossos filhos se sentem sós⁴⁵, por vezes deprimidos, crescendo em nível corporal, mas sem suporte psicológico. Portanto, nossos filhos ficam a mercê da casualidade, más influências, drogas e toda sorte de coisas, se o sujeito não possui um aparato psicológico, axiológico, moral e afetivo, poderá ser capturado por qualquer apelo.

O que estamos sustentando, de maneira sucinta, é uma teoria radical que sugere o seguinte, a desestrutura familiar interessa ao capitalismo predatório que nos referimos, vejamos por que: a família funciona como um alicerce formador do sujeito

⁴⁴ Neste contexto estamos compreendendo família como um núcleo onde há adultos e crianças ou, pré-adolescentes e adolescentes, independentemente de considerações jurídicas, religiosas ou correlatos.

⁴⁵ Ouvi dos meus próprios educandos relatos diversos da ausência dos seus pais e da carência que sentiam por conta desta situação e quanto se aproximavam, como se sentissem falta de diálogos, em especial após o término das aulas sobre ética existencialista. O relato mais interessante foi de uma luzente que dizia ser mais filha de sua babá e próxima dela do que da sua própria mãe, a qual raramente encontrava.

estruturado, ajustado (ainda que esse ajuste seja ideológico, mas pode tornar o sujeito um pouco mais equilibrado, ou pelo menos deveria). Se esta instituição se desconstrói, propicia desarmonia no seio familiar.

Os benefícios para o sistema capitalista se verificam quando pensamos no aumento do consumo por diversos motivos: os pais que se sentem ausentes e culpados presenteiam seus filhos, comportam-se como provedores, além de se tornarem permissivos (se estão ausentes, quando ficam próximos se sentem constrangidos para dizer 'não' ou repreender). Há, ainda, outra possibilidade de entendimento dentro da perspectiva polilógica que analisa esta situação concernente aos filhos da ditadura, reféns do medo e da repressão, buscam negar este momento e padrão de comportamento imposto, permitindo, por vezes, sem perceber quão danosa tal atitude pode se constituir na formação de um ente humano que está em desenvolvimento como a criança.

Outro agente fomentador do consumo é o excesso cometido pela mídia, tendo as crianças como alvo, ficando estas horas seguidas frente à televisão (para 'descansar seus cuidadores') e aos seus apelos.

O excesso de trabalho desconecta o sujeito de si e de suas questões existenciais fomentando o vazio existencial e as possíveis consequências daí engendráveis, como a depressão e a ansiedade⁴⁶. Neste contexto, o consumo se qualifica como agente atenuante e confortador do processo. O consumo de necessidades supérfluas ou de remédios como antidepressivos, uma vez que o sujeito em si não importa para o capitalismo, mas sim o consumo que pode gerar.

⁴⁶ Temos hoje um alto número de indivíduos dependentes de ansiolíticos, antidepressivos, uma procura crescente pelos consultórios médicos e psiquiátricos, clínicas terapêuticas, excessos de casos de stress e doenças de ordem psicossomática; o índice alarmante de suicídios, dentre outros.

O interessante no processo de consumo são as armadilhas⁴⁷ utilizadas como o cheque e o cartão de crédito, os quais ocasionam no indivíduo a falsa impressão de que não houve gasto, apenas o prazer da aquisição e da ostentação, mas com a fatura, a realidade se apresenta e, muitas vezes, o desespero no ato de consumo desregrado determina a necessidade de trabalhar mais, submeter-se mais, para honrar os compromissos, gerados, por vezes, no momento de vazio existencial e, por conseguinte, novo consumo, esses processos são como um ciclo vicioso, difícil de resistir e/ou libertar-se deles.

Continuando nossa análise, as crianças também entram no processo seja pelo estímulo das propagandas da TV, seja pela necessidade gerada pela ausência de atenção e possível sentimento de desamor ou correlatos (o prazer do consumo gera falso conforto temporário e aumento da autoestima). O agravante e hoje muito comum é o uso de drogas lícitas ou ilícitas, o aumento do consumo de bebidas alcoólicas, cigarros e entorpecente de danos irreversíveis comumente usados por crianças e adolescentes, inclusive os de classe A e B, os quais, dentro da lógica perversa do capital, são privilegiados e não teriam motivos para a infelicidade, ou rebeldia; com efeito, estes talvez sofram ainda mais com a ausência dos seus pais e do amor, atenção, convívio e exemplos tão necessários neste momento de formação

47 Sugerimos aqui uma reflexão acerca deste momento de consumo supérfluo desenfreado: quando for as compras e desejar muito adquirir um bem, ao invés de usar cheques ou cartão, leve dinheiro trocado em cédulas de pequeno valor. Observe o montante de dinheiro que você trocará por uma única mercadoria e pondere se realmente compensa.

Outra meditação igualmente importante é verificar o valor da mercadoria relacionada com sua hora trabalhada. Faça um cálculo simples, não é tão preciso, mas serve como conscientizador. Divida o seu salário por quantidade de dias trabalhados e, em seguida, por quantidade de horas trabalhadas; você terá o valor da sua hora de trabalho. Então, calcule se o bem desejado é compatível com a quantidade de horas trabalhadas, se for... adquira-o, caso contrário, você começará a desenvolver consciência de classe e possivelmente, apesar da redundância, 'hierarquia de prioridades'.

de caráter e índole dos sujeitos⁴⁸. O que queremos corroborar é quanto mais desestruturado o seio familiar, mais suscetível ao consumo este indivíduo se torna (presa fácil do capitalismo predatório a que estamos submetidos).

As instituições que auxiliavam o processo de formação escolar foram desestruturadas. De outra maneira, nossa rebeldia ideológica transformou-se no estopim da educação familiar mal estruturada: as questões existenciais formadoras antes discutidas, exercitadas, disciplinadas, 'impostas' em casa pela autoridade familiar perderam-se no horizonte ideológico capitalista da sobrevivência (a condição pós-moderna que impõe necessidades fúteis como vitais e direciona o sujeito para o trabalho exaustivo e devorador do seu próprio eu, onde este absorve características e desempenha papéis que por vezes nem se dá conta e no qual a família foi renegada a um plano de menor importância).

Associado a esta situação nós não nos tocamos mais, temos medo de sentir o outro e isto nos parece proposital considerando nossa perspectiva neoliberal e a globalização que prevê que um terço da população morrerá de fome. Acreditamos que será necessário petrificar as pessoas com relação às outras que lhe estão próximas, quando perdemos o contato abandonamos também parte da nossa preocupação e cuidado com o outro. Às vezes temos pessoas próximas gritando por ajuda e não nos damos conta porque não temos sensibilidade desenvolvida o

⁴⁸ Suicídio ou assassinato social? Por que cometer suicídio? O sociólogo francês Emile Durkheim fez esta mesma pergunta no fim do século XIX, e disse que mesmo no suicídio, considerado o ato mais espontâneo, a sociedade tem a resposta. Não as mentes dos indivíduos afetados, mas o tipo de sociedade a que eles pertencem e as posições que eles ocupam dentro desta sociedade são decisivos (Durkheim, 1960). O fenômeno atual do suicídio no Japão é muito social no sentido mais definido ainda do que nas hipóteses de Durkheim. Primeiro, sociologicamente falando, os vocabulários, motivos e métodos de suicídio são delineados principalmente pela sociedade. Como o "vocabulário de motivos" do sociólogo americano C. Wright Mills estipula, as razões para uma ação são empregadas no processo de justificativa desta ação frente a outras pessoas e ao próprio indivíduo que a comete. E o vocabulário dos motivos vem da sociedade. O Japão está desenvolvendo um vocabulário de motivos associado ao suicídio, permitindo que as pessoas acreditem que não têm nenhuma outra escolha senão a morte. O suicídio é claramente um ato aceito como o último recurso para resolver problemas ou se livrar deles de uma vez por todas. Mas o Japão, por outro lado, falhou por não desenvolver os motivos para a vida que os membros da sociedade podem utilizar para justificar suas existências. Tais motivos para a vida são absolutamente necessários particularmente nesta era de globalização quando o valor econômico é superestimado e todos podem ser classificados como vencedores ou como perdedores. Com efeito, o suicídio tem causas culturais. A incredulidade, a simples dúvida quanto ao futuro, às ideias materialistas, são os maiores incentivadores do suicídio: elas produzem a prostração moral.

Matéria sobre suicídio na adolescência é divulgada pela revista Época de 11 de Fevereiro de 2008, a qual sinaliza para o suicídio.com e para alguns sites e chats que propagam o autossuicídio, inclusive ensinando métodos e auxiliando na escolha do mais apropriado. Há registros nesta matéria de depoimentos de adolescentes inteligentes, superdotados que não conseguem encontrar sentido na existência. Maiores detalhes no Anexo E sobre Pathos e suicídio.

suficiente para darmos atenção ao outro⁴⁹. O tempo e as nossas convicções nos deixam tão embotados que, por vezes, sequer ouvimos o outro e quando teoricamente fazemos, na prática estamos apenas atribuindo juízos de valor acerca do que outrem está dizendo e não refletindo sobre o que diz,

¿Habéis observado que la gente mayor nunca os escucha a vosotros? Están tan encerrados en sus propios pensamientos, en sus propias emociones, en sus propios logros, en sus propias penas, que jamás os escuchan. Me alegro de que observéis una cantidad de cosas. Ahora bien, si sabes escuchar, escuchar realmente, descubres muchísimas cosas, no sólo respecto de la gente sino acerca del mundo (KRISHNAMURTI, 1955, p. 24).

Não temos mais o perfil de escutar, escutar significa dar atenção à fala de outrem, interagir com o que está dizendo e, se possível, auxiliar, não simplesmente calar-se, distanciarmo-nos de todo o conteúdo apresentado na fala e simularmos interesse, como se cumpríssemos um mero protocolo. As relações suscitam e esperam mais que o simulacro.

Esta discussão é extremamente complexa e questionável, mas não podemos negar que estamos muito ocupados, restando pouco tempo para os nossos, esta conduta prolifera carências, as quais vão se acumulando com o passar dos anos e nosso embotamento vai se consolidando, uma vez que não nos é apresentado um *modus vivendi* diferenciado, refletido. Não intentamos responsabilizar a educação pelos males da humanidade, não somos tão ingênuos e parvos a tal ponto, mas estamos buscando pensar a realidade a partir das amostras mais comuns presenciadas na sociedade. Destarte, entendemos a necessidade de pensar a educação sobre outros parâmetros, isto porque não podemos negar o mundo que nos cerca, as questões capitalistas vivenciadas por nós e as lacunas emergentes deste *modus operandi*. Não queremos nos alongar muito pelas questões capitalistas, mas entendemos a efetiva necessidade de discutir problemas frequentes e recorrentes por elas engendrados.

⁴⁹ Gostaria de relatar uma experiência não muito aprazível, mas que serviu como alerta: um jovem aparentemente saudável e sem problemas suicida-se, e ouço relato de uma prima vizinha (morava ao lado do primo e estabelecia relação realmente amistosa) que fica perplexa quando do infortúnio. Ora, ninguém se suicida de forma repentina, as teorias sugerem que as pessoas levam tempo pensando sobre, de alguma forma pedem ajuda, da sua maneira, mas a dificuldade em expressar suas questões existenciais, não oportuniza grandes contatos. Será que se fossemos mais próximos, com menos ações individualistas, mas preocupados com a vida em comunidade e o coletivo, menos subjugado a lógica do acúmulo de bens que fomenta a ausência, talvez percebêssemos pessoas com carências afetivas, com problemas de porte maior?

Tais afirmações podem, inicialmente, causar certo estranhamento, mas precisamos transcender os limites do real, para buscarmos outra aquiescência de entendimento da realidade, sob novos parâmetros, sendo mais observadores, críticos e radicais. Precisamos sair da ingenuidade da aceitação da realidade posta para a inquietude reflexiva da compreensão de uma realidade sistemática e ideologicamente fomentada. Necessitamos pensar sobre novas possibilidades, ainda que estas sejam desoladoras num primeiro momento, para efetivamente construirmos uma nova experiência radical para o nosso existir. Isto exige sem dúvida ousadia e desprendimento, uma imersão em águas nunca antes exploradas, um mergulho para o seu eu mais íntimo, no entendimento de si como parâmetro auxiliador de entendimento do outro e da realidade. Se não reconhecemos nossas questões mais íntimas, todo nosso aquiescer, conviver, aprender fica subjugado a nossa mente velha condicionada, impulsionando-nos para um aprendizado vicioso da existência. É preciso descobrir caminhos que só uma mente nova criadora está apta a experimentar e esta precisa ser construída por uma educação integral e comprometida com a existência e com sua principal função: 'educar'.

2.3 O CAPITALISMO, “O VIVER COM” E A PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE

O que atualmente chamamos educação é um processo consistente em acumular informações e conhecimentos, tirados dos livros, e isso qualquer um que saiba ler pode conseguir (KRISHNAMURTI, 1953, p. 15).

Estamos cômnicos de que a educação na atualidade possui infinitas possibilidades, entretanto, centra atenção ainda no contéudo e, por vezes, este no é problematizado, configurando-se como mera aquisição de conhecimento, sem sentidos mais significativos⁵⁰. Este se configura como um dos pontos mais problemáticos por nós considerado, uma vez que aparta o educando da sala de aula por não conseguir estabelecer vínculos de importância entre o que está estudando e a aplicabilidade do contéudo. Não queremos entrar em um discurso vazio ou reducionista sobre quais conteudos trabalhar ou coisas afins, nem estamos discutindo o processo de construção de abstração do sujeito. O que estamos trazendo a cume para discussão é o processo de construção de aprendizagem proposto pela educação formal que se debruça sobre a quantidade de contéudo e nem sempre problematiza a qualidade deste e também, ao que se percebe, do pouco desenvolvimento (ou da inexistência) deste sistema específico de formação do indivíduo-cidadão, talvez, igualmente por isso, focalize a formação técnica e o método a ela vinculado.

⁵⁰ Vocês têm professores que lhes ensinam matemática, literatura e assim por diante; mas educação é algo mais profundo e amplo que mero acúmulo de informações. Educação é o cultivo da mente, de modo que a ação não seja egocêntrica. é aprender a derrubar durante toda a vida, os muros que a mente ergue a fim de ficar em segurança, e dos quais surge o medo com toda a sua complexidade. Para serem educados corretamente, vocês não podem ser preguiçosos, precisam estudar muito. Sejam bons nos esportes, no para derrotar um ao outro, mas por divertimento. Comam de maneira adequada e mantenham-se fisicamente em forma. Deixem a mente alerta e capaz de lidar com os problemas da vida, não como hindus, comunistas ou cristãos, mas como seres humanos. Para serem educados adequadamente, vocês precisam compreender a si próprios, precisam continuar a aprender a respeito de si mesmos. Quando alguém pára de aprender, a vida se torna feia e triste. Sem bondade e amor vocês não serão educados corretamente (KRISHNAMURTI, 2007, p. 126).

Podemos, ainda, suscitar algumas meditações: a quem interessa uma educação focada no conteúdo e na formação técnica, conteudista, pouco reflexiva? Por que em pleno século XXI estamos subordinados a esta lógica educativa centrada em ‘preencher’ o estudante⁵¹ de conteúdo? Na hodiernidade, com a internet, as informações encontram-se de forma fácil e direta, apesar de, na maioria das vezes, ser de qualidade duvidosa. Qual o atrativo para o luzente permanecer na sala de aula frente a tantas outras distrações? Pensamos em uma educação que vá além dos conteúdos, sem negligenciá-los, mas tendo em vista que ao ser do homem cabe muito mais do que simplesmente locupletar-se de informações:

Vemos que o acúmulo de conhecimento é necessário para dirigir um automóvel e fazer coisas desse gênero. Se quiser construir uma ponte, você tem de conhecer as tensões e desgastes, bem como a qualidade do terreno. Isto é, a mente foi informada, adquiriu conhecimento e agiu a partir disso. Trata-se do eterno movimento do homem: reunir informações e conhecimentos e agir. Assim, o conhecimento é o passado. É evidente. E a partir desse conhecimento nós agimos. Estamos afirmando que há um tipo diferente de aprendizagem que não tem suas raízes no conhecido. No conhecido significa ter conhecimento e agir a partir disso. Vocês percebem a diferença? Vou explicar [...]. Há a aquisição de conhecimento e a ação a partir desse conhecimento; logo, a ação modifica o conhecimento e o conhecimento altera a ação. É isso o que fazemos o tempo inteiro; por isso, esse modo de proceder se torna rotineiro, mecânico, e nunca temos a liberdade de examinar algo que não seja conhecido, uma liberdade com relação ao conhecido a fim de observar algo que não o seja (KRISHNAMURTI, 1996, p. 97-98).

Entendemos a relevância e a imprescindibilidade do conhecimento técnico, contudo, estamos sinalizando que há mais que o acúmulo de informação e conseqüente “formação” do intelecto. É importante também constituir um processo para educar o homem, contemplando mais que suas necessidades profissionais. O profissional também precisa estar em equilíbrio e com a inteligência desperta para cumprir suas habilidades e competências de maneira ‘útil’ e harmoniosa.

⁵¹ ¿Y qué es un estudiante? ¿Es un muchacho - o una muchacha - que va a la escuela y lee unos cuantos libros a fin de aprobar algunos exámenes? ¿O sólo es estudiante el que está aprendiendo todo el tiempo y para quien, por consiguiente, el aprender no termina jamás? Por cierto, la persona que solamente lee por encima un tema, aprueba un examen y después abandona eso, no es un estudiante. El verdadero estudiante está estudiando, aprendiendo; explorando, no sólo hasta que cumple veinte o veinticinco años, sino a lo largo de toda su vida.

Ser estudiante es aprender todo el tiempo; y mientras uno está aprendiendo, no existe el maestro, ¿verdad? En el momento en que usted es estudiante, no hay nadie en particular que le esté enseñando, porque usted está aprendiendo de todas las cosas (KRISHNAMURTI, 1992, p. 22).

Nossa educação submetida aos caprichos do capital fomenta no sujeito uma dualidade sucesso X fracasso, onde o indivíduo é programado para alcançar títulos, vencer etapas que o conduzam a estabilidade econômica e esta projeção se configurará como seu sucesso profissional e pessoal. A escola é reduzida ao lugar que adentra pessoas para angariarem esta projeção. Nesta busca importa apenas conteúdos que coadunem na aquisição deste 'sucesso':

De acordo com a organização da sociedade atual, mandamos nossos filhos à escola para que aprendam uma técnica, com a qual possam um dia ganhar a vida. Queremos antes de tudo fazer do nosso filho um especialista, crendo que assim lhe garantimos uma segura situação econômica. Mas o cultivo de uma técnica habilita-nos a compreender a nós mesmos? (KRISHNAMURTI, 1953, p. 16)

O intuito é ir além da lógica do capital que se configura com uma perspectiva da radicalidade da proposta de transformação, oportunizando ao sujeito análises sobre o seu existir, sua caminhada e, em especial, o reflexo e as interações desta na sua vida profissional, nas palavras de Mészáros:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa [...]. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (2005, p. 27).

Encontramos autores que compartilham deste entendimento de apreensão de realidade sob novas perspectivas e de compreensão que a educação e, nós, educadores, carecemos de novas e efetivas transformações, não podemos continuar a fazer da educação mero meio preparatório para vestibulares, títulos e acúmulo de conhecimentos que apartados da existência e do vínculo com a realidade reduzem-se a meras informações conteudistas. Para Mészáros,

Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital (2005, p. 13).

Educar é muito mais do que aquisição de conhecimento, é uma construção de possibilidades para o sujeito cognoscente se (re)ver e as suas práticas no mundo e

nas suas intervenções. Marx também defende a necessidade de uma prática educacional transformadora para irmos além deste estado de coisas configurado pelo capital:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (1991, p. 58).

Gostaríamos, reiteradamente, de esclarecer que entendemos a relevância do conteúdo para a construção de saberes, mas o que estamos questionando e sugerindo é se poderíamos acrescentar algo a este processo como agente sedutor do luzente, assim como uma educação que discutisse questões concernentes a sua existência, como uma maneira de trazê-lo para novas possibilidades e reflexões?

Com efeito, o intuito é fazer pensar para que não confundamos processo formador intelectual com acúmulo de informações que nos apartam de nós mesmos, gerando concepções prontas, fechadas, acerca da realidade, da existência, propagando verdades quase irretorquíveis. A informação técnica é importante para produzir conhecimento, entretanto, julgamos salutar trazer a lume algumas questões como, por exemplo, a possibilidade de fomentar a arrogância por deter o conhecimento, a constituição do desrespeito à alteridade pela presunção do conhecimento, suscitando o menosprezo ao outro por sua suposta ignorância, tal condição pode se instituir como realidade, uma vez que o cultivo do saber apenas sem outras vertentes axiológicas pode tornar-nos seres frios e vaidosos. Ademais, tais coisas confluem para nos distanciar do ser complexo que somos e de todas as questões daí engendráveis, bem como habilitar ao uso da verdade absoluta o qual pode gerar conflitos de toda ordem.

Efetivamente, de forma sucinta, poderíamos asseverar que da maneira como está posta a educação mais parece ocupar-se do processo formador do sujeito cognoscente, sugerindo fazer apenas o necessário para a aquisição de conhecimento técnico. Carecemos de uma educação que propicie uma formação

além do básico, para além do estabelecido pelas padronizações dominantes, precisamos de uma educação que contemple a totalidade que é o ente humano e as especificidades que tal reconhecimento requer. O que sustentamos é uma educação que vá além da técnica e das necessidades impostas pelo mundo do trabalho, mas uma educação que nos forneça seres humanos para produzir, relacionar-se e sair do conflito existencial que nos parece hoje, neste contexto, como normalidade normativa. Com efeito, a educação correta não descurando do cultivo da técnica, deve realizar algo de importância maior e que consiste em levar o homem a experimentar o processo integral da vida. Tal experiência colocará a capacidade e a técnica nos seus devidos lugares (KRISHNAMURTI, 1953, p. 19).

Intentamos, deste modo, apenas discutir educação além do esperado, do já concebido, do já refletido, do simplesmente pensado pela racionalidade formante, intentamos uma racionalidade (*ratio*) patológica (*pathos*) libertante (*libertas*) do psiquismo (*psyche*) subjetivo do ser-sendo humanidade fundante do existir enquanto plena possibilidade de ser.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES ACERCA DO SENTIDO E SIGNIFICADO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Deveis ser educados para serdes capazes de enfrentar adequadamente todos os problemas da vida. Isto é que é educação – e não apenas passar nuns poucos exames, entregar-se a certos estudos estúpidos, aprender matérias em que não se tem o mínimo interesse. A educação apropriada é aquela que ajuda o estudante a enfrentar esta vida, a compreendê-la, não se deixando sucumbir, ser esmagado por ela, como acontece com a maioria de nós. Pessoas, ideias, nação, clima, a necessidade de alimentação, a opinião pública – tudo isso nos constringe constantemente, impele-nos constantemente numa dada direção, que a sociedade quer obrigar-nos a seguir. Vossa educação deve ajudar-vos a compreender esta pressão, para que não cedais a ela, e possais rompê-la, tornando-vos um indivíduo, um ente humano capaz de iniciativa própria e não um mero seguidor do pensar tradicional. Esta é que é a verdadeira educação (KRISHNAMURTI, 1960, p. 7).

Há várias alusões à educação do homem completo, uma perspectiva integral do homem. O próprio Marx⁵² advoga uma educação pautada na integralidade, ajuntamento da teoria e da práxis, do trabalho manual e do intelectual, onde sugere três aspectos educativos, a saber: a educação técnica, a intelectual e a dos sentidos, sendo esta uma forma de normatização proposta pela sociedade para a percepção dos objetos sensoriais. Marx sugere que o olhar é ‘social’, isto é,

⁵² Marx mostrava-se a favor do trabalho infantil como formador coadjuvante da capacitação do sujeito trabalhador, a vinculação entre intelectualidade e desenvolvimento do trabalho manual, assim como do perfil de responsabilidade que a experiência do trabalho poderia propiciar à criança em formação, contudo, deveriam ser guardadas, necessariamente, algumas ressalvas e estabelecidas claras leis para evitar a exploração da criança, nas palavras do próprio filósofo: [...] desde que se garanta uma rigorosa regulamentação do tempo de trabalho segundo as faixas etárias, bem como outras medidas de proteção das crianças o fato de combinar, desde tenra idade, o trabalho produtivo com a instrução constitui-se num dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX e ENGELS, 1972, p. 49). Certamente entende o trabalho como agente capacitador, facilitador e realizador do sujeito e não como instrumento de escravização e exploração do homem pelo homem.

condicionado, treinado pela sociedade para desenvolver uma forma de enxergar, por exemplo, o belo⁵³. Existem, dentre estas normatizações, aquelas que o indivíduo consegue dissociar-se e ressignificar, limitada a uma elite pensante. Há, contudo, outras que este mesmo sujeito não logra êxito na tentativa, permanecendo vinculado a percepções e padrões instituídos. Com efeito, a consciência que o ser humano deve ter do mundo precisa ser muito mais abrangente que simples conhecimento intelectual, isto porque necessita ser fonte de intencionalidades cognitivas, práticas e afetivas.

Abordamos, aqui, sinteticamente o conceito de Educação Correta, o qual, neste contexto, fizemos uma adaptação para a ideia de Educação Integral. A importância deste conceito para a educação contemporânea está na visão radical e inovadora para a reflexão de novos paradigmas concernentes ao sistema educacional que contemple o homem enquanto ser integral, e não apenas buscando desenvolver competências para o sucesso profissional. Configuramos, ainda, como necessário à execução desta pesquisa, e o fizemos no decorrer deste texto, identificar os principais conceitos envolvidos na concepção krishnamurtiana de educação integral – como, por exemplo, mente velha condicionada, mente nova criadora, atenção, concentração, intelecto, inteligência, passado, memória, conhecimento, etc. – desdobrando-os a partir de uma abordagem hermenêutica para uma linguagem ocidental contemporânea.

Temos como tópicos dominantes para os rumos da educação, por um lado, a visão do mercado globalizado que sustenta em linhas gerais ser função da escola, não apenas o letramento dos educandos, mas, fundamentalmente, a formação de indivíduos qualificados e competitivos, e de outro, a função tradicional da escola, qual seja, a produção e transmissão de conhecimentos. Por certo, ambas as perspectivas são presumíveis, ainda que exista a necessidade de uma ampla discussão acerca de seus fundamentos; na perspectiva de Krishnamurti, no entanto, tais se tornam insuficientes para a formação integral do homem em sua existência. Apontamos, assim, alguns aspectos críticos e sua interpretação da educação contemporânea em confronto com a educação dita integral.

⁵³ Exemplo clássico é nosso padrão de beleza europeu, incutido em nós desde a colonização.

Para tal, concebemos como imperativo pensar significativamente o sentido da educação, tendo como parâmetros que nossas verdades, nossos alicerces teóricos e epistemológicos podem nos conduzir a posicionamentos preconceituosos. De outra maneira, a meta é desenvolver a atenção, sugerida por Krishnamurti, no sentido de conseguirmos nos desprender da vaidade e arrogância intelectuais e epistemológicas que dificultam o entendimento do que foi proferido por outrem e de perceber a necessidade, por exemplo, de mudanças paradigmáticas. Estabelecer esta dialogia propiciará uma nova perspectiva de convergência sincrônica de vozes que se reúnem em uma conjunção, acordos, possibilidades infinitas de produção:

O verdadeiro e o falso não dependem de opiniões, nem de juízos, por mais sábios e veneráveis que sejam. Perceber o verdadeiro no falso, e o falso no que dizem ser verdadeiro, e perceber a verdade como verdade, exige uma mente não aprisionada em seu próprio condicionamento. Como se pode ver que uma declaração é verdadeira ou falsa, quando nossa mente está dominada pelo preconceito, presa na estrutura de conclusões e experiências, próprias ou de outrem? Para essa mente, o importante é que esteja cônica de suas limitações (KRISHNAMURTI, 1995, p. 103).

Nossas posturas epistemológicas ratificam esta atitude, as nossas leituras de mundo estão impregnadas de certezas, arquétipos, etc. Se desejamos encontrar 'algo novo', realizando uma produção de conhecimento, como podemos pautá-la em verdades já conhecidas e fecharmo-nos para o novo e desconhecido como possibilidade real? Como limitar o conhecimento ao já referenciado?

Com efeito, para viabilizar estas reflexões definimos sumariamente, no decorrer deste capítulo, o significado de educação correta estabelecendo critérios e vínculos com o conhecimento e as conseqüências desta produção; analisamos a relação entre educador e educando na formação do sujeito autocrata e o papel da educação integral neste entremeio, inclusive no desenvolvimento da inteligência como suporte para a percepção de si, arrolada inclusive com a perspectiva de mente velha condicionada que aprisiona o 'eu psicológico' na conjuntura de nossas relações cotidianas com pessoas, coisas e ideias. Buscamos, desta forma, pensar uma educação integralizadora, que forme indivíduos autônomos, livres da heteronomia negativa e possibilitando o surgimento da mente nova criadora.

Isto convergiu para a obrigatoriedade de elucidar a perspectiva de relação dentro do ponto de vista da *Krysis* referente ao processo de alteridade, isto é, o outro como autoridade, agente cerceador da liberdade e também o outro sob um prisma positivo, entendendo-o como agente revelador do nosso ser mais íntimo e a relação⁵⁴ como necessária no processo de formação do sujeito autônomo.

Por fim, meditamos acerca da seguinte assertiva: ensina-se o que se é. Tal perspectiva tem o intuito de criar espíritos, isto é, consciências coletivas que nos unem a todos e incentivar os indivíduos a não se limitarem à repetição de discursos. Sendo assim, concebemos novas perspectivas de escola e do educador como agente transformador, as quais suscitam a discussão da necessidade de pensar o que estamos trabalhando como conteúdo nas escolas, visto que o conhecimento pode ser também uma fonte paradoxal.

Retomemos um pensamento de Nietzsche, o qual afirmava em *Crepúsculo dos Ídolos*: “não quero saber de muitas coisas, a sabedoria também traz consigo os limites do conhecimento”, e ponderemos sobre o significado de conhecimento como o saber questionar. A partir disto, quem sabe pensar confronta suas crenças e a possibilidade de aprendizado se dá se inquirimos, elaboramos, pesquisamos.

⁵⁴ O problema não é o mundo, mas você no seu relacionamento com o outro, o que gera um problema: e esse problema, multiplicado, torna-se o problema do mundo (KRISHNAMURTI, 1992, p. 6).

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS VERTENTES

Como olhar a vida em sua totalidade, e não fragmentariamente? Quando olhamos a totalidade da vida – não como hinduísta, muçulmano, comunista, socialista, católico, professor ou indivíduo religioso; quando vemos esse extraordinário movimento da vida, que abarca todas as coisas – a morte, o sofrimento, a aflição, a confusão, a total ausência de amor, e a imagem do prazer que há séculos nutrimos e que dita nossos valores e atividades – quando olhamos essa vastidão, globalmente, totalmente, então nossa reação a essa totalidade é completamente diferente. Essa reação é que produzirá uma revolução em nós mesmos. Essa revolução é absolutamente necessária. Os entes humanos não podem continuar a viver como tem vivido, a matar-se e odiar-se reciprocamente, a dividir-se em nações, em atividades triviais, estreitas, individualistas, porque por esse caminho o que se encontra é mais aflição, mais confusão (KRISHNAMURTI, 1983, p. 26).

Pautada no princípio da educação do futuro e no relatório da UNESCO intitulado Educação: um Tesouro a Descobrir, o qual discute a concepção de educação para o século XXI e propõe quatro pilares para esta educação: aprender a ser, a fazer, a conviver juntos e a conhecer, a nossa investigação discute a possibilidade de uma educação holística na linha krishnamurtiana que se concentre na possibilidade de aprender a ser e a conviver juntos. Para tal configuramos nosso problema a partir desta perspectiva.

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também de sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo e na comunidade (DELORS, 1999, p. 82).

Esta proposta demarca aspectos importantes sobre o processo de educar e o seu significado. A Comissão entende que a educação deve pautar-se no desenvolvimento e construção do sujeito além das possibilidades do mercado, pensando o sentido humanista e ético do processo educativo e tais reflexões respaldam nossa discussão:

A Comissão pretende, sobretudo, sublinhar que esta perspectiva de desenvolvimento humano⁵⁵ que acaba de ser definida ultrapassa qualquer concepção de educação utilitária. A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador de meio ambiente humano e natural e da diversidade de tradições e de cultura. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (DELORS, 1999, p. 84-85).

Nossa educação concentra atenção na informação do sujeito, não parecendo enfocar necessidades outras relativas a questões existenciais e de reflexão além da vertente racional; com efeito, a educação como está configurada induz a um acúmulo de informações⁵⁶ retiradas dos livros ou de processos desenvolvidos por outrem e, sendo assim, instiga uma fuga, ainda que sutil, de nós mesmos, das nossas questões íntimas, incitando maiores inapropriações, insatisfações:

A educação atual esta toda interessada na eficiência exterior, desprezando inteiramente ou pervertendo, com deliberação, a natureza intrínseca do homem; só cuida de desenvolver uma parte dele, deixando que o resto se arraste como possa. Nossa interior confusão, nosso antagonismo e temor acabam sempre por subverter a estrutura exterior da sociedade, por melhor que ela tenha sido concebida e por mais habilmente que se tenha edificado. Não havendo educação correta, destruimo-nos uns aos outros, e é-nos negada a segurança física. Educar o estudante corretamente e ajudá-lo a compreender o processo total de si mesmo; porque só com a integração da mente e do coração, no agir cotidiano, é que pode haver inteligência e transformação interior (KRISHNAMURTI, 1953, p. 45).

⁵⁵ O desenvolvimento humano, plena realização das potencialidades humanas em todo o mundo, é o objetivo último da educação. (...) Todavia, o progresso econômico e técnico perderá o seu verdadeiro sentido se os esforços a favor do desenvolvimento não tiverem como elementos e objetivos centrais as dimensões humanistas. O desenvolvimento humano é um processo que visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas. Em princípio, estas possibilidades podem ser infinitas e evoluir com o tempo. (...) Há outras potencialidades às quais as pessoas atribuem grande valor e que vão desde a liberdade política, econômica e social, à possibilidade de exprimir a sua criatividade ou a capacidade de produzir, passando pela dignidade pessoal e o respeito pelos direitos humanos (DELORS, 1999, p. 81).

⁵⁶ “outro fator determinante do cultivo da técnica é que esta nos proporciona um sentimento de segurança, não só econômica, mas também psicológica. É confortante verificar que somos capazes e eficientes. Saber que temos capacidade para tocar piano ou para construir uma casa nos dá um sentimento de vitalidade, de arrogante independência; porém, realçar o valor da capacidade, por causa de um desejo de segurança psicológica, é negar a plenitude da vida. O conteúdo total da vida é imprevisível e tem de ser experimentado sempre como coisa nova, momento por momento. Tememos o desconhecido, por isso estabelecemos para nós mesmos zonas psicológicas de segurança, sob a forma de sistemas, técnicas e crenças. Enquanto andarmos em busca de segurança interior não entenderemos o inteiro processo da vida (KRISHNAMURTI, 1969a, p. 18-19)

Para Krishnamurti, a educação deve considerar a totalidade do ser humano e suas especificidades, não sendo um simples exercício da mente (condicionada). O exercício leva à eficiência, mas não produz a integração. A mente que foi apenas exercitada é o prolongamento do passado, nunca pode descobrir o que é o novo. Eis porque para averiguarmos o que é educação correta, cumpre-nos pesquisar o total significado do viver (1953, p. 12). Investigamos a perspectiva Krishnamurtiana acerca da sua concepção de educação, a qual entendemos, neste contexto, como integral e formadora de seres igualmente integrais. Ponderamos, também, as influências e implicações do processo de condicionamento do 'eu' psicológico - o eu é egotista, suas atividades por mais nobres que sejam, são separativas e geram isolamento (KRISHNAMUTI, 1991, p. 75) - e as possibilidades engendradas a partir da educação integral para libertar a mente velha condicionada e instaurar a mente nova criadora (mente que está atenta e em observação constante dos processos a que está submetida, que se relaciona com a coisa mesma apartada das impressões e prejuízos acerca das coisas).

Continuando nossa análise iniciada no capítulo anterior e que aqui pretendemos retomar e ampliar, verificamos que sob este prisma vislumbramos compreensão acerca do significado teorizado por Krishnamurti de **educação correta**, e intentamos, ainda, promover discussões acerca da viabilidade da formação de um ente integrado:

Ser um ente integrado é compreender o processo completo da nossa própria consciência, tanto oculta como evidente. Não é possível ser integrado se atribuímos indevido valor ao intelecto. Muito valorizamos o cultivo da mente, mas dentro de nós somos insuficientes...Viver pelo intelecto é o caminho da desintegração, porque as ideias, assim como as crenças, não podem unir as pessoas, a não ser como grupos antagônicos. Enquanto dependermos do pensamento como meio de integração, haverá desintegração, compreender a ação desintegradora do pensamento é estar cômico do movimento do 'eu', dos movimentos do nosso próprio desejo. Devemos ter consciência do nosso condicionamento e das suas reações, tanto coletivas como pessoais. Só quando estamos perfeitamente cômicos das atividades do 'eu' com seus desejos e lutas contraditórias, suas esperanças e temores, temos possibilidade de transcender o 'eu' (KRISHNAMURTI, 1953, p. 67).

Com efeito, para sermos um ente integrado, precisamos valorar coerentemente intelecto e inteligência e reconhecer suas diferenças, atentando para o papel desenvolvido por ambos e as consequências geradas, bem como carecemos estar

côncios da dimensão que o pensar e o pensamento podem ocasionar na vida relacional quando acatados como autoridades. Ir além das formas condicionadas de pensamento propostas pelo eu é desenvolver o processo de atenção direcionado para nossos constructos de mundo, de compreensão dos fatos, de conhecimento, verdades e, em especial, de aquisição de memórias; ou seja, da programação do intelecto⁵⁷ que aquiesce e registra como memória, as experiências, o passado e este processo não nos permite a compreensão dos nossos condicionamentos advindos do “eu” psicológico e de suas relações. Estamos, assim, confluindo para conflitos endógenos e exógenos, confusões oriundas de relações de alteridade impróprias assim como relações equivocadas com coisas e ideias. Nossa visão fragmentada das coisas nos impede de conceber plenamente o real:

O essencial para o homem, jovem ou velho, é que viva plena e integralmente, e, por conseguinte, nosso mais relevante problema é o cultivo da inteligência, que traz *integração*, atribuir-se indevida importância a qualquer uma das partes da nossa organização total dá-nos uma visão parcial e, portanto, deformada da vida. É essa visão deformada que está causando a maioria de nossas dificuldades. Todo desenvolvimento parcial de nossa feição geral será inevitavelmente desastroso, tanto para nós como para a sociedade; eis por que é da maior importância que consideremos os problemas humanos de um ponto de vista *integrado*. (KRISHNAMURTI, 1953, p. 66).

Nosso intento é dialogar acerca da necessidade de uma percepção diferente, da importância de repensarmos nossas posturas e canalizarmos esforços para a compreensão da obrigatoriedade de instituir uma educação diversa onde cultivemos

⁵⁷ “... do mero cultivo do intelecto, isto é, do desenvolvimento das aptidões e conhecimentos não resulta inteligência. Há distinção entre intelecto e inteligência. Intelecto é o pensamento funcionando independente da emoção, e inteligência é a capacidade de sentir e raciocinar, e não apenas com o intelecto ou só com o sentimento... A erudição não é comparável à inteligência, erudição não é sabedoria. A sabedoria não é comerciável, não é artigo adquirível pelo preço do estudo e da disciplina. Ela não se encontra nos livros; não pode ser acumulada, guardada ou armazenada na memória. Vem a sabedoria com a negação do ‘eu’. Ter a mente aberta importa mais do que aprender; e podemos ter a mente aberta não quando a abarrotamos de conhecimentos, mas ao estarmos cômicos dos nossos próprios pensamentos e sentimentos, ao observarmos com cuidado a nós mesmos e as influências em derredor, ao ouvirmos a outrem, ao contemplarmos o rico e o pobre, o poderoso e o humilde. Não se adquire sabedoria mediante o temor e a opressão, mas só pelo exame e pela compreensão dos incidentes de cada dia nas relações humanas.

Com a nossa busca de saber, com a nossa avidez, estamos perdendo o amor, estamos embotando o sentimento do belo, a sensibilidade à crueldade; estamos-nos cada vez mais especializados e cada vez menos integrados” (KRISHNAMURTI, 1953, p. 64-65).

Em vez de despertar a inteligência integral do indivíduo, a educação o induz a adaptar-se a um padrão, vedando-lhe assim a compreensão de si mesmo como um processo total (KRISHNAMURTI, 1953, p. 10).

a inteligência⁵⁸ e desenvolvamos uma visão mais ampla das coisas. Pautados também nesta visão de Krishnamurti de educação sob novos moldes, intitulada de educação correta é que pretendemos desenvolver nossa proposta:

Educação correta significa despertar a inteligência, cultivar uma vida integrada, e só tal educação pode criar uma nova civilização e um mundo pacífico; mas, para implantar esta nova espécie de educação, temos de começar de novo, numa base inteiramente diferente (KRISHNAMURTI, 1953, p. 51).

Deste modo, pensamos a educação de maneira integrada, radical, vislumbrando o seu alcance na formação⁵⁹ do homem integral, livre e autônomo avaliando a interferência do processo cognitivo/educativo/alteridade na constituição deste ente humano cognoscente.

Vosso “Eu” é uma coisa sobremodo complexa, não é meramente a entidade que vai à escola, que briga, que joga, que tem medo, mas é também algo que está oculto, que não é evidente. Compõe-se, não apenas de tudo o que pensais, mas também de todas as coisas que foram inculcadas à vossa mente por outras pessoas, por livros, pelos jornais, por vossos líderes ou guias; e só é possível compreender tudo isso quando não desejais ser alguém, quando não imitais, não seguis ninguém – o que, com efeito, significa estar em revolta contra esta tradição de “vir a ser algo”. Esta é a única revolução verdadeira, conducente a uma extraordinária liberdade. Cultivar essa liberdade é a verdadeira função da educação (KRISHNAMURTI, 1964, p. 18).

É certo que precisamos de seres autônomos, livres da necessidade de autoridades norteadoras do processo intelectual e da própria existência⁶⁰, cômicos dos processos de mediação do outro que interferem na apreensão do real e de si mesmo de maneira isenta (de outro modo, conscientes de que somos condicionados por outrem no entendimento do que somos e do que é o *mundo vivido*). Devemos, ainda, repensar a condição de entes humanos superficiais que estamos nos

⁵⁸ Preguntar qué es la inteligencia es como preguntar qué es la vida. La vida es estudio, juego, sexo, trabajo, reyerta, envidia, ambición, amor, belleza, verdad - la vida es todo, ¿no es así? Pero ya lo ve, casi ninguno de nosotros tiene la paciencia de dedicarse seria y firmemente a esta investigación (KRISHNAMURTI, 1992, p. 8).

⁵⁹ Embora entendamos que a palavra formação etimologicamente significa dar forma e sob esta perspectiva é paradoxal à nossa investigação e possível proposta de educação correta e a constituição de seres autônomos, contudo intentamos uma nova significância a de uma forma sem formatos preexistentes, livre de padrões, como se fosse um sinônimo da palavra transformação.

⁶⁰ Conforme esmiuçamos neste capítulo.

tornando e para isto temos que centrar esforços para compreender os processos que envolvem o eu e suas especificidades.

Nossa investigação agora deve contemplar, para melhor nos posicionar como entes integrais, a confusão no âmbito da cultura, das relações sociais que valoriza o ter em detrimento do ser e prioriza a aparência, que busca segurança econômica e reconhecimento social, leva a mente a condicionamentos e programações. O indivíduo que se encontra envolto por uma compreensão não integralizada de si mesmo e da realidade pode tornar-se um profissional medíocre, repleto de conflitos internos que o impedem de alçar voos mais empreendedores, assim como pode impelir a problemas de ordem relacional. Nossa educação não nos tem preparado para as adversidades que a vida, o campo de trabalho, a afetividade e as relações em geral demandam de nós. Assevera Krishnamurti acerca desta condição que:

O homem ignorante não é o sem instrução, mas aquele que não conhece a si mesmo; e insensato é o homem intelectualmente culto ao crer que os livros, o saber e a autoridade lhe podem dar a compreensão. A compreensão só pode vir com o autoconhecimento, que é o conhecimento da totalidade do nosso processo psicológico. Assim, a educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo indivíduo, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência (KRISHNAMURTI, 1994, p.15).

Consideramos, então, o significado de educação como formação do indivíduo, o qual é alguém não dividido em si mesmo, não fragmentado, não decomposto: ele é íntegro (KRISHNAMURTI, 1994, p. 39). Tornando-se esta a finalidade da educação, convergir para apreensão do próprio sujeito e de suas questões definidoras do ser integral. A tradição pedagógica do Ocidente tenta em parte obedecer a essa exigência, ao menos de forma teórica, definindo a educação, de maneira geral e sucinta, como a formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua forma completa ou perfeita, ou, ainda, sob a perspectiva de Paulo Freire, por exemplo, que entende a educação como uma forma de intervenção no mundo, intervenção esta que vai além do conhecimento dos conteúdos ensinados ou aprendidos. Sua limitação se dá no entendimento da complexidade do sentido e significado de 'ser integral'.

Assim, entendemos que é necessária uma análise mais profícua acerca destes posicionamentos teóricos e do significado de integralidade bem como a interação que pode a educação ter com os mesmos no sentido de possibilitar uma reflexão e até, quiçá, propiciar a formação de agentes transformadores da realidade, partindo para o campo da ação.

Precisamos ponderar que, para implementar mudanças, é preciso reavaliar e modificar alguns parâmetros de entendimento do que é educar. Isto nos remete à necessidade de dar sentido ao próprio processo educacional, visto que esta é uma exigência posta na etimologia⁶¹ da palavra *ensinare*, ou seja, dar sinal, ter um sentido para a escola/a educação/o que se aprende/a sociedade como alteridade. Carecemos impor novos procedimentos para esta educação configurada como processo de heteronomia que interfere na formação do ser integral, portanto, devemos fazer entender com profundidade os aspectos concernentes à compreensão do outro configurado como Sociedade, Família, Estado e até mesmo entidades metafísicas:

O mundo é o nosso problema e, para compreendê-lo você precisa entender a si mesmo. Essa compreensão de si mesmo não é uma questão de tempo. Você existe apenas no relacionamento; de outra forma você não existe. Seu relacionamento é o problema; seu relacionamento com a propriedade, com as pessoas, com as ideias ou com as crenças. Esse relacionamento agora é atrito, conflito e enquanto você não entender o seu relacionamento, faça o que fizer, deixe-se hipnotizar por qualquer ideologia ou dogma, não haverá descanso para você. Este entendimento de você mesmo é ação no relacionamento. Você se descobre tal como é no relacionamento. O relacionamento é o espelho no qual você pode se ver exatamente como é. E não poderá se ver tal como é nesse espelho se

⁶¹ Educação, ensino, aprendizagem, configuremos algumas diferenças e similitudes expressas na etimologia legada do latim destas palavras, iniciemos com as palavras *educare* e *educere*, as quais sugerem o sentido de desenvolver e criar. As palavras aprender e aprendizagem ou aprendizado têm significado mais restrito, seus significados podiam variar entre agarrar, segurar, apoderar-se e compreender, abarcar, entender.

As palavras ensino e ensinar não possuem correspondentes latinos, talvez estejam relacionadas com *signum*, e o verbo *signare*, o qual significa marcar com um sinal, anunciar, dar a conhecer. No Brasil a palavra instrução, assimilada pela influência francesa, *instruere*, construir, por em ordem, preparar, ensinar.

Etimologicamente a palavra educação vai além das etimologias das palavras ensinar (categorias parciais da educação), instruir e difere da definição de aprendizagem ou aprendizado (resulta como conseqüência do processo de educar). Poderíamos estabelecer um breve conceito para educar como sendo criar, desenvolver, orientar, guiar. Não tentaremos ingenuamente definir educação pela etimologia, pois a filologia já seria suficiente para apontar questões neste trabalho. Gostaríamos, contudo, de sinalizar para as possibilidades introjetadas na própria etimologia desta palavra, e que o tempo parecer embotar as perspectivas, substituindo por aspectos que sugerem adestramentos e padronizações, e o mais interessante, a dificuldade advinda destas possibilidades etimológicas, desvelando um leque múltiplo de probabilidades e complexidades para uma conceituação de educação. De outro modo, buscar definir, discutir e refletir educação traz em si um esforço peculiar.

you already address with a conclusion and an explanation, or with a condemnation, or justificatory.

The proper perception of what you are, as you are, at the moment of action in a relationship, liberates from that 'what is'. Only in freedom can there be discovery. A conditioned mind cannot discover the truth (KRISHNAMURTI, 1992, p. 40).

Understanding our relationships constitutes itself as indispensable for equally understanding our action, being and living in the world. Our way of understanding the world is conditioned by our mind and by education as a whole.

If the educational process in current molds does not foster independent thinking, does not promote autonomy, as we can expect that the individual responds in this way in the face of adverse situations? How can an individual in his historical process of formation be conditioned, receiving 'ready-made packages' in the formal educational process, constituted as a species of depositary of social formulas of procedures as in the curriculum, the programmatic contents, among other things; respond in an autonomous way in the face of problem situations posed by the educational context or by the very existence? Should not education decondition the individual, creating a condition of possibility to choose in an independent way his paths, his truths, his attitudes? In what way could education assist in this process? Considering that the other is present in almost all relationships, how to deal with this presence without leaving us, of our construction of identities and of our own existence?

If you observe the I that we all know, the I of daily movement, then, through this self-knowledge, through an analysis of care. Through a careful observation, you will discover that there is the capacity to free oneself from all the influences that condition the thought (KRISHNAMURTI, 1994, p. 11).

Effectively, we are conditioned, in general, since childhood to obey orders, follow rules and authorities, learn under the domain of heteronomy, up to a certain negative point. As the educated individual, acculturated, alienated under a perspective of reality, can suddenly respond in an autogestive way, if he did not learn at any effective moment to produce such a response?

Acreditamos que é função da educação (ao menos deveria ser) cultivar o entendimento do significado complexo de ser autônomo. Configuramos como imprescindível uma reflexão acerca desta possibilidade, isto é, esta educação deve contemplar o ente humano e suas necessidades, em especial, a de entendimento crítico do real assim como o de transformá-lo, caso considere necessário.

Por lo tanto, es un objetivo básico de la educación ayudarlos a que descubran lo que verdaderamente quieren hacer en la vida, a fin de que puedan entregar a ello la totalidad de la mente y del corazón, porque eso crea la dignidad humana, la cual barre con la mediocridad, con la mezquina mentalidad burguesa. Por eso es muy importante que tengan los maestros apropiados, la atmósfera apropiada, para que puedan desarrollarse con el amor que se expresa a sí misma en lo que están haciendo. Sin este: amor, sus exámenes, sus conocimientos, sus capacidades, la posición o las posesiones que tengan, son sólo cenizas, no tienen sentido alguno; sin este amor sus acciones van a traer más guerras, más odio, más daño y destrucción. Todo esto quizá no signifique nada para ustedes, porque exteriormente son aún muy jóvenes, pero espero que signifique algo para sus maestros - y también para ustedes en alguna parte muy profunda del ser (KRISHNAMURTI, 1992, p. 21).

Ora, se a educação não focalizar o ser humano, suas angústias e carências, se a partir do entendimento do que é o processo de educar corretamente não compreendermos e ressignificarmos a interferência do 'outro' na nossa formação que outra instância o fará? Se não entendermos que isto compete à educação, a quem atribuiremos tal responsabilidade? Acreditamos que podemos pensar/agir diferente se suscitarmos perspectivas educacionais diferenciadas para o ente humano e que se refletirmos sobre este processo de integralidade que estamos discutindo certamente iniciaremos uma nova perspectiva de educar.

Podemos realizar como processo de maturação da nossa capacidade hermenêutica de entendimento da realidade novas possibilidades e a partir disto constituir um empreendimento, o qual reconhecemos como grandioso, mas que prioriza a reflexão constante do processo educativo e da função do educador⁶² como agente

⁶² Inserimos aqui alguns questionamentos de Krishnamurti acerca da função do educador: O preceptor é meramente um homem que transmite informações e conhecimentos? É função de um preceptor ser modelo para o estudante? Já não há tantos modelos, heróis, líderes, sem se acrescentar mais um à longa lista? O exemplo pode servir de norma educativa? A função da educação não é ajudar o estudante a ser livre, criador? E há liberdade na imitação, no ajustamento a certo padrão, não importa se exterior ou interior? Quando se anima o estudante a seguir um exemplo, não se está sustentando o medo, numa forma profunda e sutil? Se o preceptor se torna um modelo, o seu exemplo não vai justamente moldar e torcer a vida do estudante, e não se está assim fomentado o eterno conflito entre *o que é e o que deveria ser*? Não é função do preceptor ajudar o estudante a compreender o que é? (KRISHNAMURTI, 1999, p. 151-152).

questionador, impelidor de meditações, ponderações, e, certamente conseguiremos estatuir uma maneira diferente de 'acomodação' à realidade dada:

O verdadeiro educador, que percebe a natureza intrínseca da liberdade, ajuda cada um dos seus discípulos, individualmente, a observar e compreender os valores e ilusões por ele próprio (o discípulo) criados e projetados; ajuda-o, no caminho para a virilidade, a observar e a compreender a si próprio em relação a todas as coisas, porque a ânsia de realizar nosso próprio preenchimento é a causadora de conflitos e tribulações infundáveis (KRISHNAMURTI, 1953, p. 28).

O educador deve buscar sempre cultivar novos debates, instigar inquietações, sabemos que o educador (como qualquer outro ser) tem limitações, entretanto, reconhecemos uma potencialidade imensurável para viabilizar projetos, em especial, aqueles que necessitam de referências diferentes. Precisamos romper paradigmas, embora estejamos cientes da assertiva propalada por Thomas Kuhn, em **Revoluções Científicas**, onde argumenta que para a comunidade científica aceitar um novo paradigma é necessário morrer toda uma geração e surgir uma nova que já comunge dessas ideias para o novo paradigma ser implementado; podemos elaborar uma hermenêutica sobre esta afirmação sustentando que o conservadorismo é característica peculiar, por garantir comodidade e conforto, oportunizando-nos a imanência. Acreditamos que talvez para alcançar o transcendente precisemos pautar-nos no já conhecido, como uma forma de reconhecimento e abertura para a introdução de algo relativamente novo, onde o (pré)conceito impera como realidade factual, isto porque estamos assim programados.

A proposta de Krishnamurti empreende uma perspectiva completamente nova, que parece de difícil acesso, isto se corrobora porque não queremos sair do conforto do conhecido para experimentar o nada. Sendo assim, adotamos o conhecido como única possibilidade engendrável do nosso existir e então caminhamos, sem grandes questionamentos, sem problematizar a existência. Sem embargo, isto não é definitivo, irrefutável e imutável, ao contrário, faz parte de um processo que deve ser revisto, repensado, executado sob novos parâmetros, suscitando uma axiologia diferente da constituída e esta é a nossa tentativa de fazer refletir.

Com efeito, os condicionamentos adotados afastam-nos da construção de novos saberes, do conhecimento, do processo interminável de aprendizagem que se revela *ad infinitum* e tendo como objeto 'a totalidade'. Por vezes não nos permitimos auscultar o outro acerca do saber por estarmos emaranhados em nós mesmos, em nosso umbigo, em nossos preconceitos, em nossas pseudocrenças, em nossas verdades, ampliando, deste modo, comportamentos ônfalos. Ou seja, **a mente velha condicionada** nos aprisiona na caverna do **eu psicológico**, levando ao sofrimento, à competição, à comportamentos egóicos.

Quando captamos nosso processo integral de formação de si, o qual identificamos como a caracterização do indivíduo como complexidade que envolve *pathos*, *ratio*, *psyche* e *libertas*, e esta construção quando compreendida e internalizada como processo e constructo do sujeito, possibilita a autogestão existencial, ou seja, introjetar-se no processo de construção (axiológica) do sujeito bem como no entendimento e na transformação da realidade em que está inserido e de si mesmo. Desenvolvendo, também, a capacidade de integralização e edificação do sujeito autocrata. Ao ficarmos atentos ao nosso processo total ele se nos desvela, mas teremos acesso a esta percepção mediante a constituição desta educação que forma sujeitos integrados, 'despertos' para o seu processo como um todo. Só a educação correta, a qual, aqui, intitulamos de integral é capaz de realizar tal intento.

3.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL – UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CORRETA (ALGUMAS CONSIDERAÇÕES)

Compreender a vida é compreender a nós mesmos, eis o princípio e o fim da educação (KRISHNAMURTI, 1953, p. 12).

Aprofundamos discussões atinentes à educação integral, numa perspectiva de continuar a tentar aventar propostas reflexivas acerca da mesma e como esta poderá ser exequível dentro do contexto, sugerido por Krishnamurti, de Educação Correta, na formação do ente humano integral. Para tal intento, julgamos imprescindível algumas considerações sobre o contexto educacional de onde se erige tal proposta.

Um aspecto importante é abarcar que a função da educação não é comparar, avaliar, mas, senão impelir, ajudar e orientar no processo de desenvolvimento do educador e do educando na liberdade do ser e na sua formação, assim como na construção de seres autônomos, autárquicos, identificados consigo mesmo, sem autoridades⁶³, sem gurus, sem líderes, sem profetas, sem pessoas para ditarem o caminho a ser seguido. Precisamos ficar atentos para as autoridades que criamos para que possamos refletir sobre sua influência “há a autoridade da tradição, há a autoridade do passado como lembrança, como experiência, como conhecimento; e há a autoridade de uma experiência imediata. Vocês têm determinada experiência e ela se torna autoridade” (KRISHNAMURTI, 1994, p. 34).

⁶³ Há padrões de vida, de comportamento, políticos, ou psicológicos, exteriores ou interiores, e a coisa mais fácil para a mente – que de modo geral é bem preguiçosa e indolente – é seguir aquilo que alguém disse (KRISHNAMURTI, 1994, p. 33).

Será que vocês, na qualidade de seres humanos, dependem de algum tipo de autoridade? (KRISHNAMURTI, 1994, p. 35).

O indivíduo é ele mesmo no processo de autoconhecimento onde se inquiria e descubra realizando *ad infinitum* esta tarefa. Tal atitude ajuda a desenvolver também a **mente nova criadora**. É a modalidade da mente humana que nunca armazena experiência, porque está morrendo a cada instante para todas as experiências e acumulações. Ela é uma mente livre do conhecido e está fora do passado e do futuro, porque está fora do domínio do 'eu' psicológico – está fora do tempo psicológico⁶⁴. Ela é sem memória, por isso inocente e criadora. Para Krishnamurti, a mente nova⁶⁵ é livre, jovem e fresca porque ela abrange, na sua própria constituição-manifestação, a impermanência e a incerteza. Ela é ausência ou inexistência do 'eu psicológico'. Isto é o próprio acontecimento/funcionamento desta mente que, por conseguinte, incentivará o pensar correto.

Mas, para atingirmos esta compreensão, precisamos, primeiramente, estabelecer a diferença entre “pensamento correto”, isto é, o pensamento condicionado e o “pensar correto” advogada por Krishnamurti. O primeiro “é um resultado, um artifício, um composto que gera os padrões, a memória, o hábito, a prática; é limitador, cumulativo, tradicional; forma-se mediante o temor e a esperança, a cupidez e o desejo de vir a ser, a autoridade e a limitação” (KRISHNAMURTI, 1947, p. 50). O pensamento correto não é criativo, é imitativo, vincula-se a busca estigmatizada de ser o que não é, que se relaciona com a segurança, o medo, costumes padronizados e pré-concepções. Krishnamurti entende que, primeiro, o ser humano precisa saber quem ele é, para, depois, apropriar-se da capacidade de pensar. O pensar correto, diferentemente do pensamento correto, favorece o raciocínio, que é a possibilidade de engendrar transformações e vincula-se com a inteligência, com a

⁶⁴ Dividimos o tempo em presente e futuro [...]. Percebemos a necessidade de mudança imediata e dizemos que precisamos de tempo para operar a mudança. Por outras palavras conhecemos os problemas imediatos deste país: fome, desordem, inépcia, corrupção, disputas infantis por pedaços de terra, homens queimam uns aos outros e a si próprios, etc.. E às circunstâncias presentes todos reagem. “Precisamos fazer algo em relação a elas”. É muito bom falar em problemas fundamentais, mas o 'fundamental' não é tão importante como o 'imediato'. E com essa concepção de que o imediato é muito mais importante vamos vivendo. [...] O político está interessado no 'imediato', e bem assim o reformador e o chamado obreiro social. A todos interessa o 'imediato'; acham que o fundamental pode 'estar certo', mas o importante é o imediato. E assim dividiu-se o tempo em presente e futuro. Mas o 'fundamental' contém o 'imediato'. O 'imediato' não contém o 'fundamental'. E o homem que se preocupa com o imediato – esse é que é o verdadeiro malfeitor, como político, como religioso ou como reformador. Mas, se se compreender o 'fundamental, nele estará a ação imediata (adaptado de KRISHNAMURTI, 1983, p. 169).

⁶⁵ Adaptado do texto de Noemi Salgado, A Arte de Aprender: aproximações dialógicas do compreender educacional de Jiddu Krishnamurti.

mente nova criadora e o desenvolvimento do processo de atenção para apreender e relacionar-se.

Com efeito, ao pensarmos este processo de atenção, propalado por Krishnamurti, estamos, na verdade, suscitando uma maneira especial de conexão com os objetos em apreciação, uma relação direta, imediata com estes. É uma alusão a um tipo de *epoché*, para que estabeleçamos uma relação direta entre o eu e o fenômeno apreciado.

A educação correta não está interessada em ideologia alguma, por mais promissora que seja de uma futura Utopia; não se baseia em sistema algum, por mais escrupulosamente que tenha sido concebido; não é, tampouco, um meio de condicionar o indivíduo de determinada maneira. Educação, no sentido verdadeiro, é ajudar o indivíduo a tornar-se um ente amadurecido e livre, para “florescer ricamente em amor e bondade”. Nisso é que devemos estar interessados, e não, em moldar a criança conforme um padrão idealista (KRISNAMURTI, 1953, p. 21-22).

Entendemos a dificuldade em conceber uma proposta educacional que sugira uma relação direta com as coisas mesmas sem interpelações de intermediários (a sugestão é a suspensão de conexões da mais diversa ordem, sejam elas culturais, educacionais, teológicas, metafísicas, teleológicas, legados históricos, etc., é uma tentativa de relação Eu-Objeto), a produção de conhecimento deve ser feita livre de pré-concepções, uma tentativa de apreender a coisa a partir dela mesma, sem recorrer a memórias. Esta concepção é ainda mais acentuada e precípua se no processo de construção o objeto for outro sujeito (como, por exemplo, a relação educador-educando). Entretanto, esta dificuldade citada é também um acréscimo implicativo de importância para esta educação, uma vez que suscita uma forma radical de compreender a educação e o saber tendo como ponto de partida o indivíduo que se conhece, ou, ao menos, que busca uma interação profícua consigo mesmo, tentando perceber-se e aos seus condicionantes e limites bem como uma compreensão-de-si-e-do-outro para um vislumbre da realidade pautado na autogestão. Uma educação que contemple uma possibilidade de autonomia profere por si uma perspectiva de atenção da existência que implica a formação fundante do ser-sendo.

Esta forma de educar tenta fazer algo que teoricamente a educação convencional se propõe e na prática executa de forma contraditória. A educação integral tem como função destituir alguns problemas atinentes à educação vigente, a qual nos permite pensar certas questões, como por exemplo: aumentamos as aulas e diminuimos a aprendizagem. Há autores que afirmam ‘o primeiro mundo pesquisa e o terceiro ministra aulas’; o neoliberalismo valoriza a educação como uma possibilidade para a competitividade, sendo um laivo neoliberal estimular a competitividade e não a formação. Na educação integral as aulas devem ser supletivas e não centrais, e uma das situações fundamentais é a relação educador-educando. Esta educação deve preparar o indivíduo para o educar-se permanentemente, uma autorreflexão, conjugada com a vontade incessante de novas descobertas ao longo da existência. A função desta educação é preparar o indivíduo para conhecer suas circunstâncias, sua inserção histórica, estabelecer relações afetivas, profissionais e amistosas, fazendo pensar sobre estas além de propiciar a aquisição de competências e habilidades.

O Educador entra neste processo como um profissional dos sentidos, configurando-se como sujeito transformador de um processo constante de ensino, pesquisa, reflexão e autocrítica, pois o educador é peça chave para engendrar um processo de transformação e/ou manutenção da realidade⁶⁶.

O verdadeiro educador, que percebe a natureza intrínseca da liberdade, ajuda cada um dos seus discípulos, individualmente, a observar e compreender os valores e ilusões por ele próprio (o discípulo) criados e “projetados⁶⁷”; ajuda-o a se tornar cômico das influências condicionantes que o cercam, bem como dos seus próprios desejos, que limitam a mente e geram temor; ajuda-o, no caminho para a virilidade, a observar as coisas, porque a ânsia de realizar nosso próprio preenchimento é a causadora de conflitos e tribulações infundáveis (KRISHNAMURTI, 1953, p. 28).

O intento é ultrapassar os problemas que podem ser ocasionados por uma relação pouco salutar entre o corpo docente e o corpo discente, afinal, é preciso refletir e criticar objetivando mudanças neste comportamento.

⁶⁶ O ajustamento e a obediência não cabem na educação correta. Não existindo afeição e respeito mútuos, é impossível a cooperação entre mestre e discípulo (KRISHNAMURTI, 1953, p. 32).

⁶⁷ “*Projeção*” (projection). “Psicologia: Ato de externar ou objetivar o que primariamente é subjetivo” (Dicionário de Webster) (N. do T.) (KRISHNAMURTI, 1953, p. 28).

Para isto julgamos de bom alvitre propiciar ao educador a reflexão sobre a impressão do seu olhar sobre o luzente e a importância disto na sua construção como algo inenarrável. E isto pode ser estendido a qualquer relação, em especial se houver hierarquia. Com efeito, estabelecer juízos de valor acerca da alteridade configura-se como algo danoso a relação, afinal vivemos em sociedade e se sempre espero reações de outrem pautadas nas minhas crenças acerca do ser do outro, não me relaciono efetivamente com ele, mas com imagens que crio, uma tal relação não pode ser verdadeira e nem engendrar bons frutos, isso se torna ainda mais grave se falamos da relação educador-educando. Imagine se em um momento anterior o indivíduo teve um comportamento qualificado como 'estúpido', e nós admitamos isto como impossibilidade do sujeito, fatalmente o trataremos como um ser menor, não qualificado para acompanhar a disciplina, todas as suas perguntas serão igualmente consideradas parvas, porque já temos uma pré-concepção, estigmatizamos este luzente. Isto pode ser agravado quando é externado causando constrangimento e inferiorização. Por vezes não nos damos conta como pode ser desastrosa a relação educador-luzente e os traumas advindos daí. Podemos aniquilar um sujeito para o resto da sua existência por conta de um 'olhar/juízo' direcionado para este.

Si alguno hace algo que consideramos bueno o malo, tenemos entonces una opinión de él, la cual tiende a fijarse y, cuando nos encontramos con esa persona diez días o un año después, seguimos pensando acerca de ella en los términos de nuestra opinión (KRISHNAMURTI, 1992, p. 33).

O ideal é que nos relacionemos com a alteridade sem nossos prejuízos, sem nossas ideias fixas, nossas crenças e opiniões, estando com a mente aberta para este momento e fazê-lo sempre único, ímpar. Entendemos a dificuldade de uma atitude assim, considerando nosso condicionamento, mas se estivermos pelo menos atentos à ocorrência poderemos, quiçá, assumir uma atitude diferenciada.

Esta proposta de Educação sugere que devemos considerar, também, nossos sentimentos como propulsores da construção de seres criativos e proativos e, por isto, trata da importância do sentimento na formação do sujeito integral atento às suas carências, necessidades e percepções para não sucumbirem, de forma impensada aos apelos da vida ordinária e lá se 'enterrarem'. Sabemos que a vida

nos conclama a viver simplesmente, mas podemos ser mais que meros espectadores do nosso próprio existir.

Por eso es que deben ustedes tener sentimientos muy intensos - sentimientos de pasión, de ira - y observarlos, jugar con ellos, porque si meramente los reprimen, si dicen: "No debo enojarme, no debo ser apasionado porque eso está mal", encontrarán que poco a poco la mente se encierra en una idea y, debido a eso, se vuelve muy superficial. Podremos ser inmensamente hábiles, podremos tener conocimientos enciclopédicos, pero si no existe la vitalidad de un sentir intenso y profundo, nuestra comprensión es como una flor que carece de perfume. Es muy importante que comprendan todas estas cosas mientras son jóvenes, porque entonces, cuando crezcan, serán verdaderos revolucionarios - revolucionarios no conforme a una ideología, teoría o libro, sino revolucionarios en el sentido total de la palabra, seres humanos integrados por completo, de modo que no quede en ustedes ni un solo punto contaminado por lo viejo. Entonces tendrán una mente fresca, inocente y, por tanto, capaz de una creatividad extraordinaria. Pero si confunden el significado de todo esto, la vida se les volverá muy monótona y rutinaria, porque serán arrollados por la sociedad, por la familia, por la esposa o el marido, por las teorías, por las organizaciones religiosas o políticas. Por eso es tan perentorio para ustedes que se los eduque apropiadamente - lo cual implica que han de tener maestros que puedan ayudarlos a abrirse paso por la costra de la así llamada civilización, a fin de que sean, no máquinas repetidoras, sino individuos en cuyo interior haya realmente un canto y que, por tanto, sean seres humanos felices, creativos (KRISHNAMURTI, 1992, p. 24).

Com estas assertivas não intentamos atribuir exclusivamente ao educador a responsabilidade pelas deficiências da educação, mas apontar para a influência que ele pode exercer sobre o educando. A extensão disto pode ser de ordem perniciosa ou não, conforme a índole do sujeito e do significado que concede à educação e ao sentido atribuído à mesma na sua existência.

Serão os compromissos que se tem com a profissão e com as questões existenciais que delimitarão as atitudes a serem tomadas, visto que o ajustamento e a obediência não cabem na educação correta. A ausência de afeição e respeito mútuo inviabiliza a cooperação entre educador e educando. Tal como sugere Krishnamurti,

O educador não é um mero transmissor de conhecimentos; é um homem que mostra o caminho da sabedoria, da verdade. A verdade releva bem mais que o preceptor. A busca da verdade é religião, e a verdade não tem pátria, nem credo, não se encontra em nenhum templo, igreja ou mesquita. Sem a busca da verdade a sociedade depressa decai. Para criarmos uma nova sociedade, cumpre a cada um de nós ser um verdadeiro mestre, e isso significa que devemos ser, simultaneamente, discípulos e mestre, que temos de educar-nos a nós mesmos (KRISHNAMURTI, 1993, p. 99).

O educador se constitui como uma referência, não como autoridade a ser seguida, mas como um indivíduo que, em sendo comprometido com a arte de educar, conseqüentemente é alguém em busca da verdade e das reflexões que ela propicia. Sendo, por isto, capaz de introduzir o processo de crítica e autocrítica necessário para o indivíduo em formação.

Krishnamurti propõe, ainda, que o jovem seja inquisidor e com este procedimento, se for o caso, ele force o professor a se qualificar, ratificando a tese de que é fundamental educar o educador, para que esteja apto a esta relação educando-educador e aberto para novas possibilidades e comprometido. É preciso educar o educador para que ele também possa libertar-se e a partir daí trabalhar em prol da liberdade do seu educando ou, de outra forma, não poderemos pensar em libertar quando igualmente estamos na caverna. Tais atitudes convergem para libertar o indivíduo do medo e de seus condicionamentos, e isto se dá quando desenvolvemos *atenção* com nossos processos, nas palavras do educador, sólo puedes, pues, estar libre del miedo cuando tienes la inteligencia de mirar todo problema, todo incidente, todo lo que ocurre en la vida, toda emoción, todo pensamiento, toda reacción. Si eres capaz de percibir eso, de examinarlo, entonces estás libre del miedo (KRISHNAMURTI, 1955, p. 08).

que en una escuela de esta clase es muy importante que los maestros no sólo se descondicionen a sí mismos, sino que ayuden a los niños a no condicionarse jamás. Y cuando los maestros conocen la influencia condicionante de la sociedad, de los padres, del mundo, ellos deben ayudar al niño a no aceptar y sí a investigar, a descubrir dónde está la verdad. A medida que crezcáis, empezaráis a ver cómo las influencias diversas empiezan a moldearos, no ayudándoos a saber cómo pensar sino diciéndoos que habéis de pensar. Al final os convertís en maquinales automáticas que funcionan sin mucha vitalidad, sin mucho pensamiento original, como una pieza en un vasto mecanismo social (KRISHNAMURTI, 1955, p. 15).

Para constituirmo-nos como seres livres e apartarmos-nos da automação que se nos impõem, o mestre educador deve ter como propósito a busca da verdade, uma espécie de filósofo no sentido epistemológico da palavra, e para tal deve debruçar-se sobre si mesmo com o intuito de conhecermo-nos, pois só estando cômico de nossas limitações, nossa forma de entender/ver o mundo, de nossos conflitos, de nosso ser mais íntimo é que podemos engatinhar a caminho de ser mestre educador:

La verdad es mucho más importante que el maestro. Por lo tanto vosotros, que sois los buscadores de la verdad, tenéis que ser a la vez alumno y maestro. En otros términos, tenéis que ser perfectos maestros para crear una nueva sociedad; y para que el perfecto maestro surja en vosotros, debéis comprenderos a vosotros mismos. La sabiduría empieza con el conocimiento propio; y sin conocimiento propio, la mera información conduce a la destrucción. Sin conocimiento propio, el aeroplano llega a ser el más destructivo de los instrumentos en nuestra vida; pero con conocimiento propio, es un medio de ayuda humana. Un maestro, pues, tiene evidentemente que ser alguien que no esté en las garras de la sociedad, que no juegue a la política del poder ni busque posición o autoridad. El ha descubierto en sí mismo aquello que es eterno, y por lo tanto es capaz de impartir ese conocimiento que ayudará a los demás a descubrir sus propios medios de esclarecimiento (KRISHNAMURTI, 1974, p. 10)

Depreender acerca do real, da verdade é algo extremamente complexo, mas tentativas de vislumbrar uma possibilidade, meditações ao menos, são necessárias. Consideramos que nossa proposta implica em questionar efetivamente o papel de agente transformador da realidade que deve ser incorporado pelo educador, para que possa além de disseminar saberes, promover uma reflexão constante pautada, especialmente, nas possibilidades do ser humano de desenvolver sua liberdade de sofrimentos, programações e condicionamentos impostos pela mente e pela relação de alteridade.

O saber é essencial e não deve ser desprezado. Não fora ele, não existiriam a moderna cirurgia e tantas outras maravilhas. Não estamos atacando nem defendendo o saber, porém procurando compreender o problema total. O saber é apenas uma parte da vida, não a totalidade, e quando essa parte assume absoluta preponderância, como hoje ameaça assumir, a vida se torna então superficial, monótona rotina, a que o homem procura fugir por meio de diversões e superstições de toda ordem, com desastrosas conseqüências. O mero saber, por mais amplo e mais inteligentemente organizado que seja, não resolverá nossos problemas humanos; presumir que o fará é abrir a porta à frustração e ao sofrimento. Necessitamos de algo muito mais profundo. Pode-se saber que o ódio é uma coisa fútil, mas livrar-se do ódio é coisa muito diferente. O amor não depende do saber (KRISHNAMURTI, 1993, p 9).

Devemos buscar promover uma educação que não condicione o indivíduo a perseguir a projeção econômica como possibilidade única para a felicidade, pois isso o torna escravo. O êxito é a consequência de um empreendimento e configura-se como um estado natural de plenitude, não permitindo determinar o que será sucesso ou fará outrem ser bem sucedido, ainda que este outro faça parte da minha prole, por exemplo. Não tenho o direito de significar a existência de outrem, por mais próximo laço de consanguinidade que se possa configurar.

É preciso manter clara a ideia de que precisamos saber escrever bem a tarefa que nos foi confiada, necessitamos desenvolver não apenas competências e habilidades, mas também equilíbrio para realizar empreendimentos⁶⁸. Não negamos a necessidade da técnica para alguns objetivos, o problema se configura quando buscamos-la em detrimento das relações e da formação do próprio ser humano⁶⁹ ou de seus anseios. E para fazê-lo devemos fruir o autoconhecimento, para desenvolvermos a consciência do que se deseja, almeja, a identidade para concatenar o pensamento e delinear opiniões, avaliando consequências e efeitos, e desenhar uma linha limítrofe clara entre o que é objetivo e aquilo que nos afasta dele. Intentamos fazer (re)pensar nossa educação atinente a sua capacidade de formar indivíduos além do processo informativo,

o conhecimento é sem dúvida essencial num certo nível, mas em outro é incontestavelmente prejudicial. Quando é usado como meio de autoengrandecimento, de exibição, o conhecimento é danoso, gerando separação e inimizade. A autoexpansão é desintegração, seja em nome de Deus, do Estado, de uma ideologia. O conhecimento, num dado nível, embora seja condicionamento, é necessário: a linguagem, a técnica, etc.. Esse condicionamento é uma salvaguarda, um fator essencial da vida exterior; porém, quando se emprega o condicionamento psicologicamente, quando o conhecimento se torna um meio de conforto, de gratificação psicológica, dele nascem o conflito e a confusão (Krishnamurti, 1994, p. 24).

Entendemos que a informação pode ser acessada em vários estágios, o que propicia um diferencial é a tentativa de ir além do conteúdo programático, estabelecer diferença entre informação e conhecimento, de conceber relação afetuosa e amigável com o educando para que ele possa sentir-se seguro na relação educador-educando. Do contrário, seremos mais um professor passando pelo cotidiano deste indivíduo sem suscitar nenhuma reflexão, marca, envolvimento com a sua existência. Não seremos seus terapeutas, nem norteadores, até mesmo

⁶⁸ Quando se atribui à função suma importância, a vida se torna estúpida e monótona, uma rotina mecânica e estéril, da qual fugimos entregando-nos a distrações de toda a espécie. O acúmulo de fatos e desenvolvimento de capacidades, a que chamamos educação, privou-nos da plenitude da vida de integração e ação. Por não compreendermos em sua inteireza o processo da vida, apegamo-nos à capacidade e à eficiência, que por essa razão assumem desmedida importância. O todo, porém, não pode ser compreendido pela parte; só pode ser compreendido por meio da ação e da experiência (KRISHNAMURTI, 1969, p. 18)

⁶⁹ Se abandono a parte interior e acentuo o lado tecnológico, o que quer que eu faça será sempre uma educação unilateral. Cabe-me, então, encontrar um meio, descobrir algum modo de abranger ambos os lados. Até hoje, temos separado os dois, e fazendo-o, demos ênfase a um e descuramos o outro. Agora tentamos unir os dois lados. Se a educação for adequada, o estudante não os trará como dois campos separados. Será capaz de mover-se em ambos como se fosse um só (KRISHNAMURTI, 1980, p. 66).

porque Krishnamurti nega a autoridade⁷⁰ externa; o caminho, a verdade deve ser concebida por cada indivíduo pelo seu próprio eu (“Não há nada que conduza à verdade. Temos que navegar por mares sem roteiros para encontrá-la”. E acrescenta: “Firmo que a Verdade é uma terra sem caminho. O homem não pode atingi-la por intermédio de nenhuma organização, de nenhum credo(...). Tem de encontrá-la através do espelho do relacionamento, através da compreensão dos conteúdos da sua própria mente, através da observação”. Ou seja, poderíamos asseverar que cabe a educação ensinar-nos a encontrar a verdade por caminhos conduzidos por nós mesmos, discernindo entre o que é crença e o que é supostamente verdade). Com esta educação correta a intenção é propiciar reflexões em nós mesmos e no outro sobre o existir e o significado disto. Entendemos, assim, que a educação carece de uma postura de atenção alusiva a sua estrutura integral.

É indispensável empreendermos um esforço no sentido de transformarmos a nós mesmos, ajudarmo-nos e ao outro, isto poderá conduzir a um processo transformador da realidade aí normatizada e estabelecida, e ao que parece precisamos mesmo cultivar a crença em uma nova conjunção social e histórica, pensarmos um mundo com características diferenciadas e isto se configurar em uma possibilidade de mudar a conjuntura em que estamos inseridos, refletindo permanentemente o sentido da educação, diz Krishnamurti,

(...) Assim, a verdadeira função da educação é não só vos ajudar a descondicionar-vos, mas também vos ajudar a compreender o inteiro processo do viver, dia a dia, para que possais crescer em liberdade e criar um novo mundo totalmente diferente do atual. (...) Eis porque a educação deve ser um processo de educar tanto o educador como o estudante (KRISHNAMURTI, 1994, p 32).

É necessário mudar nossa forma de pensar o processo educacional. Consideremos, por exemplo, a postura de um cônsul americano, o qual asseverou que a corrupção no nosso país é endêmica. É preciso pensar porque asserções como essas são

⁷⁰ É certo que se pode ajudar o indivíduo a perceber os valores perenes da vida, sem condicioná-lo. Dirão alguns que esse desenvolvimento pleno do indivíduo levará ao caos; é exato isso? A confusão existente no mundo surgiu porque o indivíduo não foi educado para compreender-se a si próprio. Deram-lhe alguma liberdade superficial, mas também lhe ensinaram a ajustar-se, a aceitar os valores prevaletentes (KRISHNAMURTI, 1953, p. 28).

passíveis de serem feitas. Se entendermos que são os acadêmicos⁷¹, os homens de intelecto desenvolvido, que produzem equipamentos e tecnologias destrutivas, parece que a nossa educação, da maneira como está constituída, tem promovido a cultura da guerra, da exclusão, da discriminação e da apologia ao econômico ainda que em detrimento da qualidade de vida de muitos. Poderíamos citar, para exemplificar, a atitude dos cientistas e a ciência por eles praticada que promove pesquisas mantenedoras da vida e não extirpadoras das doenças, em vista ao lucro obtido pelos laboratórios e os financiamentos que recebem. De outro modo, podemos dizer que esta condição exacerbada, promovida e ratificada pelo sistema em que vivemos reflete, antes, questões éticas⁷² e de índole de gravidade considerável.

É presumível que se pensarmos diferente poderemos assumir posturas distintas. Acreditamos ser plausível a educação fazer pensar questões éticas, exercitar a autocrítica, voltar-se, em especial, para a formação do nosso ser e não simplesmente a concessão de informação, ou pior, constituir-se como uma educação que prioriza a informação em detrimento da formação, como já explanado anteriormente.

Algumas pessoas poderiam pensar neste discurso como utópico. O primeiro aspecto necessário é entender que a utopia não é um processo depreciativo ou “imbecilizador”, ao contrário, talvez seja interessante resgatar um pensamento nietzschiano o qual defende a tese de que ‘o homem não pode viver sem a promessa de felicidade’ e que se apropriar de tais coisas poderiam ajudar a transformar o homem em ser humano, bem como poderíamos lembrar Paulo Freire, asseverando que não é possível educar sem utopia. Em segundo lugar, precisamos configurar o que seria uma pedagogia do diálogo, assumindo novos paradigmas de tolerância.

⁷¹ O homem que sabe dividir o átomo, mas não tem amor no coração, transforma-se num monstro (KRISHNAMURTI, 1953, P. 17).

⁷² Sabendo que a moralidade social não é moral, mas imoral, percebemos que temos de ser extraordinariamente morais porque, afinal, moralidade é apenas criar ordem, tanto dentro como fora de cada um de nós; mas esta moralidade deve estar na ação, não sendo uma moralidade meramente baseada em ideias ou conceitos, mas termos uma conduta verdadeiramente moral.

Com efeito, tais reflexões nos conduzem à necessidade de desenvolver poderes: poder da autocrítica, poder da reflexão constante, poder da tolerância. É preciso reconhecer limites, localizar positivamente, estabelecer contatos com nossas contradições e reconhecer que não podemos estar acima do bem e do mal, quer dizer, não podemos nos configurar como entidades fora do *Ethos*. Poderíamos elucubrar, à luz do pensamento de Gramsci, que a crítica começa com a autocrítica (1995, p. 57).

A relevância configurou-se na investigação do que é uma educação integral, sua perspectiva filosófica e a relação dialética que se estabelece entre Filosofia e Educação, focando questões concernentes à afetividade, a qual poderíamos significar como a energética da ação e retomarmos a concepção grega de amor que perpassa três possibilidades: *Eros* (erotividade), *Philia* (amizade) e *Ágape* (entrega) e atentar que precisamos relacioná-las como perspectivas empreendedoras para o nicho que se tornou a sala de aula. Ou seja, poderíamos dizer que o desafio da educação é a sedução, mas uma sedução pelo novo, pelo não preconcebido, pelo não ideologicamente disseminado. É o seduzir pela possibilidade do diferente, do desconhecido. Sendo assim, a educação integral deve propiciar aos indivíduos que se configurem como sujeitos autônomos e autárquicos capazes de serem agentes críticos e, quiçá, transformadores da realidade.

Sinteticamente, reputando o contexto configurado neste trabalho acerca de uma educação não potencializadora de formação de um ser integral, a qual por vezes forma indivíduos inaptos para a existência e, até mesmo, para a vida profissional, investigamos sobre a educação que Krishnamurti intitula de ‘correta’, a qual propõe o entendimento do indivíduo como integralidade e a partir daí sua transformação. Exatamente por termos a compreensão de que esta máxima não pode ser efetivada “*nihil sub sole novum*” é que intentamos estes estudos e análises para desvelarmos o que ainda não se mostrou perspicuo.

Desta maneira, o intuito é promover um diálogo reflexivo que estimule o desenvolvimento da criticidade, da percepção do indivíduo no mundo – sua relação eu-mundo-pessoas – para a partir disto trabalhar o sentido da autoestima, da formação e transformação de si e do outro como um processo contínuo de

autoconhecimento, autopercepção e autorreflexão. Tais atividades têm como perspectiva fazer discutir/refletir acerca do processo escolar de ensino-aprendizagem cotidiano de sala de aula e a postura do docente nesta especificidade.

3.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL – UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CORRETA (ALGUMAS CONSIDERAÇÕES): SIGNIFICADO DE INTEGRAR

A direção na qual a Educação coloca um homem determinará sua vida futura (PLATÃO).

Adentrando um pouco mais no significado de integrar, convergimos para o entendimento de que a educação deve nos ajudar a compreender o processo da vida, inclusive o dos nossos vícios e o que eles significam, porque os temos, ou, ao menos, plantar sementes para que possamos refletir acerca disso, pautados sempre na nossa própria compreensão. Especialmente que nos faça vislumbrar que o esforço nos afasta do que somos, é necessário desenvolver atenção com o nosso processo para que possamos entendê-lo e até mesmo, libertar-nos dele. De outra maneira, o esforço não traz a coisa, ao contrário, afasta-a, a atenção com o que somos nos possibilita transformação, nas palavras de Krishnamurti, soy codicioso, averiguaré qué es lo que eso significa, por qué soy codicioso y qué es lo que hay envuelto en ello, entonces, en el momento que usted comprenda la codicia, estará libre de codicia (1991, p. 7).

A função do processo de integrar suscita a reflexão radical daquilo que somos e dos nossos móveis, convergindo para a captação de que este procedimento se dá na atenção consigo mesmo. Não poderemos extrair este conhecimento dos livros, da alteridade, mas das nossas relações inteligentes. Entendemos, contudo, a dificuldade que se constrói ao redor desta possibilidade como referência para as nossas questões íntimas:

Así, una vez que emprendemos el viaje del conocimiento propio, los libros no son importantes. Es como penetrar en una tierra extraña donde comenzamos a encontrar cosas nuevas y a hacer descubrimientos asombrosos; pero vea, todo eso se destruye si nos damos importancia a nosotros mismos. En el momento en que decimos: “He descubierto, sé, soy importante porque he dado con esto y con aquello”, estamos perdidos. Si usted ha de emprender un largo viaje, es muy poco lo que tiene que

llevar consigo; si desea escalar hasta una gran altura, ha de viajar con poco equipaje.

Por lo tanto, esta cuestión es realmente importante, porque el descubrimiento y la comprensión llegan a través del conocimiento propio, llegan observando los comportamientos de la mente. Observando lo que opinamos de nuestro prójimo, el modo en que hablamos, en que caminamos, en que miramos el cielo, los pájaros, en que tratamos a la gente, en que cortamos una rama - todas estas cosas son importantes, porque actúan como espejos en que vemos lo que somos; y, si estamos alertas, todo lo que descubrimos de instante en instante es nuevo (KRISHNAMURTI, 1992, p. 32).

O papel da educação é auxiliar neste processo de construção do sujeito, fazendo pensar de maneira autônoma e livre de memória, experiência e passado.

No tenéis que aceptar automáticamente lo que yo digo, ni negarlo. Observad, simplemente. Después de todo, la función educativa consiste en producir un individuo integrado que sea capaz de habérselas con la vida inteligentemente, totalmente, no parcialmente ni como técnico o idealista. Pero el individuo no puede ser integrado si sólo se guía por una norma idealista de acción (KRISHNAMURTI, 1974, p. 5).

A Educação Integral é uma perspectiva paradigmática para o processo de educar e suas implicações. Integrar significa relacionar-se, requer reflexão, perscrutação, do contrário seremos sempre manobrados.

La integración es una de las cosas más difíciles de lograr, porque implica la completa unificación de nuestro ser en todo lo que hacemos, decimos y pensamos. Y eso no es posible si no se comprende la relación - la relación que uno tiene con la sociedad, con el pobre, con el aldeano, el mendigo, el millonario y el gobernador. Para comprender la relación tienen ustedes que bregar con ella, tienen que cuestionar y no meramente aceptar los valores establecidos por la tradición, por sus padres, por el sacerdote, por la religión y el sistema económico de la sociedad que los rodea. Por eso es esencial que se rebelen, de lo contrario jamás estarán integrados (KRISHNAMURTI, 1992, p. 28).

Para compreender o sentido de integralidade é preciso, inicialmente, debruçarmos sobre as nossas relações, pensar sobre as mesmas e acerca das influências que exercem em nosso ser e os juízos de valor que suscitam para que possamos alcançar o entendimento necessário sobre a construção do nosso eu psicológico e da nossa mente velha condicionada.

Façamos um exercício para tentarmos entender o nosso processo mental, pensarmos-nos como em um cinema, observamos as cenas, não estamos nelas, se pudéssemos fazer isso com a nossa mente perceberíamos como se movimenta e

sua forma efetiva de ação. É na observação dos nossos procedimentos que percebemos nosso condicionamento, isto é, na interação com a alteridade e a maneira como ‘julgo’ o outro, que estando despertos, percebemos nossas limitações.

Reconhecermos a mente em seus processos implica também distinguir como o acúmulo de conhecimento, o intelecto, nossa condição econômica, nossa programação como um todo nos fazem arrogantes, quando ficamos cheios de nós mesmos, julgamo-nos muito especiais e isso nos possibilita pensar que o outro não pode ter nada a acrescentar que seja melhor ou mais elaborado que as nossas concepções, as nossas compreensões de mundo, então não estabelecemos diálogos efetivos, porque já sabemos tudo e o nosso saber nos é suficiente:

¿No han notado qué arrogantes son los idealistas, los líderes políticos que producen ciertos resultados, que logran grandes reformas?, ¿han notado qué llenos están de sí mismos, qué inflados están con sus ideales y sus logros? En su estimación propia son muy importantes. Lean unos cuantos de esos discursos políticos, observen a algunas de esas personas que se llaman a sí mismas “reformadores”, y verán que en el proceso mismo de la reforma están cultivando su propio ego; sus reformas, por amplias que sean, siguen estando dentro de la prisión; por lo tanto, son destructivas y finalmente traen más desdicha y conflicto al hombre (KRISHNAMURTI, 1992, p. 35).

Devemos analisar que nossa educação tem problemas que podem ser também pensados dentro do contexto do inacabamento do ser humano, somos ‘naturalmente inacabados’. E esta condição nos permite, por vezes, ser egóticos⁷³. Contudo, é isto que estamos propondo, como uma alternativa a esta *percepção de realidade*, a educação integral, uma educação humanizadora, integralista que respeita as diferenças e os processos vitais do sujeito, tentando ajudá-lo a pensar sobre si, o conhecimento, a existência e a (trans)formação que precisa ser construída, considerando seus limites e processos constituidores. Não se pode pensar uma educação que não contemple precipuamente vislumbrar o sujeito aprendente como um todo, um constructo de *pathos*, *ethos*, *ratio*. Este talvez seja o mais importante papel para o processo de educar.

⁷³ O “eu” não é uma entidade estática, porem muito ativa, hábil e vigilante, na busca de seus objetivos; para seguir e compreender o movimento contínuo do ‘eu’, é necessária uma mente-coração penetrante e flexível, capaz de intensa autovigilância. Para compreender, deve a mente penetrar fundo, devendo saber quando manter-se vigilante passiva.

Habéis hecho preguntas tales como “¿qué es la sociedad?”, “¿qué habré de hacer si mis padres dependen de mí?”, “¿qué es la libertad?”, “¿puedo ser libre en sociedad?”, y las he contestado. Pero si no pensáis realmente en ellas, si no las examináis por vosotros mismos cada vez más profundamente y no las enfocáis desde distintos ángulos; si no las miráis de diferentes maneras, sólo diréis entonces “esto es bueno, esto es malo, esto es un deber, aquello no lo es, esto es verdadero, aquello es erróneo”, y con eso nada adelantareis. Mas si vosotros y yo nos sentamos, pensamos en esos problemas, y vosotros y el maestro los discutís, los examináis, entonces vuestra inteligencia se despierta; y entonces, cuando esas cuestiones surjan en la vida diaria, seréis capaces de hacerles frente. No les haréis frente si sólo aceptáis lo que yo digo. Mis respuestas a vuestras preguntas son tan sólo para despertar vuestra inteligencia, para que penséis a fondo estas cuestiones y seáis capaces de enfrentaros acertadamente con la vida (KRISHNAMURTI, 1955, p. 21).

Krishnamurti sinaliza para a necessidade de implementar uma educação correta que se relacione com a disposição para o autoconhecimento como uma forma de possibilitar um aprendizado mais efetivo, o indivíduo cōnscio de si e de suas limitações, tem um potencial infinitamente maior para a cognição. Esta integralidade sugere um equilíbrio entre o *ratio*, o *pathos*, a *psyche* e a *libertas* do sujeito. Acreditamos que uma educação que contemple e discuta tais questões será mais efetiva, aprazível, chamativa e construirá no sujeito cognitivo a tendência a perceber seus processos e o de outrem, desenvolvendo assim uma atenção que será também utilizada para a compreensão do conteúdo programático. Não estamos propondo nada místico ou qualquer outra similitude a esse entendimento, estamos configurando uma forma de educar que contemple necessidades emergentes de uma sociedade que não mais se submete ou interessa apenas pelo vestibular ou por aprender coisas simplesmente.

A construção do sujeito integral significa a constituição de um sujeito livre de temores, autárquico, que consegue equilibrar *pathos* X *ratio* e que possui a condição de liberdade como uma realidade; ou seja, é o voltar-se sobre si mesmo para perceber-se em minúcias, analisar o conhecimento de si⁷⁴, sem misticismos ou preconceito e, a partir disto, aprender a se identificar, conhecer seu potencial, sua capacidade, seus limites, suas possibilidades e, em especial, seus medos e

⁷⁴ O saber objetivo, isto é, não imediato nem privilegiado, que o homem pode adquirir de si mesmo. Esse termo tem, portanto, um significado diferente de autoconsciência, que é a consciência absoluta ou infinita, e também de consciência, que sempre implica uma relação imediata e privilegiada do homem consigo mesmo; logo, um conhecimento direto e infalível, embora incomunicável, de si. É como convite ao conhecimento de si mesmo (e não à consciência) que Platão interpreta o lema socrático “conhece-te a ti mesmo” (ABBAGNANO, 1998, p. 183 e 184).

condicionamentos. Daí a necessidade de uma educação igualmente integralizadora que fomente tais possibilidades.

Acreditamos nesta educação como alternativa ao nosso estado atual de coisas, o qual sinaliza para uma juventude que parece estar em um caminho tortuoso, com número significativo entregue às drogas (sejam elas lícitas ou ilícitas), à rebeldia, ao enclausuramento, ou simplesmente ao desinteresse pela sala de aula; e isso parece generalizado, não apenas com adolescente, mas também com crianças e adultos.

Os problemas atuais como: pais ausentes, excessiva valorização da aparência, a busca do sucesso e, por conseguinte, a exigência de se tornar um indivíduo bem sucedido, ainda que seja em detrimento dele mesmo, com o discurso da segurança, lança o jovem em uma crise existencial séria. Tomando como exemplo os cursos de nível superior considerados como um trampolim para seus anseios, então todos independentemente do seu sentimento acerca do curso que fazem, seja porque pode lhe propiciar status, ascensão social. No entanto, cada sujeito tem papel importante na sociedade, mas é certo que nem todos têm competência ou afinidade, daí que poderá ser um profissional frustrado ou até mesmo incompetente, e o que será desse sujeito quando se considerar fracassado, qual arcabouço psicológico, emotivo, etc., ele tem para conviver com essa realidade⁷⁵? E as pessoas que serão vítimas de sua incompetência e conflito?

A educação integral, dentro dos moldes que estamos propondo, prepara o indivíduo inicialmente a identificar a si mesmo ou priorizar essa busca, sendo assim, talvez nem ingressasse em um curso só por status, ou possibilidades financeiras. Há cursos que parecem proporcionar muito mais acessos do que outros, mas para se

⁷⁵ Era bom que pudéssemos fazer esta pesquisa juntos e descobrirmos, por nós próprios, se há, ou não, uma Realidade que não seja uma mera invenção intelectual ou emocional, uma fuga. O ser humano, através da História, tem afirmado que há uma Realidade para a qual temos que nos preparar, pela qual temos de fazer certas coisas (disciplinar-mo-nos, resistir a qualquer forma de tentação, autocontrolar-nos, controlar o sexo, ajustarmo-nos a determinado padrão estabelecido pela autoridade religiosa, pelos santos, etc.); ou devemos rejeitar o mundo, afastando-nos para um mosteiro ou para alguma gruta onde possamos meditar, isolando-nos, para estarmos sozinhos e não termos, assim, tentações.

Vê-se, naturalmente, o absurdo de uma tal luta, e que não temos possibilidade de fugir do mundo, daquilo que é, do sofrimento, da loucura, e de tudo o que o homem tem descoberto no campo científico.

Obviamente que temos de pôr de lado todas as teologias e crenças. Se assim procedermos, então deixa de haver qualquer forma de medo (KRISHNAMURTI, 1986, p. 58).

firmar em um mercado altamente competitivo como o nosso, é imprescindível ter o mínimo de competência, e algumas pessoas talvez não tenham habilidade para aquela profissão (sem o caráter ideológico de vocação) estamos falando de competências para desenvolver uma profissão e o profissional. O que parece resultar disso está estatisticamente acompanhado no aumento do uso de ansiolíticos, antidepressivos, e até somatizações sem nenhuma explicação de ordem física devido à configuração de fracassado que estas situações proporcionam.

O que podemos dizer disso tudo? Certamente não criamos nossos filhos para serem depressivos, dependentes químicos ou afetivos, enfim, intentamos que nossos filhos tenham uma vida equilibrada. Mas como tê-la, se tudo converge para o desequilíbrio? A condição globalizada capitalista obriga o sujeito ao trabalho para a sua sobrevivência e a dos seus, por vezes, apartando o ser humano da sua condição de pai ou mãe, gera falsas necessidades fomentadas pelo processo ideológico, transformamo-nos em artífices de uma falsa existência própria (conforme explicitado anteriormente).

Uma questão pertinente, porque não dizer urgente, é se não discutirmos estas questões na escola (isto porque a escola deveria ser um lugar também de apreensão/atenção de si e de nossas questões mais íntimas) onde o faremos, se a escola não proporciona ao luzente reflexões existenciais bem como o desenvolvimento da atenção e de sua própria condição de existente, quem mais se preocupará com isso ou poderá fazê-lo de maneira sistematizada, estruturada, refletida e discutida com os pares?

Carecemos desenvolver o sentido da atenção para promover a percepção de si como possibilidade cognitiva e perceptiva do sujeito aprendente, nesse ínterim constitui-se de maneira concreta a necessidade da alteridade e da relação como forma de apreensão mais rápida e efetiva de si e das nossas limitações. Isto deve convergir para a formação do ser integral que carece de entendimento do que significa autoconhecer-se para seu desenvolvimento como luzente conteudista e existente. Isto porque entendemos que um rendimento maior será possível para o luzente que estiver cômico ou pelo menos atento ao seu ser mesmo, isto é, suas limitações, intenções, aspirações, desejos e vontades, de outro modo, do sujeito cômico dos processos engendrados pela mente e pelo pensamento, não para negá-

los, mas para aprender a conviver com isto, até que desenvolva um nível perceptivo e evolutivo tal que possa antecipar-se a este processo mental.

A educação, no seu estado atual, não favorece de maneira alguma a compreensão das tendências hereditárias e das influências ambientais, que condicionam a mente e o coração e sustentam o temor; por conseguinte, ela não nos ajuda a romper esses condicionamentos para produzir um ente humano integrado. Qualquer forma de educação que só atenda a uma parte e não à totalidade do homem conduz, inevitavelmente, a conflitos e sofrimentos cada vez maiores (KRISHNAMURTI, 1953, p. 27).

Neste contexto compreendemos que integrar é relacionar o homem com seu ego, *pathos* e aspectos relativos ao entendimento do sentido de liberdade, *psyche* e como tais coisas podem influenciar no nosso processo de formação.

[...] A educação, hoje em dia, vos prepara para vos submeterdes, adaptardes, ajustardes a esta sociedade de aquisição. Só nisso estão interessados vossos pais, vossos mestres, vossos livros... Sois educados para vos adaptardes à sociedade; mas isso não é educação, é apenas um processo para vos condicionar para vos ajustardes a um padrão (KRISHNAMURTI, 1964, p. 27).

A educação como meio receptivo para implementar o novo, o além do comercial, do clientelismo, do ideológico, a perspectiva do novo fio de Ariadne que conduza a uma atenção conjugada entre subjetividades como referência para a percepção de si e de outrem a partir da relação ego-alter como princípio primeiro de formação do pensar respeitoso reflexivo do processo de educar.

Arrazoar as construções sociais a partir das relações intersubjetivas favorece o entendimento do mundo e do seu concurso na formação do outro e de seus constructos epistemológicos. Pensar o caos auxilia na produção do contrário, da tentativa de sair dele, tornando-se o exemplo a não ser seguido, as vias que não devem ser consideradas, caminhos que sequer devem ser traçados. Pensar a realidade auxilia na construção do indivíduo que é intersubjetividade, que é constructo de mundo e se esmera na tentativa de pensar este cosmos a partir da integralidade.

Se pudéssemos reinventar Tertuliano, parafraseando seus argumentos, diríamos que resistir ao *status quo* é impossível, por isso deve ser tentado e buscado, como

'certeza certa' de que podemos construir diferenças habitáveis, realidades paralelas e elucidativas, verdades contundentes e igualmente questionáveis para servirem de contrapontos de reflexão às 'verdades naturais'. Desistir é cômodo e seguro. É preciso viver com maestria, a dança da vida e da formação do sujeito são associáveis e necessárias como uma construção pós-moderna de pensar a vida real-virtual.

A educação é um devir constante de pensamentos, formações, construções, dialogizações, polifonias, verberações e, não podemos esquecer, tensões. Não se constrói grandes ações sem entender o significado dos opostos que se complementam e se possuem num todo complexo de perfeição-imperfeita do logos vivente do ser.

Construir redomas que escondam o real não ajudará na formação do sujeito, muito menos na sua maturação, pois é preciso estabelecer vínculos com o real para o sujeito pensar o seu ser, seu entendimento da existência e seu sentido mesmo como profissional, luzente, ser vivente, alter-ego relação (todas relações indissociáveis) neste mundo.

Apartar-se da possibilidade arrogante de pensar a realidade como uma, indissociável do meu ego que constrói arcabouços epistemológicos, empíricos, existenciais impenetráveis na formação do eu e do alter. Para isso, o princípio norteador precisa ser a integralidade como construção de mundo que entende, contempla, reflete, dialoga, dialetiza com os diferentes, os diametralmente opostos, mas também, com os ângulos mais adjacentes como forma diletante de conceber o mundo, a realidade. E esta se apresenta como *phainomenon* de difícil e variadas descrições, percepções, desenvolver a capacidade, competência e, em especial, a sensibilidade para captá-la, sendo um bom exercício para uma formação integralizadora.

Seria contraproducente pensar um viés para explicar a própria complexidade do ser integral, sua diversidade fala de si, *per si*, como forma de elaboração de mundo, de vida, de realidade. Pensar o integral é debruçar-se sobre si mesmo e suas possibilidades aliadas às limitações, percepções, construções, sensações, *pathos* e *psyche* nossa e da alteridade. É pensar o já pensado, mais o que vai além do

estabelecido, do concreto, do programado, é programar além da possibilidade simplesmente programável de ver, pensar e sentir as coisas, é captar além do imediato, é sair do pragmatismo ingênuo que nos leva ao evitável. É pensar além da sua própria possibilidade, ir além de si mesmo para experimentar o ser do outro a partir de si e isto se configurar como experiência formativa do Ser que está em nós, que vem ao nosso encontro e pode (e deve) ir além de nós.

Integralizar é referenciar o outro em sua completude como gestor de si que se relaciona e promove novas possibilidades, sem submeter ou ideologizar para lograr êxitos. A existência é uma experiência única de formação de si a partir de outros, sem idolatrá-los, sem copiá-los, apenas problematizá-los, buscando uma construção *per si* acerca do objeto em apreciação. Integralizar é também compartilhar, pois não se pode educar com medo de promover competência, habilidades, reflexões, criticidade, potencialidades. Integral é igualmente aquele que se forma além de suas próprias expectativas e possibilidades, é vencer o liame do limitável, na ascensão, na promoção de si.

Viver é estar além do óbvio, do esperado, e isto é um alicerce para educação que busca ser integral, que tenta problematizar a reflexão acerca do objeto apreciado, engendrar possibilidades diversas na produção do indivíduo gestor de si mesmo e de suas potencialidades, limitações, sensações, reflexões, meditações, elaborações, fazendo dele um ser autocrata.

Com efeito, compreendemos a integralidade, ainda, como possibilidade de entendimento e respeito entre os diferentes, uma compreensão de mundo que contempla a alteridade, não como heteronomia inspiradora, mas como dialogia reflexivo-dialética para compor uma polifonia consonante da possibilidade do educar e da construção deste ser autocrata.

3.4.1 IMPLICAÇÕES DA LIBERDADE

La verdadera educación consiste en aprender cómo pensar, no qué pensar. Si uno sabe cómo pensar, si realmente tiene esa capacidad, entonces es un ser humano libre - libre de dogmas, supersticiones, ceremonias (KRISHNAMURTI, 1992, p. 14)

Este item trata da perspectiva proposta por Krishnamurti acerca da liberdade, onde temos como objetivo explicitar como está hoje configurada a liberdade e qual é a proposta feita pela educação integral acerca do sentido de liberdade e da necessidade de sermos livres. Discutir liberdade, conceitos e implicações, consolida-se dado o intento de alvitrar uma educação (trans)formadora do sujeito autocrata, para tanto precisamos continuar na categorização de autocracia e, por conseguinte, do entendimento do sentido e do significado de liberdade.

Com efeito, ser livre implica em romper com o já conhecido, a memória, o passado⁷⁶ que nos condiciona, é intentar uma mente nova criadora apartada desse atual estado de coisas. Entretanto, para elucidarmos este problema relacionamos o temor, a tradição, o significado de segurança, autoridade, a educação e o sujeito livre na construção da sua existência e desenvolvimento da inteligência. Há uma relação imbricada entre estas coisas que precisamos compreender para modificar ou simplesmente tomarmos ciência e ficarmos atentos. Primeiro, é preciso

⁷⁶ Que é passado? Que entendemos por passado? Por certo, não nos referimos ao passado cronológico. Referimo-nos, certamente, às experiências acumuladas, ao acúmulo de reações, lembranças, tradições, conhecimentos; ao depósito subconsciente de inumeráveis pensamentos, sentimentos, influências e reações. Com todo esse fundo, não é possível compreender a realidade, porquanto a realidade deve ser independente do tempo. [...] a mente é o fundo, a mente é o resultado do tempo, a mente é o passado, a mente não é o futuro e, por conseguinte, permanece – o que quer que faça, qualquer que seja a sua atividade futura, sua atividade passada, sua atividade presente - na rede do tempo (KRISHNAMURTI, 1991, p. 197).

compreender o alcance e o sentido de autoridade⁷⁷ para nossa existência, como influencia nosso ser, nossa percepção do real e nos conduz a certa segurança confortável, uma vez que outros podem ditar regras de convivência e de verdade a serem consideradas e seguidas. Vejamos o que diz Krishnamurti sobre isto:

Entonces, a fin de defender la seguridad, crean la autoridad. ¿No es así? Para recibir bienestar, necesitan de alguien o de algún sistema que les provea ese bienestar. Para tener seguridad, tiene que haber una persona, una idea, una creencia, una tradición que les ofrezca la garantía de seguridad. Así, en nuestro intento de encontrar seguridad, erigimos una autoridad y nos convertimos en sus esclavos (1933, p. 10).

Quando aceitamos a autoridade negamos nossa inteligência⁷⁸ (capacidade de reconhecer a verdade) e nos subjugamos ao conceito de outro⁷⁹, ou de grupos, ou de uma ideologia propalada por uma religião ou pela própria política, e quando nos sentimos coagidos por alguma coisa, nossa dependência⁸⁰ psicológica se apresenta mais veemente.

Em momentos de tribulação, voltamo-nos para o que chamamos Deus – pura imagem da nossa própria mente – ou achamos explicações satisfatórias, e isso nos proporciona conforto temporário. As religiões que seguimos são criadas pelas nossas esperanças e temores, pelo nosso desejo de segurança e conforto interiores; e com a veneração da autoridade, seja a de um salvador, seja a de um mestre ou sacerdote, vem

⁷⁷ Creáis, pues, la autoridad, porque andáis en busca de una norma de conducta, de una manera de vivir. El deseo mismo, la búsqueda misma de una norma de conducta, crea autoridad; y así os convertís en meros esclavos, en piezas de una máquina. Vivís sin capacidad alguna para pensar, sin capacidad alguna para crear. Si pintáis, el maestro de pintura os dice por lo general qué habréis de pintar. Veis un árbol y lo copiáis. Pero la pintura consiste en ver el árbol y expresar lo que sentís acerca del árbol y de lo que él significa, el movimiento de las hojas, el murmullo del viento entre las ramas; y, para hacer eso, debéis ser muy sensibles para captar el movimiento de la luz y de la sombra. ¿Cómo podréis captar algo del viento que sopla veloz si todo el tiempo os decís, asustados, que debéis hacer esto o aquello, u os preguntáis que dirá la gente? Así, gradualmente, todo sentimiento, la sensibilidad para percibir alguna cosa bella, quedan destruidos por la autoridad. (KRISHNAMURTI, 1955, p. 10).

⁷⁸ La inteligencia, por cierto, viene cuando estáis en libertad para descubrir, cuando sois libres de pensar cabalmente, cuando tenéis libertad para interrogar de toda tradición. Así vuestra mente llega a ser muy activa, clara, así sois individuos, estáis integrados, funcionáis plenamente; no sois entes miedosos que no saben qué hacer y por lo tanto obedecen, sintiendo interiormente una cosa y exteriormente adaptándose a otra. Interiormente, debéis romper con toda tradición y vivir por cuenta propia; pero estáis cercados por las ideas que los padres tienen de lo que debierais y no debierais hacer, por las tradiciones de la sociedad. De suerte que en vuestro fuero íntimo hay un conflicto (KRISHNAMURTI, 1955, p. 12).

⁷⁹ Y esta es una parte esencial de la educación: aprender a permanecer solos a fin de no caer presos ni en la voluntad de muchos ni en la voluntad de uno y, por tanto, ser capaces de descubrir por nosotros mismos lo que es verdadero (KRISHNAMURTI, 1992, p. 17).

⁸⁰ Se somos interiormente dependentes, a tradição exerce forte domínio sobre nós; e a mente que pensa pelas rotinas tradicionais nunca pode descobrir aquilo que é novo. E, quando nos ajustamos, tornamo-nos medíocres imitadores, simples dentes de uma impiedosa máquina social. O que *nós* pensamos é que mais importa, e não o que outros *querem* que pensemos. Submetendo-nos à tradição, em pouco tempo nos tornamos meras cópias daquilo que “deveríamos ser” (KRISHNAMURTI, 1953, p. 57, grifo do autor).

a submissão, a aceitação, a imitação. Assim, somos explorados em nome de Deus, tal como somos explorados em nome de partidos e ideologias, – e continuamos sofrendo (KRISHNAMURTI, 1953, p. 62).

Nossa fuga de compromissos e responsabilidades nos conduz a associações de natureza diversa, esta aderência a crenças ou conjunção de ideias pode ser também um processo de autodefesa. Entretanto, ao agirmos desta maneira estamos igualmente recusando nossa liberdade como indivíduo. Essa subordinação à autoridade perpassa por várias possibilidades, dentre elas, nossa necessidade de lograr êxito, de exercer poder, de fomentar a imagem de bem sucedido, ficamos entorpecidos pelo poder e por isso impomos nossa autoridade àqueles que julgamos merecedores do nosso jugo e tememos e nos submetemos aos sujeitos que avaliamos superiores a nós. Temos compulsão latente pela dominação e por sermos dominados. Somos carentes deste jogo de poder.

Desejamos, ardentemente, estar seguros, estar certos, ser bem sucedidos, saber; e esse desejo de certeza, de permanência, cria, dentro de nós, a autoridade da sociedade, da família, da religião, etc. (KRISHNAMURTI, 1953, p. 60).

Somos condicionados⁸¹ desde cedo para rendermos reverências a autoridades, a seguirmos caminhos, não nos percebemos envoltos nas armadilhas ideológicas da submissão ao outro, este outro determina o existir, o vestir, o alimentar-se, o pensar, etc. não desenvolvemos ou construímos processos formadores de indivíduos livres, pensantes, reflexivos, críticos, autocratas. Nossa educação conflui para formar o sujeito submisso, daí nossa dita liberdade ser altamente questionável. Precisamos compreender mais um pouco o que exatamente significa este processo.

El peso de la tradición es tan enorme que ha destruido toda la iniciativa, y ustedes han dejado de ser individuos; son meramente partes de una maquinaria social, y están contentos con eso, ¿entienden? No se rebelan, no estallan, no rompen con ello. Sus padres no desean que se rebelen, sus maestros no desean que rompan con la maquinaria; por consiguiente, la educación aspira a hacer que ustedes se amolden al patrón establecido. Entonces no son seres humanos completos, porque el miedo les roe el corazón; y mientras hay miedo, no hay alegría, no hay creatividad (KRISHNAMURTI, 1992, p. 30).

⁸¹ O que precisamos compreender é que não somos apenas condicionados pelo ambiente, mas que *somos* o ambiente, que não estamos separados dele. Nossos pensamentos e reações são condicionados pelos valores que a sociedade, da qual somos uma parte, nos impôs (KRISHNAMURTI, 1953, p. 55, grifo do autor).

Com efeito, somos engrenagens substituíveis deste sistema e, paralelo a isto, as instituições criam, de forma sutil, padrões a serem seguidos e nós, preparados que somos para sermos seguidores alienados, representamos nosso papel de copistas com afincos:

O desejo de imitar é um poderoso fator em nossa vida não só nos níveis superficiais, mas também nos mais profundos. Quase se pode dizer que não temos pensamentos e sentimentos independentes. Quando ocorrem, são meras reações e, por conseguinte, não estão livres do padrão estabelecido; porque na reação não há liberdade (KRISHNAMURTI, 1953, p. 56).

Quando escolhemos viver em segurança, e normalmente fazemos isso, temos que assumir o significado também de que para isso ocorrer, geralmente vivemos na imitação⁸², vislumbrando referências e, por conseguinte, desenvolvemos o temor de não ser bem sucedido como outrem. Criamos a comparação⁸³:

Vocês sabem que se comparam com outros, não? É esse o condicionamento de vocês desde a infância - "Oh! Você tem de ser como o seu irmão", ou sua tia-avó; tem de ser como o santo ou seguir o que Mao ou outra pessoa diz. Estamos sempre comparando; essa é a nossa educação nas escolas: conseguir certas notas e ser aprovados em exames. Vocês não sabem o que é viver sem comparação, sem competição e, por conseguinte, sem agressividade, sem violência. No momento em que se comparam com outra pessoa, vocês praticam uma forma de agressão e, portanto, de violência. Violência não é só matar ou agredir fisicamente alguém: é também esse espírito de comparação: "Eu tenho que ser como outra pessoa"; "Tenho que me aperfeiçoar". Melhorar a si mesmo é a antítese da aprendizagem e da liberdade. [...] Somos escravos da palavra ser, que significa que "serei alguém em algum momento futuro". Assim sendo, a comparação e o amoldar-se caminham juntos e apenas fazem surgir a repressão, o conflito (KRISHNAMURTI, 1994, p. 37, grifo do autor).

O nosso *ethos* e *axios* capitalista fomentam em nós, desde criança, a disputa, somos orientados a assumir papéis e até mesmo os nossos jogos não são

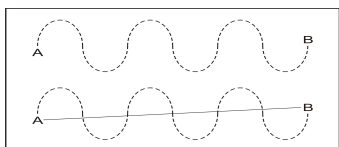
⁸² É preciso encontrar uma forma de viver nossa vida de cada dia livre da contaminação do passado – sendo "o passado" não só o tempo, mas também, tradição, experiência, conhecimento, memória. Isso não significa que devamos viver com a mente "em branco?" ou um estado de amnésia, porém, sim, que devemos compreender o processo "repetitivo", mecânico, de nossa atual existência. Pois nossa vida é, pela maior parte, imitativa. Nosso falar, nossos pensamentos, nossa maneira de vida, nossos atos, a totalidade de nossa consciência, tudo é resultado de imitação (adaptado de KRISHNAMURTI, 1983, p. 41, grifo do autor).

⁸³ Parece-me que o começo do temor é a comparação. Sabeis o que é comparação? É comparar-vos com um aluno inteligente ou estúpido, com Gandhi, com Cristo, com Buda, com Stalin. Quando um mestre vos compara com outro aluno, talvez um pouco mais inteligente, que acontece convosco? Já notaste o que vos acontece quando sois comparado? Diz o mestre: "sê inteligente como aquele menino ou a outra menina, ele vos dá graus, notas; e desse modo sois mantido numa luta, numa competição constante; sentis inveja do outro aluno (KRISHNAMURTI, 1960, p. 29).

agregadores, pois suscitam em nós a competição, ou seja, os jogos sustentam a ideia do vencedor, não de vencedores. Penso nas atividades infantis de coordenação motora onde o educando que não liga exatamente como solicitado o ponto A ao ponto B⁸⁴ (por uma senóide, e.g.), se inova e faz uma linha reta, por exemplo ligando um ponto ao outro recebe o resultado como erro ou não cumprimento do estabelecido. Ao fazermos isto (algo aparentemente tão sem propósito e inofensivo) não estamos delineando o educando para que ele seja heterônomo? Estamos dizendo qual o caminho a ser traçado e usar alternativas pode levar a sanções. É como se programássemos para que nos subordinássemos à alteridade e a elegéssemos, mesmo que de maneira pouco consciente, como uma autoridade a ser seguida e assim desenvolvamos a necessidade de um 'agente norteador'. Mas como fazer diferente se fomos ensinados desta maneira? Não queremos ser excessivos, mas entendemos que nas pequeníssimas coisas talvez estejam os grandes conflitos e problemas ou germe para a concretização deles.

Nossa análise está voltada para pensar o risco de adotarmos caminhos já trilhados, e se apenas atentamos e refletimos este é um procedimento não dos melhores, mas suportável. Contudo, o que normalmente fazemos é seguir passos, supostamente bem sucedidos, e a aceitação deste processo pode ser danosa porque, por vezes, não atentamos que estamos criando um ser, o qual violenta o nosso próprio eu, agimos em detrimento de nós mesmos, aí está a fonte do conflito, esta relação perniciosa entre o que sou e o que devo ser. Pois o conflito interior irá implicar em manifestação exterior. Enquanto estivermos aprendendo por esta perspectiva seremos candidatos à confusão.

Eles sabem, e nós não; dizem: "Segue este método, este sistema, pratica-o todos os dias, e eventualmente chegarás "lá" -- se tivermos sorte. Isto quer dizer, que estamos em luta conosco próprios durante todo o dia, tentando conformarmo-nos a um padrão, a um sistema, tentando reprimir os nossos desejos, apetites, invejas, ciúmes, ambições. E assim surge o



conflito entre aquilo que somos e o que "deveríamos ser" de acordo com o sistema; isto significa que há esforço; e a mente que está fazendo esforços nunca poderá estar quieta; através do esforço a mente nunca pode tornar-se completamente tranqüila (KRISHNAMURTI, 1992, p.45).

Ora, não há problema em *tentar* ser dócil, amável, fraternal, mas no nosso íntimo há um turbilhão de vaidade, egoísmo, inveja^{85 86}, etc. se não desenvolver atenção para perceber essas nuances no nosso modo de ser-sendo, como poderemos desfrutar de uma vida jorrante, se nos mortificamos a todo o momento, gerando um conflito entre o que somos e o que deveríamos ser? Por vezes não aceitando nossa condição mesma, pois o princípio para modificar algo que nos aborrece é o reconhecimento da presença do incômodo:

⁸⁵ De autoria do neurocientista japonês Hidehiko Takahashi, do Instituto Nacional de Ciência Radiológica, em Tóquio, o estudo "Quando a sua conquista É a minha Dor e a sua Dor É a minha Conquista: Correlações Neurais da Inveja e do Shadenfreude" foi publicado recentemente pela prestigiada revista científica americana *Science*. Por meio de ressonância magnética realizada em 19 voluntários (dez homens e nove mulheres), na faixa etária dos 20 anos, foi possível identificar onde os sentimentos são processados no cérebro. Ao sentir inveja, a região do córtex singulador anterior é ativada. O interessante é notar que é nesse mesmo local que a dor física se processa. "A inveja é uma emoção dolorosa", afirma Takahashi. O shadenfreude, por sua vez, se estabelece no estriado ventral, exatamente onde se processa a sensação de prazer. "o invejoso fica realizado com a desgraça do invejado", diz o pesquisador. Durante a pesquisa, Takahashi induziu dois voluntários a imaginarem um cenário que envolvia outros três personagens, do mesmo sexo, faixa etária e profissão que eles. Dois deles seriam, hipoteticamente, mais capazes e inteligentes. Dessa comparação nasce a inveja, especialmente quando as pessoas são muito parecidas. Ou seja, é mais comum uma mulher se incomodar com outra da mesma faixa etária e profissão, do que com alguém com características totalmente diferentes. "Trata-se de um sentimento caracterizado pela sensação de inferioridade", explica o neurocientista Takahashi. "Quando há essa sensação, é porque houve uma comparação e a pessoa perdeu".

A psicóloga Sueli Damergian, professora da Universidade de São Paulo (USP), acredita que o segredo para evitar a inveja é não ultrapassar a linha de afeição. "A inveja é sempre fruto da admiração, diz. "Se ela ficar restrita a isso pode funcionar como impulso para o desenvolvimento. O Psiquiatra José Thomé, da Associação Brasileira de Psiquiatria diz: "Pessoas bem resolvidas e esclarecidas tendem a ter menos inveja" (texto extraído da Revista Isto É, 03 de Junho de 2009).

⁸⁶ A cultura atual é baseada na inveja, na cobiça... Várias formas de sucesso são perseguidas: sucesso como artista, sucesso como empresário, sucesso como religioso. Tudo isso é uma forma de inveja. Mas só tentamos nos livrar da inveja quando ela se torna angustiante, dolorosa. Enquanto for gratificante e prazerosa, a inveja é aceita como parte da natureza. Não vemos que nesse prazer mesmo há sofrimento... (KRISHNAMURTI, 2007, p. 119).

Quem quer “vir a ser alguma coisa”, seja no mundo material, seja no mundo espiritual, é uma simples máquina e nunca conhecerá a verdadeira alegria. Só conhecerá a alegria aquele que se percebe como de fato é, e fica a observar essa complexidade, essa beleza, essa fealdade, essa corrupção, sem tentar transformá-la em coisa diferente. Isso é difícilíssimo, porque a mente quer sempre tornar-se algo. Quereis ser filósofos ou grandes escritores. Podeis ser um grande escritor, e aspirar a ser um Mestre de Artes. Mas, vede, essa ambição não é uma coisa criadora. Nessa ambição não há iniciativa, porque só estais preocupado com vosso próprio êxito. Adorais o deus bom êxito e não a coisa que é. Por mais pobre que sejais, por mais vazio ou estúpido, se puderdes ver a coisa tal como é, isso começará a transformar-vos. A mente, porém, que só quer “vir-a-ser”, não pode compreender o “ser”. É a compreensão do “ser”, a compreensão daquilo que somos, que produz uma extraordinária exaltação, a libertação do pensamento criador, da vida criadora (KRISHNAMURTI, 1960, p. 97).

Devemos reconhecer nossas limitações, nosso modo de ser-sendo, nossas aspirações, ambições, nosso ser mais íntimo e compreendermos que o esforço não é a coisa: quanto mais nos esforçamos mais distante ficamos de nós mesmos e, assim, surgirá a confusão. A ação precisa coincidir com o pensamento, acontecer simultaneamente e para isto carecemos conhecer o que somos. Se não estivermos cômnicos das nossas questões como poderemos resolvê-las? A partir da repetição poderíamos nos melhorar, mas não pareceu surtir grandes efeitos. Não podemos fugir daquilo que somos, enquanto fizermos, estaremos prolongando e exacerbando o nosso conflito interno e cada vez mais nos apartando de nós mesmos.

De outro modo, podemos asseverar que nossa educação tradicional e condicionada bem como nossa sociedade padronizada cria um sistema dual⁸⁷ baseado no sucesso X fracasso e enquadra os indivíduos nessa perspectiva ocasionando-lhes mais uma forma efetiva de temor. Essa condicional nos leva ao vazio existencial quando não a conflitos de ordem emocional sérios. A família é o principal agente motivador (por vezes nem se dá conta do que está fomentando em seus entes), uma vez que estabelece regras de condutas a serem seguidas e objetivos a serem alcançados. Feito isto, se elabora a educação para servir a seus propósitos, educar

⁸⁷ Que é dualidade? Existe a dualidade – homem e mulher, preto e branco, manhã e tarde, EU E NÃO EU, desejo ter muito sucesso e com esse objetivo estou trabalhando, etc.. Vivemos nessa dualidade. Ontem, hoje e amanhã; odiar e querer alcançar o amor; ser violento e desejar um estado de não violência; ação e inação. Sabemos o que é a dualidade e nesse beco vivemos aprisionados. O pensamento está sendo constantemente batido, a oscilar entre os dois opostos e a criar aflição para si próprio. Temos, pois, de compreender a dualidade, a fim de a transcendermos. Não podemos transcendê-la se não a compreendermos (KRISHNAMURTI, 1983, p. 135, grifo do autor).

para o sucesso. Do mesmo modo, uma educação assim construída solidifica em nós o nosso existir egóico⁸⁸ ratificando nossa avidez por certezas e segurança:

É atrás da segurança e do bom êxito que andamos, quase todos nós; a mente que busca segurança, que aspira a ser bem sucedida, não é inteligente e, por conseguinte, é incapaz de ação integrada. Só pode haver ação integrada se estamos conscientes do nosso próprio condicionamento, de nossos preconceitos raciais, nacionais, políticos e religiosos; isto é, se percebemos que as atividades do 'eu' são sempre separativas (KRISHNAMURTI, 1953, p. 11).

Esta educação citada estimula o egoísmo, a competitividade, o individualismo (chaves imprescindíveis e indissociáveis do capitalismo predatório a que estamos submetidos). Quando somos mal formados desenvolvemos medos (e entendamos medo⁸⁹, neste contexto, em seu sentido amplo, medo de viver, de morrer, de problemas existenciais, de experimentar, de ousar, de sofrer e etc.). Com efeito, onde há medo não pode haver verdade. É preciso reconhecer nossos limites e temores para exercermos uma vida plena e o medo traz consigo um *modus operandi* bastante estranho⁹⁰, assumimos posturas e comportamentos diversos,

El miedo nos hace cosas extraordinarias a la mayoría de nosotros. Crea toda clase de ilusiones, de problemas; y hasta que realmente lo comprendamos, hasta que lo examinemos muy profundamente, el miedo siempre deformará nuestros actos a lo largo de la vida. Tuerce nuestras ideas, nuestra manera de vivir; erige barreras entre la gente, y ciertamente destruye el amor. Creo, pues, que cuanto más lo comprendemos, cuanto

⁸⁸ Enquanto a mente se deixar dominar e governar pelo seu próprio desejo de segurança, não lhe será possível libertar-se do “eu” e dos seus problemas; esta é a razão porque não podemos libertar-nos do “eu” por meio do dogma e da crença organizada chamada religião. O dogma e a crença são apenas projeções da nossa própria mente. Os ritos, o “puja”, as formas consagradas de meditação, as palavras e frases constantemente repetidas, embora proporcionem certas reações agradáveis, não libertam a mente do “eu” e das suas atividades; porque o “eu” é, na essência, produto dos sentidos (KRISHNAMURTI, 1953, p. 61).

⁸⁹ Uma das conseqüências do medo é a aceitação da autoridade na existência humana. A autoridade é criada pelo nosso desejo de estar certos, seguros, em conforto, de viver livres de conflitos ou perturbações conscientes; mas nada que resulte do temor pode ajudar-nos a compreender nossos problemas, ainda que o medo assuma o aspecto de respeito e submissão aos que são tidos por “sábios”. O sábio não exerce autoridade alguma, e os que a exercem não revelam sabedoria. O temor, sob qualquer forma, impede-nos a compreensão de nós mesmos e das nossas relações com todas as coisas (KRISHNAMURTI, 1953, p. 59).

⁹⁰ Es el miedo lo que impide la iniciativa, porque la mayoría nosotros, cuando estamos atemorizados, nos apegamos a las cosas como una enredadera se apega a un árbol. Apegamos-nos a nuestros padres, a nuestro marido, a nuestros hijos, a nuestras hijas, a nuestra esposa. Esa es la forma externa del temor. Como interiormente estamos atemorizados, sentimos miedo de estar solos. Puede que tengamos gran cantidad de “saris” de ropa o de otros bienes; pero en nuestro fuero íntimo, psicológicamente —¿sabéis qué significa “psicológicamente”? — somos muy pobres, Cuanto más pobres somos interiormente, tanto más intrigamos en lo externo, tanto más nos apegamos a los padres, a las cosas, a la propiedad, a los vestidos. Cuando estamos atemorizados, nos apegamos a las cosas externas como asimismo a las del fuero íntimo, tales como la tradición (KRISHNAMURTI, 1955, p. 07).

más lo examinamos, cuanto más libres nos vemos de él, tanto mayor es nuestro contacto con lo que nos rodea (KRISHNAMURTI, 1955, p. 18).

Somos nós que criamos e outorgamos poderes para as autoridades, sejam elas a autoridade do imaginário, autoridade da tradição, autoridade religiosa, etc., ou seja, existe a autoridade externa, as instituições, como o governo, as milícias, aqueles seres que intitulamos sábios, intelectuais, gurus, enfim, pessoas que assumimos como referências e há, também, a autoridade interna, onde admitimos posturas que são consideradas politicamente corretas ou moralmente instituídas e desejáveis. Contudo, este comportamento não se constitui como atitudes escolhidas por nós, são procedimentos normatizados e nós os absorvemos como corretos e dignos de serem seguidos:

Para comprender la causa de la autoridad, debemos entender el proceso mental y emocional que la crea. En primer lugar, uno se siente vacío y, a fin de librarse de ese sentimiento, hace un esfuerzo; mediante ese esfuerzo sólo crea opuestos, crea una dualidad que no hace sino incrementar la insuficiencia y la vacuidad. Somos los responsables de autoridades externas como la religión, la política, la moralidad, de autoridades tales como los modelos sociales y económicos (KRISHNAMURTI, 1933/34, p. 06)

Considerando o exposto e nossa capacidade de reflexão, poderíamos perscrutar sobre a possibilidade de extirpar esta imagem da autoridade exterior a nós, mas responde Krishnamurti que, mesmo quando isolamos a autoridade externa e elegemos a interna, ainda assim estamos presos à necessidade de sentirmo-nos seguros, o que igualmente nos aparta da liberdade plena,

Por lo tanto, primero creamos una ley externa y después, con el tiempo, procuramos librarnos de ella desarrollando una ley interna que identificamos con el universo, con la totalidad... ¿por qué crea uno sus propias leyes internas? ¿No es, acaso, porque la lucha de todos los días es tan grande, tan carente de armonía, que uno desea escapar de ella y crear una ley interna que se convertirá en su consuelo? Y uno llega a ser un esclavo de esa autoridad interna, de ese patrón interno, porque ha rechazado solamente la imagen externa y ha creado en su lugar una imagen interna a la cual se esclaviza (KRISHNAMURTI, 1933, p. 06).

Precisamos compreender que esta imagem interna está igualmente condicionada pelos padrões, crenças, ritos, mitos e tudo o mais que supostamente componha uma realidade interna, não sendo manobra fácil desvencilhar-se da ideologia e dos seus condicionantes, ainda que este outro seja a tradição, o livro sagrado ou coisa correlata. Nós nos escravizamos por sentirmo-nos em condição confortável

concernente a existência, uma vez que outro, que não eu, determina o existir. Se a percepção que tenho é propiciada pela de outrem, fico com uma perspectiva débil da realidade. Se o que buscamos é um processo de transformação da realidade, entendemos que isto não pode se dá, caso não assumamos uma postura séria e contundente apartada do molde conhecido e propalado de reconhecer verdades, caminhos, a realidade a partir da visão, da análise e da percepção do outro, ainda que este outro seja uma autoridade no assunto proposto. Não significa que não possamos ler ou ter acesso a outras informações e fontes, o princípio proposto refere-se a não utilizarmos estas referências como definitivas para as nossas decisões, estas devem ser nossas e devem ter a nossa responsabilidade plena, não podemos atribuir à alteridade as escolhas que fazemos e os caminhos que percorremos ou construímos,

digo, pues, que cuando la mente está presa en la autoridad, no puede tener una comprensión verdadera, no puede pensar conforme a la verdad. Y puesto que las mentes de casi todos ustedes están presas en la autoridad - que no es sino un medio de evadir la comprensión, el discernimiento -, no pueden enfrentarse de manera completa a la experiencia de la vida. Por lo tanto, viven una vida dual, una vida de simulación, de hipocresía, una vida que ni por un instante llega a ser completa (KRISHNAMURTI, 1933/34, p. 06).

Há, ainda, um ponto importante a ser apreciado, que é seguir o padrão para não sofrer a represália do isolamento. A sociedade ao estabelecer padrões, institui também sanções para o não cumprimento destes:

A educação convencional dificulta sobremodo o pensar independente. A padronização do homem conduz à mediocridade. Ser diferente do grupo ou resistir ao ambiente não é fácil, e não raro é arriscado (KRISHNAMURTI, 1953, p. 07).

Não somos tão livres quanto imaginamos. O medo da solidão, configurado a partir do não conhecimento de si, da necessidade do outro como referência para o meu existir, transforma o indivíduo neste ser que tem medo de estar só, de ficar consigo mesmo e recorre a mecanismos de fuga como a aglomeração, a vida gregária viciosa que lhe escraviza, condiciona e, por conseguinte, conduz ao consumo. Estes comportamentos se configuram como subterfúgios, quando estamos entorpecidos por tais coisas, tudo o mais perde a importância, entregamo-nos a um falso e breve prazer que nos faz desligar de tudo o mais que nos rodeia e exige presença. Então,

como desejamos não ficar presentes, fugimos. E, para isso, buscamos mecanismos de evasão existencial, negamos nosso próprio existir e nossas responsabilidades para sentirmo-nos menos angustiados com o próprio peso da existência, tal atitude pode ser denominada de má-fé⁹¹.

Contudo, precisamos elucidar algumas questões para não parecer extremismo ou reducionismo. Quando citamos o medo de estar só consigo mesmo, é porque entendemos que não somos preparados para nos perceber e, como de fato não nos conhecemos, temos receio de ficar sozinhos, do tédio ou da revelação que o silêncio poderia nos trazer⁹². Não significa que todos que buscam a diversão estão fugindo de algo, mas apenas estamos focando um ponto crucial na hodiernidade com relação a nossa própria existência: há um percentual considerável de pessoas que têm medo da solidão, do ficar consigo, experienciam o vazio existencial. Parece característico e ainda ratificador na pós-modernidade, onde as relações são superficiais, líquidas⁹³ e nós acabamos por estabelecer uma relação igualmente pouco sólida conosco, isto é, não nos apreendemos, não conseguimos ficar em silêncio, para ouvir nosso ser mais íntimo.

Por estarmos atrelados a modelos e determinações sociais, ficamos imersos na necessidade de ser esperado, desejado e aceito pela sociedade, o que nos faz dependente deste *modus vivendi* que está aí estabelecido. Somos programados para viver em tribos e pensar em ser negado pelo grupo e, pacificamente, sem

⁹¹ Má-fé para o filósofo Jean-Paul Sartre é uma espécie de fuga da realidade, é o arranjar desculpas para as nossas escolhas, é a tentativa de negar-se livre, não se pode confundir com mentira, pois nesta situação há uma coincidência entre enganador e enganado, isto porque a tentativa é de enganar-se a si mesmo.

⁹² Esta é uma parte essencial da educação: aprender a estar só, para não se ficar dominado pela vontade de muitos ou pela vontade de um só e, por conseguinte, capaz de descobrir por si mesmo o que é verdadeiro (KRISHNAMURTI, 1964, p. 45).

⁹³ A chamada Modernidade Líquida, como diria o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, ou contemporaneidade para os mais tradicionais, entendida como a possível falência dos padrões modernos de condutas da sociedade, bem como, da própria “modernidade líquida”, que não mantém nada mais “sólido”, tornando a “liquidez” a sua principal ferramenta e “base” para ação em todos os campos sociais, políticos, religiosos (CARNEIRO, 2007, p. 02).

traumas, administrar esta condição não é fácil⁹⁴. Somos conduzidos por processos ideológicos de massificação, consumo e construção de ‘necessidades supérfluas’, tais coisas de certa forma dificultam o acesso ao novo e, conseqüentemente, à mente nova criadora, condicionando-nos ao velho, ao já conhecido, àquilo que a mente velha condicionada pode nos ofertar.

Afinal, fugir às convenções pode significar uma ‘cruz’ pesada para ser carregada. Poucos se curviam a tal ‘capricho’ (se assim pejorativamente caracterizarmos tão árdua escolha). De outra maneira, nossa educação, nossa tradição nos conduz a alimentarmos/nutrirmos desejos de querer ser e a incerteza do êxito leva ao medo do fracasso. A estrutura do capital fomenta esta ‘visão’ de mundo também. Dirimir o complexo real criado pelo *status quo* é quase impossível, contudo, na perspectiva do ideal deveríamos negá-lo e a esta condição de ser desejoso de acúmulos de riqueza e prosternar-nos ante aos benefícios de viver uma vida equilibrada. Todavia, não estamos preparados ainda para experimentar esta condição:

Vuestra mente es como una casa cerrada con un portón y cercada por alambre de púas. En ese estado ninguna cosa nueva puede ocurrir. Una cosa nueva sólo puede surgir cuando no hay miedo. Y es en extremo difícil para la mente estar libre de miedo, lo cual significa estar realmente libre de imitación, del deseo de imitar, del deseo de seguir, del deseo de amontonar riqueza o de seguir una tradición. Esto no quiere decir que cometáis algún despropósito (KRISHNAMURTI, 1955, p. 07).

Com efeito, para sermos livres precisamos ser inteligentes, e a inteligência surge da compreensão, da percepção do todo, do ambiente em que vivemos, das relações que estabelecemos, das influências sociais que recebemos bem como de entendermos o processo de acúmulo de imagens e o registro destas na memória, o que ocasiona dependência psicológica. Paralelo a isto, urge desenvolvermos a capacidade de conseguirmos nos esquivar destas influências, para isto, precisamos de grande discernimento. Do contrário iremos nos submeter por causa do medo.

⁹⁴ Cito exemplo de uma luzente em uma situação interessante, tendo necessidade de um material em mídia magnética disponibilizado em uma repartição pública, solicita ao servidor que seja gravado em um CD, e este a inquiri indignado porque a luzente não possuía pen drive, como se fosse absurdo e inimaginável – sua expressão facial delatava sua surpresa. A luzente apesar de adulta e de possuir consciência crítica (inclusive demonstrada em suas intervenções e discurso) envergonhou-se pela situação criada, sentindo-se diminuída e constrangida (relata, inclusive, que teve vontade de mentir e dizer ter esquecido o pen drive, mas sua consciência não permitiu ceder). Façamos uma análise mais ampliada desta situação e imaginemos uma criança em formação, como absorverá ser diferente do restante da sua tribo? Que traumas tais situações poderão render-lhe? Os indícios convergem para a necessidade de um trabalho de conscientização acerca do sentido e do significado de ideologia.

“Mas a liberdade é, com efeito, um estado mental em que não existe medo ou compulsão, nem ânsia de segurança” (KRISHNAMURTI, 1964, p. 16-17). E a verdadeira educação consiste em aprender a pensar, e não o que pensar. Se souber pensar, se realmente tendes esta capacidade, sois então um ser humano livre - livre de dogmas, de superstições, de cerimônias (KRISHNAMURTI, 1964, p. 36).

3.4.2 IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE LIBERDADE: A DISCIPLINA

Na educação correta está subentendido o cultivo da liberdade e da inteligência, o qual não é possível se existe qualquer forma de compulsão, com os temores que inspira. Em última análise, ao educador cumpre ajudar o discípulo a compreender as complexidades do seu ser integral. Exigir-lhe que reprima uma parte de sua natureza, em benefício de uma outra parte qualquer, é criar nele conflito interminável de que resultam antagonismos sociais. É a inteligência que produz a ordem, e não a disciplina (KRISHNAMURTI, 1953, P. 32).

Pretendemos mais uma análise neste complexo processo de constituir o significado de liberdade no nosso sistema educacional atual e, neste sentido, precisamos compreender como a disciplina é mais um agente limitador da liberdade:

A disciplina é um método fácil de controlar uma criança, mas não a conduz à compreensão dos problemas da existência. Talvez seja preciso uma dada espécie de compulsão – a disciplina de punição e recompensa – para manter a ordem e aparente quietude entre um grande número de estudantes reunidos como um rebanho numa classe; para o verdadeiro educador, porém, encarregado de um pequeno número de discípulos, será necessária qualquer espécie de repressão, urbanamente denominada disciplina (KRISHNAMURTI, 1953, p. 31)?

Disciplinar pode parecer a solução imediata e mais fácil para os problemas oriundos da sala de aula. Entretanto, pode ser danosa à formação do indivíduo, em especial quando imprimimos métodos questionáveis de recompensa para os ‘bonzinhos’ e punição àqueles que não se submetem.

Várias são as possibilidades que daí emergem, mas é certa a necessidade de classes pequenas, deste modo o educador pode perceber cada sujeito sem precisar ‘corrompê-lo’, podendo, até mesmo, atentar para a condição de cada um e certamente tentar ajudá-lo. Caso o educando demonstre comportamento por demais diferente dos graus esperados de boa convivência em comunidade poder-se-á buscar algum temor olvidado ou escondido, problemas familiares, existenciais, alimentares, discriminatórios, etc. Ser educador é também perceber, investigar as

carências e necessidades do outro para encaminhá-lo, se for preciso ao profissional competente. Disto surge o entendimento de que é possível 'disciplinar', ou melhor, ordenar sem reprimir.

Com efeito, a disciplina apresenta-se como necessária, em especial, por conta dos nossos conflitos e desejos e o mais significativo deles é querer ser o que não é, pois disso advém o desejo de possuir coisas que não nos pertencem, e talvez seja essa a raiz do conflito, quanto mais desejos tenhamos, mais conflitos certamente surgirão. Sendo assim, a disciplina configura-se como algo negativo, uma vez que novamente oferece o padrão para adequar-me e lograr êxito. Toda vez que a disciplina for mais importante que o ser humano, ela deverá ser repensada e não cumprida. A educação entra aqui como uma possibilidade de nos fazer refletir sobre nossos desejos e a ideologia que nos impulsiona, prioritariamente, a desejar supérfluos como essencialidades.

Ya lo ven, si pudiéramos tener la educación apropiada desde la más tierna edad, una educación así daría origen a un estado en el cual no habría en absoluto ninguna contradicción, ni en lo interno ni en relación con lo externo; y entonces no necesitaríamos de la disciplina ni de la compulsión, porque estaríamos haciendo algo libremente, completamente, con la totalidad del ser. La disciplina surge sólo cuando existe una contradicción (KRISHNAMURTI, 1992, p. 40).

A disciplina é um processo de condenação, comparação ou justificativa (KRISHNAMURTI, 1999, p. 34). Com efeito, tudo que domina tem de ser dominado de novo, sempre e sempre. A repressão é uma forma de domínio, como o é a substituição e a sublimação. Desejar dominar é fazer nascer mais conflito. Por que desejais dominar, acalmar a mente? (adaptado de KRISHNAMURTI, 1999, p. 32)

Na disciplina somos compelidos e as atitudes advindas disto geralmente são impulsionadas pelo medo, buscamos aquietar a mente para conseguirmos equilíbrio, mas como este poderá advir de um processo de mortificação do sujeito? Como poderemos encontrar paz a partir da violência consigo mesmo? A disciplina é repressão, domínio de *o que é*. A disciplina é uma forma de violência; e, assim, por meio errôneo, esperais alcançar um fim *correto*. Como pode, por meio da resistência, existir o que é livre, o que é verdadeiro? A liberdade se encontra no começo e não no fim; o alvo é o primeiro passo, o meio é o fim (KRISHNAMURTI,

1999, p. 32-33). Para traçarmos objetivos e metas devemos estar cômnicos das nossas atitudes e de suas conseqüências, não podemos acreditar que submetendo outrem poderemos alcançar fins desejáveis e valorosos.

A disciplina é um meio que leva a um fim. Mas o fim é o desconhecido. A verdade não pode ser conhecida; se é conhecida não é a Verdade. Se podeis medir o imensurável, não é o imensurável que medis. Nossa medida é a palavra, e a palavra não é o Real. A disciplina é o meio, mas os meios e os fins não são duas coisas diferentes, são? Ora, o fim e o meio são uma só coisa; o meio é o fim, o único fim; não há fim separado dos meios (KRISHNAMURTI, 1999, p. 32).

A disciplina é uma forma de ajustamento, mas se o meio é padronizador, como podemos alcançar um fim de libertação? Todo processo que nega a condição do sujeito aprendente possivelmente limitará a possibilidade deste realizar-se plenamente. A percepção de si como proposta de autoconhecimento, meio para produção de um educar autônomo não pode se utilizar de expedientes que desconsiderem o próprio ser e suas vicissitudes, isto é, seu próprio eu. Mesmo que este eu seja o “eu” psicológico, condicionado pela mente velha, precisamos desenvolver atenção para percebemos a programação. Contudo, não será a partir de processos violentos de mortificação do sujeito que chegaremos ao desenvolvimento da atenção. Ponto crucial para a percepção de si e das relações que nos permeiam. A atenção não poderá ser disciplinada pela dominação, ela precisa ser ‘aprendida’, desenvolvida.

Com efeito, a mente precisa ser trabalhada, pois a busca de segurança por ela suscitada gera o medo e o regime disciplinar punitivo destrói o discernimento e a inteligência. O temor perverte a inteligência, e esta é uma das causas do egocentrismo, a disciplina reprime o medo, mas não o aniquila. Daí, acreditamos na necessidade de tentarmos desenvolver a atenção, aquietar a mente, mas ao fazermos, estimulamos ainda mais a mente para trabalhar. Precisamos compreender como a mente funciona – não sendo tarefa fácil -, ou ao menos entender como se processa o pensar. A mente obsta sua própria apreensão/compreensão mediante as atividades que desenvolve. Krishnamurti sugere que para haver compreensão é preciso cessar o pensamento. E para fazê-lo, urge que abarquemos o processo do pensar, como surge o pensamento e como este é suscetível aos condicionamentos, às programações.

Quando fazemos aquilo que é o devido em qualquer circunstância, não apenas porque atende a uma norma dada qualquer, senão porque é a solução não geradora de conflito e fruto da não contradição, esta é promovida pela liberdade e assim não necessitamos de disciplina punitiva. Daí o imperativo de nos educarmos, em um processo contínuo de reflexão e atenção para consigo e para com o educando e o processo em si de aprendizagem⁹⁵, desenvolvendo como constructo o processo de aprender que conduz à necessidade de disciplinarmos positivamente, em seu sentido mesmo.

Será possível disciplinar-nos sem repressão, sem controle, sem fugas? A raiz da palavra “disciplina” é “aprender”, e não conformarmo-nos nem tornarmo-nos discípulos de alguém; não é imitar ou reprimir, mas aprender. O próprio ato de aprender exige disciplina -- uma disciplina que não é imposta nem é acomodação a qualquer ideologia, nem é a dura austeridade do monge. Contudo, sem uma profunda austeridade, a nossa conduta na vida diária apenas leva à desordem. Podemos ver como é essencial ter completa ordem dentro de nós, tal como a ordem matemática, que não é relativa, que não é comparativa, nem resulta da influência do meio (KRISHNAMURTI, 1986, p. 65).

Com efeito, para desenvolvermos a ordem interna, precisamos estar cômicos dos nossos movimentos, por isso a necessidade de compreender a mente e a dimensão do pensar neste processo. Em princípio precisamos entender que o pensador e o pensamento estão atrelados. “O pensamento é reação da memória, da experiência, do passado (KRISHNAMURTI, 1999, p. 34). Mas como surge, então, o pensamento? Pela percepção, pelo contato, pela sensação e pela identificação; pelos desejos, ele é produto reativo das nossas memórias, experiências. Nós estamos pensando a todo o momento. Quando projetamos a nós mesmos, sejam os nossos desejos, ou qualquer outra coisa, a mente não consegue ficar quieta. “A mente, a totalidade da experiência, a consciência do “eu”, que existe sempre no passado, só pode estar quieta quando não está “projetando” a si mesma; e essa “projeção” é o desejo de “vir-a-ser” (KRISHNAMURTI, 1999, p. 34).

Sendo assim, precisamos entender que o processo de pensar o ser existente, o pensamento e o pensador são uma só coisa, não existem dissociados. Por isso, não

⁹⁵ A aprendizagem se configura como a capacidade de escutar o outro e buscar compreender se o que diz é verdade ou não, sem atribuímos juízos valorativos de concordância e discordância (KRISHNAMURTI, 1994, p.13).

podemos prescindir de fazer compreender o processo do pensar para que possamos silenciar a mente. E, por conseguinte, cessar o pensamento. Certamente, não é uma tarefa fácil, a mente silencia quando não existe pensamento. Para isto ocorrer devemos estar no processo passivo de vigilância do pensamento, mas fazer isto, não implica postura axiológica, e sim a 'simples' experimentação, sem acúmulos, o relacionar-se com a coisa de forma imediata, a percepção do objeto pela pura observação deste, sem incrementar com as programações da mente velha condicionada. Sendo assim, carecemos de uma mente livre e de um sujeito autocrata para construir esta possibilidade.

3.4.3 ALTERNATIVAS PARA O PROCESSO DE LIBERDADE

Cuando os deis cuenta, pues, de todas estas cosas, podréis examinarlas, podréis inquirir a su respecto, podréis estudiarlas; pero si todo lo aceptáis ciegamente porque así ha ocurrido durante los últimos treinta siglos, ello carece de sentido, ¿verdad? De suerte que lo que necesitamos en el mundo no son meros imitadores, meros líderes y cada vez más secuaces. Lo que ahora se necesita son individuos como vosotros y yo, que sigan pensando en todos estos problemas, no de un modo superficial ni casual, sino más profundamente, a fin de que la mente esté libre para ser creadora, para pensar, para amar.

La educación es una manera de descubrir nuestra relación con todas estas cosas, nuestra relación con los seres humanos, con la naturaleza. Pero la mente crea ideas, y estas ideas llegan a ser tan fuertes, tan vitales, que nos impiden mirar más lejos (KRISHNAMURTI, 1955, p. 08).

Nesta etapa configuraremos os aspectos promotores de uma vida pautada na perspectiva da integralidade, isto porque acreditamos ser fundamental para o desenvolvimento processual do sujeito cognoscente, autônomo e autárquico. Todas as demandas são engendradas partindo desse pressuposto e dele sendo dependente. Não podemos construir uma educação transformadora com indivíduos subservientes, disciplinados, subjugados e configurados pelo sistema vigente, cabendo à educação promover desconforto para que possamos investigar e buscar novas possibilidades.

Inicialmente, precisamos compreender alguns aspectos da liberdade ainda sob o domínio do capital, onde mesmo os ditos reformadores, rebelam-se dentro dos seus próprios condicionamentos, ainda envolvidos pelos padrões culturais da sociedade em que estão inseridos:

Vean, todos los reformadores - no importa quiénes sean - se interesan tan sólo en mejorar las condiciones dentro de la prisión. Jamás nos dicen que no nos amoldemos, jamás dicen: "Ábranse paso por los muros de la tradición y la autoridad, quítense de encima el condicionamiento que sujeta a la mente". Y ésa es la verdadera educación; no solamente exigirles que aprueben sus exámenes para los cuales se han llenado la cabeza, o que formulen por escrito lo que han aprendido de memoria; la

educación es para ayudarles a que vean los muros de esta prisión en que se halla recluida la mente. La sociedad influye sobre todos nosotros, moldea constantemente nuestro pensar, y esta presión que la sociedad ejerce desde lo externo, gradualmente se traduce como lo interno mientras no nos abrimos paso por este condicionamiento (KRISHNAMURTI, 1992, p. 32).

Nossas reformas mantem-se como reguladoras e não como transformadoras, entretanto, carecemos estar cõnscios de que a liberdade não se estriba em realizarmos qualquer desejo ou simplesmente rebelarmo-nos contra as coisas, ¿Puedes decir “yo quiero saber, no me importa pasar hambre, no me importa batallar contra esta serie de barreras putrefactas, quiero ser libre para descubrir”? Esto no significa tener la libertad de hacer cuanto deseas. Eso no es libertad (KRISHNAMURTI, 1955, p. 16). Devemos refletir acerca da constituição da liberdade como tendo caráter eletivo, e não de obtenção, pois não podemos ingenuamente acreditar que teremos tudo o que almejamos, mas podemos dentre os possíveis eleger o que desejamos e buscamos fruir resultados.

Quando tratamos da questão liberdade normalmente vinculamos a escolha, mas neste caso estamos nos referindo em verdade à possibilidade de sermos nossa própria referência, uma vez que a eleição, quando pautada em condições outras, externas a nós, podem nos conduzir a uma decisão conflituosa ou equivocada. Quando buscamos autoridades para nos auxiliar no processo de decisão e, ainda assim, julgamo-nos livres, tal atitude pode constituir-nos como sujeitos heterônomos-subservientes-acomodados, meros atores na nossa própria existência. Delegamos a outrem nossas decisões porque precisamos nos sentir confortáveis. Interessante é constatarmos que agimos assim, em nossa grande maioria, esperamos soluções externas a nós, não nos compreendemos como Sol para iluminarmos nossa manhã de escolhas livres e, desta maneira, ofuscamos nosso próprio ser por causa dos nossos temores.

Com efeito, ser livre nem sempre implica em assumirmos atitudes e escolhermos aquilo que nos é apazível ou, ao contrário, distanciarmo-nos das situações que nos obstem, pois precisamos entender o problema da dependência interior, o eu psicológico que acaba por nos condicionar em decorrência da nossa mente repleta de crenças, certezas e de passado.

Devemos buscar compreender, ainda, que para Krishnamurti, a ação é fruto do discernimento que dista da opção. A circunspeção advém da atenção plena do processo, a opção é um subterfúgio da mente que se conhece insuficiente e, por isso, busca caminhos para 'consolar-se', amenizar o conflito e engendrar possibilidades opostas para as quais só lhe resta optar. Mas, quando a mente reconhece sua condição de vazio, ela pode apartar-se deste sentido de escolha, que geralmente buscará apoio ou produzirá um subterfúgio como alicerce para seu entendimento do objeto em apreciação, neste caso a realidade, a existência e o agir conforme a necessidade experienciada naquela circunstância se instituem como referências. Nisto configura-se o uso de uma mente atenta que não se permite padronizar, escravizar.

Temos toda espécie de liberdade, e o que temos feito com ela? Pensamos que onde há escolha, há liberdade. Eu posso ir à Itália ou à França: é uma escolha. Mas a escolha dá liberdade? Por que temos que escolher? Se você é realmente lúcido, tem uma compreensão exata das coisas, não há escolha. Disso resulta uma ação correta. Apenas quando há dúvida e incerteza é que começamos a escolher. A escolha, então, se vocês me permitem dizê-lo, constitui um empecilho para a liberdade (KRISHNAMURTI, 1984 c, p. 23).

Se surge um problema que devemos solucionar e são trazidos caminhos distintos a escolher, devemos ter atenção, ou seja, é preciso luz para observar com clareza e decidir. A escolha, a dúvida, para Krishnamurti é gerada pelo conflito interior⁹⁶. O ente humano que está em estado de observação minuciosa, vê claramente o caminho a ser trilhado e neste sentido a educação integral deve instruir o sujeito:

O conflito exterior e interior verifica-se quando não vemos claramente, quando nossos preconceitos, nossas nacionalidades, nossas peculiares tendências, etc., vedam-nos a claridade, a luz. Quando há luz pode-se observar (Krishnamurti, 1983, p. 30).

Se olharmos qualquer objeto precisamos nos debruçar sobre ele com cuidado, com atenção, com afincamento, com ternura, sem preconceitos, buscar relação direta, imediata com a coisa apreciada para que possamos percebê-la. Precisamos desenvolver um

⁹⁶ [...] percebemos que a mente é muito limitada. Reduzimos os céus e a terra, o grande movimento da vida, a um cantinho chamado o "eu", com sua eterna batalha de ser ou não ser. De que modo essa mente, que é tão pequena, tão egocêntrica, pode romper as barreiras, as limitações que impôs a si mesma? Como eu disse, é apenas por meio da atenção, em que não há escolha (KRISHNAMURTI, 1996, p. 148-149).

tipo de observação que perpassa pela nossa forma de ver o mundo e de aprender sobre as coisas.

Isto porque normalmente quando cedemos às dúvidas significa que nos remetemos aos nossos condicionamentos para reagirmos e ao assumirmos esta postura, o conflito e a dúvida podem surgir. Somente quando nos apartamos dos processos de acomodação é que conseguimos reconhecer a verdade e ‘ver de forma luminosa’ o real:

A claridade, pois, é essencial à observação. Mas a claridade interior deve ser original, e não de empréstimo. Quase todos nós entes humanos, só temos claridade emprestada, luz emprestada – a luz da tradição, a luz das escrituras, a luz dos políticos, das influências ambientes, da doutrina comunista, etc. – tudo puro ideais, luz artificial, por meio da qual procuramos viver. Por isso, há sempre contradição dentro de nós. Isto é a ideia é completamente diferente do fato, assim como a palavra “árvore”, não constitui a árvore, a palavra “avidez”, a palavra “sofrimento” não constitui o fato. E, para se observar o fato, a palavra que produz o pensamento e suas associações, lembranças, experiências, conhecimentos, etc., não se deve provocar reações. [...] Nasce a clareza quando se começa a perceber que a palavra não é a coisa, que ela produz a reação do pensamento, e o pensamento é reação da memória, da experiência do conhecimento (KRISHNAMURTI, 1983, p. 34).

Efetivamente para conseguirmos uma postura de sujeito livre estamos vinculados à necessidade de elucidar o significado de conflito e suas características e só uma mente livre de conflitos pode alcançar a *libertas*.

A mente que percebeu todas as implicações do conflito e começa a apreender uma maneira de vida intensamente ativa – essa mente não se deixará adormentar, não se tornará letárgica, inerte, embotada, entorpecida. O homem em conflito é que leva uma vida monótona e estúpida – e não aquele que vive livre de conflito (KRISHNAMURTI, 1983, p. 108).

Para o filósofo, descobrir o modo de se apartar de conflitos configura-se como a maneira efetiva de agir e viver. É importante apropriar-se da assertiva que o conflito nasce da desatenção, quando estamos vigilantes em pleno silêncio e estado de observação, eis que estamos aprendendo e em total atenção. Para isto, temos que entender que observador e objeto observado tem que ser uma só coisa, pois “a liberdade implica a cessação de todo conflito; e isso só acontece quando o

observador é o observado⁹⁷, porque então não há separação” (KRISHNAMURTI, 1994, p. 46). A vigilância tem papel imprescindível na constituição deste processo,

A vigilância não é o efeito cumulativo de lembranças autopotetoras. A vigilância não é determinação, nem ação da vontade. A vigilância representa uma rendição completa e incondicional à realidade, sem separação entre observador e coisa observada. Sendo não acumuladora, não residuária, ela não constrói o ego (KRISHNAMURTI, 1949, p. 232).

Vigiar não é trazer lembranças para a relação atual com as coisas, mas é um estado de maturidade intelectual, reflexiva e crítica em que se desenvolve a capacidade de estar atento às coisas, pessoas e ideias de tal maneira que não usamos nosso conhecimento pronto (nossos julgamentos e conclusões) para analisá-los, relacionamo-nos de forma imediata com estes parâmetros.

Outro aspecto igualmente importante é compreender o significado de reação, isto é, frente a uma atitude respondemos de acordo com o nosso condicionamento, sendo que isso não é liberdade. Só quando conseguimos nos desvencilhar do estímulo-resposta condicionado é que efetivamente começamos a introjetar o sentido mesmo de ser livre, mais um indicativo da necessidade de se estar vigilante.

Mas a liberdade não é mera reação. Sabeis o que é “reação”? Se digo alguma coisa que vos ofende, se vos chamo de um nome feio e vos zangais comigo, isto é uma reação – reação proveniente da dependência; e a independência é outra reação. Mas, liberdade não é reação; e enquanto não compreendermos e ultrapassarmos a reação, nunca seremos livres (KRISHNAMURTI, 1964, p. 24).

Reagir é ação instintiva, agir é atitude raciocinada. Entretanto, para isto, carecemos, inicialmente, pensarmos e reconhecermos questões de fórum íntimo, se não nos percebemos ou às nossas carências, tornamo-nos presas fáceis para o outro. De outra maneira, se não estivermos cômico das nossas limitações e aprendermos a lidar com as mesmas, quando alguém quiser desestabilizar-nos é só alvejar o calcanhar de Aquiles. Neste processo de educação integral entendemos que o

⁹⁷ "Será possível não haver contradição entre "observador" e "observado", entre o "experienciador" e a "experiência", entre amor e ódio? Será possível viver sem estas dualidades?" É possível quando há apenas o fato, e nada mais -- o fato de que se odeia, de que se é violento, e não o seu oposto, como ideia. Quando temos medo, desenvolvemos o oposto, a coragem, que é resistência, contradição, esforço e tensão. Mas quando percebemos completamente o que é o medo e não fugimos para o oposto, quando damos a nossa completa atenção ao medo, então não há apenas a sua cessação, psicologicamente, mas também temos a energia que é precisa para o enfrentar (KRISHNAMURTI, 1983c, p. 20).

sujeito de posse do entendimento do seu *pathos*, seus sentimentos mais próprios, poderá trabalhá-los e não ser exposto pelo outro (infelizmente as relações nem sempre são cordiais e mesmo quando são podemos magoar o outro, ou algo similar sem sequer nos darmos conta e tal procedimento tornar-se um trauma sem precedentes. Este é um fato corriqueiro na relação educador-educando, por exemplo). Para livrarmo-nos de algo, precisamos compreendê-lo profundamente. Podemos citar o desejo, pois só quando entender o que é desejo e o que ele suscita em nosso ser é que podemos pensar em desvincularmo-nos dele. Ese deseo engendra envidia, celos; mientras que en la comprensión de lo que somos, hay una transformación de eso que somos. Pero ya lo ven, toda la educación que se les imparte los incita a que traten de ser diferentes de lo que son (KRISHNAMURTI, 1992, p. 11).

Ao fazermos isto começamos o reconhecimento efetivo de nossas questões internas, carências, afetividades, dependências, potencialidades e disposição de abdicar ou assumir as adversidades que se apresentem. Fazer isso é caminhar em direção ao processo de liberdade, para prosseguirmos no sentido da vida. A liberdade não coabita com dependências, em especial, aquelas que dizem respeito a nosso ser mais íntimo, é preciso outra maneira para tratar nossos vícios, dependências que fomentam e mantêm nossos temores, se efetivamente queremos ter liberdade.

...la educación que reciben los incita a convertirse en una cosa u otra, pero eso no es la comprensión de uno mismo. El "uno mismo", el "yo", es algo muy complejo; no es meramente la entidad que va a la escuela, que disputa, que juega, que teme, sino que es también algo oculto, no evidente. Ese "yo" está compuesto no sólo de todos los pensamientos que pensamos, sino también de todas las cosas que han introducido en nuestra mente otras personas, de los libros, los periódicos, nuestros líderes. Y sólo es posible comprender todo eso cuando no deseamos ser "alguien", cuando no imitamos, cuando no somos seguidores o sea, cuando nos repelamos realmente contra toda la tradición de "llegar a ser" esto o lo otro. Esa es la única revolución verdadera que conduce a una extraordinaria libertad. Cultivar esta libertad es el verdadero sentido de la educación.

Sus padres, sus maestros, y los propios deseos de ustedes quieren que se identifiquen con una cosa u otra a fin de que sean felices, de que estén seguros. Pero para ser inteligentes, ¿no deben acaso desembarazarse de todas las influencias que pesan sobre ustedes y los esclavizan? (KRISHNAMURTI, 1992, p. 7).

Se intentarmos ser livres devemos convergir para o aprendizado do ego, para a compreensão do todo a partir do uno, isto é, para compreender a totalidade da existência, temos que iniciar pelo conhecimento do ser que experimenta o existir, e este ser somos nós, o ser da nossa consciência e de como esta se relaciona com a realidade. Só deste modo poderemos alçar vôos em direção à percepção da verdade/realidade e da compreensão do “eu”. A liberdade está diretamente relacionada com a nossa capacidade de entender o real, interpretá-lo e a partir disto desvincularmo-nos das nossas inseguranças, superando os nossos medos e receios. Nadie puede describir la realidad. Ustedes deben experimentarla, verla, percibir toda su atmósfera. Cuando ven su belleza y exquisitez, experimentan una jubilosa renovación, una reavivación interna (KRISHNAMURTI, 1933-34, p. 04).

Podemos sumariamente dizer que a condição mesma de liberdade suscita a necessidade de percepção de si, e estamos discutindo isto até então. Contudo, gostaríamos de ressaltar que não estamos falando da atividade estática de autoconhecimento, ou seja, reconhecemos neste instante que estabelecemos uma relação plena entre mim e minhas questões e isto é definitivo. Ora, o autoconhecer-se é processual e faz parte da existência, não finda, é *ad infinitum* e é preciso estar atento ao seu próprio eu, seu próprio caminhar, onde a descoberta e o exercício de percepção *per si* são constantes e incessantes. Quando conseguirmos desenvolver essa prática como exercício constante desencadearmos a potencialidade de reconhecer nossos medos⁹⁸ e este é o princípio primeiro para erradicá-los.

Só quando estais investigando constantemente, observando constantemente, aprendendo constantemente, podeis achar a Verdade. [...] Mas não podeis investigar, observar, aprender, estar profundamente lúcido, se tendes medo. Assim, a função da educação, sem dúvida nenhuma, é erradicar, tanto interior quanto exteriormente, esse medo que destrói o pensamento humano, as relações humanas, o amor (KRISHNAMURTI, 1964, p. 12).

Para alcançarmos à liberdade precisamos antes buscar e exercitar o autoconhecimento como ponte para a transformação da condição de possibilidade acima exposta (sucesso X fracasso X temor X autoridade). Mas, para tal, precisamos entender mais minuciosamente o que significa autoconhecer. Este

⁹⁸ Precisamos compreender o que é o medo “porque o medo obscurece a mente, impossibilitando-nos de pensar com clareza. Ficamos confusos, quase paralisados, ao manifestar-se o medo (KRISHNAMURTI, 1983, p. 123).

conceito é conhecido filosoficamente desde a antiguidade ao ser proposto por Sócrates através do ‘conhece-te a ti mesmo’ e a fundamentação de tal necessidade, vale salientar, não se trata de uma atividade esotérica ou mística, mas de uma experiência no sentido de formação do sujeito e de suas carências, uma vez que cômico de nosso ser íntimo podemos tentar controlar, dominar o *pathos* para possibilitar o viver com, isto é, a vida em comunidade. Esta assertiva nos aprimora inclusive para lidar com as questões profissionais, entender nossos limites e possibilidades, evitando reações abruptas frente às adversidades. Portanto, a condição do autoconhecimento é conduzir à reflexão do nosso eu psicológico, nossa *psyche*, e com isto um mergulho analítico nas nossas programações e condicionamentos impostos pela mente.

O princípio primeiro de percepção de si e reconhecimento eu-mundo começa pelo corpo, o princípio de conhece-te a ti mesmo inicia na aceitação de si. Autoconhecimento não é memória do que sou, mas do movimento do ser-sendo e este processo ocorre incessantemente, até cessar a vida do corpo. ‘El conocimiento propio no tiene fin: no alcanzáis una realización, no llegáis a una conclusión. Es un río sin fin’ (KRISHNAMURTI, 1975, p. 04).

A educação integral deverá pautar-se no autoconhecimento e isto nos conduzirá a uma apreensão de nós mesmos, o voltar-se sobre si mesmo para enxergar seus próprios limites e condições, sugere Krishnamurti,

lo verdadero es que te comprendas a ti mismo... [...] Descubrirás entonces que, cuanto más conozcas acerca de ti mismo en lo físico y en lo psicológico, cuanto más sepas qué es lo que piensas, qué es lo que sientes, tanto más descubrirás la verdad de “lo que es”. Es esa verdad la que te ayudará a ser libre (1955, p. 32).

Para uma proposta radical do significado de autoconhecimento para Krishnamurti precisamos vinculá-lo com a necessidade de relações para nos percebermos: “el conocimiento propio, como lo hemos explicado, implica no sólo conocer la acción en la convivencia de un individuo y otro, sino también la acción en las relaciones con la sociedad; y no puede haber sociedad completa y armoniosa sin ese conocimiento” (KRISHNAMURTI, 1975, p. 13).

Com efeito, nossas relações são mediadoras para percebemos nossas reações e, por conseguinte, percebermo-nos, mas caso fôssemos eremitas não viveríamos tal possibilidade. É na relação intersubjetiva que a alteridade ao perceber nosso calcanhar de Aquiles, penetra profundamente nos causando as sensações mais terríveis e nos tornamos vulneráveis ao outro. A impressão que temos é emética, desejamos reagir agredindo este outro, o que foi dito nos causa um impacto vultoso. Neste momento estabelecemos um elo com nosso ser mais íntimo, por vezes velado por nossos condicionamentos,

El conocimiento propio llega cuando ustedes se observan a sí mismos en la relación que tienen con sus compañeros de estudios y sus maestros, con toda la gente que los rodea; llega cuando observan el comportamiento de otra persona, sus gestos, la manera en que viste sus ropas, la manera en que habla, su desprecio o su adulación y la respuesta de ustedes a eso; llega cuando lo observan todo en sí mismos y alrededor de ustedes, y se ven como ven el propio rostro en el espejo. Cuando miran el espejo se ven a sí mismos tal como son. Ahora bien, si pueden mirar en el espejo de la relación exactamente como miran en el espejo común, entonces no hay límites para el conocimiento propio. Es como penetrar en un océano insondable y sin orillas. La mayoría de nosotros desea alcanzar un fin, queremos poder decir: "He alcanzado el conocimiento propio y soy feliz"; pero no ocurre de ese modo en absoluto. Si podemos mirarnos a nosotros mismos sin condenar lo que vemos, sin compararnos con otra persona, sin el deseo de ser más hermosos o más virtuosos; si podemos observar exactamente lo que somos y movernos con ello, entonces descubriremos que es posible ir infinitamente lejos. Entonces no hay un final para el viaje, y ése es el misterio, la belleza de ello (KRISHNAMURTI, 1992, p. 17).

Na relação temos sensações e desenvolvemos e se atentos estivermos, uma percepção de si madura, necessária, um (re)conhecimento do nosso eu psicológico e a construção da possibilidade de caminhar no sentido de aprender com mais maturidade a realidade, as ideias, as coisas, as pessoas. A relação com a alteridade nos remete a compreensão dos nossos processos endógenos, pois nos coloca de frente com aquilo que efetivamente somos. Entretanto, só conseguimos alcançar esta maturidade se estivermos despertos no processo e sem defesas ou julgamentos prévios.

Aprender significa estar atento, relacionando-se a todo o tempo com todas as coisas e isso implica em tentar não julgar previamente o objeto em apreciação, pois ao fazermos isso já não estamos em relação com a coisa mesma, mas sim com a ideia que concebemos dela. É preciso uma mente aberta para o processo de

aprendizagem, mas se nos enquadrarmos em uma teoria e a partir dela atribuímos valores às coisas, estaremos distante do seu verdadeiro significado.

Que estén atentos al bote en el río, que observen el tren que pasa, que vean al labriego que lleva una pesada carga, que observen la insolencia del rico, el orgullo de los ministros, de las personas importantes, de aquellos que creen que saben muchísimo - sólo obsérvenlos, no los critiquen. En el momento en que critican, no están en relación, ya tienen una barrera entre ustedes y ellos; pero si solamente observan, entonces tendrán una relación directa con la gente y con las cosas.

Si pueden observar atentamente, profundamente, pero sin juzgar ni sacar conclusiones, descubrirán que el pensar de ustedes se vuelve asombrosamente agudo. Entonces están aprendiendo todo el tiempo (KRISHNAMURTI, 1992, p. 26).

Para compreendermos nossos processos internos precisamos estabelecer relação direta com as coisas sem juízos axiológicos, apenas ficar atentos, mas para isso carecemos, ainda, de nos apropriarmos da maneira como nossa mente funciona, voltados para o entendimento de processos mentais que corroboram o ente como humano como sujeito aprendente.

Saber cómo trabaja la mente de uno es un propósito básico de la educación. Si no sabemos cómo reacciona nuestra mente, si nuestra mente no se da cuenta de sus propias actividades, jamás descubrirá qué es la sociedad. Podremos leer libros sobre sociología, estudiar ciencias sociales, pero si no sabemos cómo trabaja nuestra propia mente, no podremos comprender qué es la sociedad, porque nuestra mente forma parte de la sociedad; es la sociedad. Nuestras reacciones, nuestras creencias, nuestro acudir al templo, las ropas que vestimos, las cosas que hacemos y no hacemos, lo que pensamos, la sociedad está constituida por todo esto, es la réplica de lo que ocurre en nuestra propia mente. Por lo tanto, nuestra mente no se encuentra aparte de la sociedad, no es distinta de nuestra cultura, de nuestra religión, de las múltiples divisiones de clase, de las ambiciones y conflictos de las masas. Todo esto es la sociedad, y nosotros formamos parte de ella. No hay un "nosotros" o un "ustedes" separado de la sociedad (KRISHNAMURTI, 1992, p. 31).

Esta apreensão da mente⁹⁹ importa para que possamos alcançar a liberdade e, por conseguinte, a autarquia. Quando tentamos compreender as ações e reações de outrem a partir das nossas, poderemos avançar bastante na interação subjetiva, que é imprescindível para a existência. De outra maneira, costumamos asseverar que enxergamos na alteridade aquilo que está dentro de nós mesmos. Cabe, aqui,

⁹⁹ A educação não é uma simples questão de exercitar a mente. O exercício leva à eficiência, mas não produz a integração. A mente que foi apenas exercitada é o prolongamento do passado, nunca pode descobrir o que é novo. Eis por que, para averiguarmos o que é educação correta, cumpre-nos investigar o total significado do viver (KRISHNAMURTI, 1953, p. 11).

vislumbrarmos duas possibilidades, a positiva, uma vez que estando despertos aos mecanismos de resposta da mente, compreendemos o outro nas suas reações e poderemos ser mais ou menos incisivos nas nossas atitudes, considerando que acomodamos melhor o processo e então poderemos responder de acordo com as necessidades. Por outro lado, de forma negativa, pode causar uma limitação se estivermos pensando que somos nossas experiências e elas são suficientes para dar conta da totalidade. Este procedimento se torna elucidativo se aquiescermos que a compreensão do nosso processo existencial é infinita, pois assim estaremos sempre construindo e devemos, também, cultivar o entendimento que não podemos encerrar em nós mesmos todas as possibilidades. Para conceber as maravilhas que a mente pode proporcionar precisamos estar atentos a ela, não significa ficar em estado de concentração, pois deste modo estreitamos a mente, a atenção ao contrário, faz com que ela aflore e possamos conhecê-la melhor. Este estado de atenção ajuda a desenvolver a observação sem juízos axiológicos, sem condenações, apenas a percepção da coisa. Carecemos de uma mente que seja sincera, determinada e capaz de autoexame para que com exercício contínuo possa ela conseguir captar o real por si mesma, ou, ao menos, a realidade construída por ela mesma, sem heteronomias comprometedoras.

Se quisermos compreender algo muito complexo, temos de abordá-lo de modo muito simples; e aqui reside a nossa dificuldade – porque sempre abordamos os nossos problemas com asserções, pressupostos e conclusões, e por nunca estarmos livres para abordá-los com a humildade que eles requerem (KRISHNAMURTI, 1994, p. 16).

O conhecimento nos faz arrogante, acumulamos conhecimentos que nos fazem ter certezas acerca das coisas, e partimos desse pressuposto para analisar o fato, consoante posteriormente pontuado. Contudo, por vezes o fato camuflado de velho traz perspectivas novas veladas que não conseguimos desvelar porque estamos condicionados à hermenêutica do velho.

Se quisermos mudança isto significa uma transformação radical que não contempla sair de uma condição conhecida para outra igualmente admitida, é preciso desenvolver novos parâmetros no nosso pensar e agir para concretizar uma mudança, buscando chegar a algo radicalmente novo,

Será que mudança é a mera transferência do que acumulei para outros campos do conhecimento, para novos pressupostos e ideologias, projetados a partir do passado? (...) quando digo que preciso mudar, penso em mudar para alguma coisa que já conheço (KRISHNAMURTI, 1994, p. 18).

Mas ao pensar mudança, precisamos estar cômico do processo total do eu, do como sou efetivamente e não do como gostaria de ser¹⁰⁰, la perfección de la forma sin el refinamiento interno es otra forma de degeneración, simplemente.

A função da educação é ajudar-vos desde criança, a não imitar ninguém e serdes sempre vós mesmos. Mas isto é difícilimo: serdes sempre o que sóis – feio ou belo, invejoso ou ciumento – e compreendê-lo. O serdes vós mesmo é muito difícil, porque pensais que o que sois é ignóbil e que seria maravilhoso se pudésseis converter o que sois em algo nobre; mas isso nunca acontecerá. Se, entretanto, olhais o que realmente sois, então, nessa própria compreensão, há transformação. A liberdade, pois, consiste, não em tentardes tornar-vos algo diferente do que sois, nem em fazerdes o que acaso desejais fazer, nem em seguides a autoridade da tradição, de vossos pais, vosso guru, porém, sim, em compreenderdes o que sois a cada instante (KRISHNAMURTI, 1964, p. 18).

A liberdade figura aqui como a possibilidade de reconhecer nossos condicionamentos, nossa forma de captar a realidade e a influência recebida da sociedade, dos componentes ideológicos, na tradição, etc., na apreensão do mundo. Com efeito, a liberdade e a ordem estão na mesma raiz, e é preciso para isso que educador e educando estejam ambos juntos no processo de aprendizagem, isto é, não deve haver a hierarquia daquele que sabe e ensina daquele que apenas aprende, mas ambos devem estar vinculados em um processo de respeito e compreensão, apreendendo a partir do método dialético, porque não dizer socrático, e que o educando desenvolva a inteligência que é um processo que advém da observação, da atenção e do conhecimento de si mesmo e isto é construído pela compreensão do processo da mente, dos condicionamentos e da sensibilidade desenvolvida para captar as coisas.

¹⁰⁰ A menos que haja uma alteração em relação à imagem que cada um tem a respeito de si próprio, da sociedade, dos valores, que temos atribuídos à vida; a menos que consideremos claramente todos esses problemas, a mera mudança produzida pelo comunismo, pela guerra ou pelas grandes invenções, será muito pouco significativa. Porque a imagem interior que temos de nós mesmos e segundo a qual vivemos, sempre se projetará (KRISHNAMURTI, 1983, p. 20).

'Sem liberdade, sem mente receptiva não pode haver compreensão'. Ser livre é estar cômico das nossas características, dos nossos limites e da nossa forma de aprender o real, para que possamos, se for o caso, transformar esse *modus operandi*. Daí a relação *pathos, ratio, libertas* e *psyche*. Razão como ponto de partida para a compreensão das coisas, o *pathos* como contraponto para ajustar um equilíbrio e desenvolver a compreensão que somos mais que *psyche*, somos corpo, desejos, carências, etc. e alcançar a liberdade é o ponto máximo de equilíbrio, criticidade e autonomia e isso conduz ao ser autocrata.

Sucintamente, podemos dizer que carecemos de identificar a gênese dos nossos pensamentos, condicionamentos, a maneira como entendemos a realidade e o por quê. Iniciando este processo viabilizamos a iniciação de entendimento de nós mesmos e isto funciona como alicerce para o conhecimento de si. O processo é iniciado quando podemos dar atenção integral¹⁰¹ ao que estamos fazendo, almejando, buscando conhecer, etc. quando ficamos atentos as nossas relações, como por exemplo, começamos a vislumbrar um entendimento de nós mesmos e de nossas verdadeiras programações. Tais procedimentos nos encaminham para a percepção do ser integral autocrata (atenção constante consigo, com os outros, com suas relações com pessoas, coisas, ideias, natureza e no processo *ad infinitum* de autoconstrução e percepção de si) constructo da educação integral. Esta vai buscar desenvolver os elementos para o sujeito alcançar a autocracia. Para tal deve despertar o sujeito, levando-o à reflexão. Não obstante, a construção é do sujeito, ele é autonomia, por isso autocrata.

¹⁰¹ Para comprender cualquier cosa - no solamente lo que yo digo sino cualquier cosa - ¿qué se requiere? ¿Qué se necesita para entenderos a vosotros mismos, para comprender a vuestro esposo, a vuestra esposa, para comprender un cuadro, el paisaje, los árboles? Verdadera atención, ¿no es eso? Porque, para entender algo, tenéis que dedicarle todo vuestro ser, vuestra atención íntegra, plena profunda, ¿no es así? ¿y, cómo puede haber atención plena, cuando estáis distraídos? (KRISHNAMURTI, 1975, p. 11).

3.5 O PATHOS COMO (PRO)CURA DO SUJEITO EDUCADOR NA RELAÇÃO COM O EDUCANDO.

A mais alta função da educação consiste em produzir um indivíduo integrado, capaz de entrar em relação com a vida como um todo (KRISHNAMURTI, 1953, p. 23).

Nossa discussão, aqui, consiste em analisar as possibilidades produzidas na hodiernidade acerca da educação, assim como algumas mazelas que afligem diretamente o educador e o seu desejo/prazer de educar. Precisamos pensar a educação muito além da sua função formativa, pensá-la como processo construtor de seres humanos que são uma complexidade existencial e que devem ser considerados e educados como tal. Sendo assim, cabe meditarmos quais procedimentos adotar frente a este turbilhão de coisas e buscar refletir acerca das possibilidades da educação ser um agente mitigante.

A atualidade tem conduzido os sujeitos educadores a áreas de conflitos, em todo o país vivemos diversos momentos de afrontas entre educador e educando¹⁰², mas não entraremos no mérito do culpado ou buscaremos vítimas nem tampouco usaremos os exemplos de forma falaciosa, como generalizações, apreciaremos, apenas, alguns fatos que nos tem deixado estarrecidos. Recentemente, vários eventos depreciaram esta relação educador-educando-funcionários-escola; a saber: docentes sofreram violência de ordem diversa e agressões indignados, coordenadora de escola teve chumaço de cabelo arrancado por educanda e uma escola com 99 anos, tombada pelo patrimônio em São Paulo foi depredada, bem como foram cometidos atos de vandalismo suscitando a necessidade de intervenção da polícia para cessar o movimento (educadores e funcionários se trancafiaram com medo dos educandos).

¹⁰² Conforme anexo B.

Este estado de coisas, associado ao desgaste emocional gerado pela profissão, as relações conflituosas entre educação e capitalismo (conforme relatado no corpo do texto), dentre outras, vem suscitando doenças e transtornos psicológicos dos mais variados tipos, como, por exemplo, TOC (transtorno obsessivo compulsivo), ansiedade, síndrome de pânico, de Burnout¹⁰³, etc. e gerado afastamento dos educadores do seu trabalho e, ainda mais sério, de sua vida produtiva, agravando ainda mais a situação, gerando, o considerado 'mal do século', a depressão, dentre outras possibilidades.

Nossa intenção é refletir junto à comunidade possibilidades de amenizar, ao menos, discutir sobre este estado conflitante de coisas. Ora, a solução é algo difícil, porque permearia a necessidade já tão conhecida de um novo paradigma de ensino e muito mais, talvez de um novo paradigma econômico, o nosso sistema capitalista predatório e perverso conduz e desenvolve uma axiologia que promove competição, desrespeito, desamor e afastamento das pessoas¹⁰⁴, ocasionando o efetivo descaso e até violência para com outrem.

Esta conjuntura atual sugere soluções ou seriam meditações individuais, não egoísticas, mas pelo contrário, sugere pensar nossa condição humana para auxiliar no viver com a alteridade de forma mais pacífica. Contudo, carecemos de atitudes também coletivas para incentivar mudanças.

A necessidade cada vez mais presente de conciliar *pathos* e *ratio* como realidades efetivas do nosso modo de viver e pensar o real configura-se, antes, como quase um axioma. É fundamental que reconheçamos nossas questões íntimas para que possamos nos equilibrar como sujeitos autônomos e pensantes e possamos continuar produtores e vivos. Hoje, tal situação está tornando-se uma necessidade imperiosa. Ou aprendemos a nos reconhecer ou estaremos à mercê da maldade ou, seria melhor dizer, da condição humana, para não sermos pejorativos.

¹⁰³ Conforme relato do anexo D.

¹⁰⁴ Conforme tratamos no capítulo II.

Desenvolver o equilíbrio talvez, porque não conclamar Aristóteles e sua teoria do justo meio-termo, considerando os devidos ajustes para a contemporaneidade, como uma fórmula para ser uma *naus* para nossa existência. Aristóteles sugere, grosso modo, a necessidade de vivermos em comunidade a partir do desenvolvimento do ser ético, virtuoso, justo e equilibrado, características necessárias, porém difíceis de serem todas postas devidamente em prática. Talvez, por isso, lembrarmos o mito do minotauro como agente norteador/iniciador de algumas reflexões, como, por exemplo, a necessidade de conciliar, ou melhor, inicialmente reconhecer nossa condição íntima de *pathos* e *ratio*. Façamos uma relação entre o Mito do Minotauro¹⁰⁵ e o Eu íntimo do sujeito.

O Mito do Minotauro foi um dos mais contados na época da Grécia Antiga. Passou de geração em geração, principalmente de forma oral. Era uma maneira dos gregos ensinarem o que poderia acontecer àqueles que desrespeitassem ou tentassem enganar os deuses.

Estabeleçamos, agora, relações entre estas imagens e a percepção do Eu íntimo: a figura do Minotauro é o símbolo do deus Dionísio (*Διόνυσος* ou *Διόνυσος*), o deus do *pathos*, que concentra a atenção no lúdico, nas paixões irracionais, no intempestivo, no irônico, no desejoso; o labirinto refere-se ao deus Apolo, deus do *ratio*, da matematização, da luz e do sol, da verdade e do presságio, do pastoreio, da graça, da medicina e da cura, da música, da poesia e das artes. O Sol, a luz é a simbologia do conhecimento. Apolo representa a conformidade, o comedimento, a ordem e a razão, em contraste complementar a Dionísio, o deus do êxtase e da desordem.

Com efeito, aprisionamos Dionísio dentro do labirinto da nossa racionalidade, matematizamos nossos desejos, escondemos e trancafiemos nossos sentimentos mais íntimos, nossas paixões irracionais, nosso *pathos*¹⁰⁶, sob a máscara da razão,

¹⁰⁵ Relação adaptada do texto de Giorgio Colli.

¹⁰⁶ Aristóteles sugere não a aniquilação do *pathos*, uma vez que este faz parte do âmago do nosso ser, mas o domínio do *pathos* pelo *ratio*, utilizando algo que configura o homem como tal, a sua racionalidade. Diz ele: 'O que é próprio de cada coisa é, por natureza, o que há de melhor e de aprazível, já que a razão, mais que qualquer outra coisa, é o homem'.

como se efetivamente pudéssemos fazê-lo, negando nossa própria condição humana. Cabe convocar Aristóteles e sua concepção de que não podemos aniquilar as paixões, pois elas são nosso ser mais íntimo e profundo, elas falam de nós mesmos, não podemos negar essa nossa condição de *pathos*; cabe sim à razão dominar as paixões, e acrescentaríamos, investigá-las, inquiri-las, exercitar a capacidade de reconhecê-las para melhor proteger-nos (às vezes de nós mesmos), se for o caso.

É preciso pensar o *pathos* não como agente limitador do sujeito humano, mas como revelação de nossa condição, de nosso ego, de nosso ser mais íntimo e das possibilidades daí engendráveis na relação educador-educando e como possibilidade de melhorar a condição cognitiva.

Deste modo, existir é sinônimo de relacionar-se, o outro, na relação é meu espelho, vejo e vejo-me através dele. Daí a importância da relação no processo íntimo de aprendizagem, percepção de si e no processo exógeno de conhecimento em que nível seja estabelecido. Diz Krishnamurti,

O relacionamento é o espelho no qual descobrimos a nós mesmos. Sem relacionamentos, não existimos. Existimos apenas no relacionamento. Se não há relacionamento, não existimos, a existência não tem sentido. Não é porque pensamos que existimos que temos existência. Existimos porque nos relacionamos, e é a falta da compreensão do relacionamento que causa conflito (KRISHNAMURTI, 2007, p. 208).

Nossas construções/percepções/apreensões se dão pelas relações¹⁰⁷, e é crucial nos relacionarmos para adquirirmos maturidade e vislumbrarmos o que somos, a partir daí construirmos um arcabouço epistemológico para desenvolvermos atenção e configurarmos o mundo não de forma estática, ao contrário de maneira dinâmica para fortalecermos elos de aprendizagem inclusive.

¹⁰⁷ Para Krishnamurti, o indivíduo só se constitui quando compreendemos a nós mesmos, quando damos atenção ao nosso processo e focamos nossas relações, diz ele: o modo como vocês se comportam, sua maneira de falar, de olhar uma flor, uma árvore, seu modo de dirigir-se a um subalterno, o movimento das mãos, dos olhos, tudo vai mostrar, se vocês tiverem alguma capacidade de percepção, como a sua mente funciona e que a mente é o eu. Ela pode inventar o superego – ou o inferno, mas ainda é mente (KRISHNAMURTI, 1994, p. 14). Com efeito, ao estarmos observando nossos comportamentos, podemos exercitar a percepção de si: Já considerastes alguma vez, entre tantas outras coisas da vida, por que razão, quase todos nós somos um tanto negligentes – negligentes no vestir, nas maneiras, no pensar, no modo de fazermos as coisas? Por que somos impontuais e, por conseguinte, desatenciosos para com os outros? E o que é que põe ordem em todas as coisas, ordem no vestir, no pensar, no falar, na maneira de andar, na maneira de tratarmos os que são menos afortunados.

Na relação deixamos vir à tona o nosso ser mais íntimo asilado no labirinto e representado pelo minotauro, dissimulamos o que somos, mas o outro traz consigo a condição de possibilidade de tirar-nos do nosso lugar de equilíbrio, pondo-nos em xeque conosco mesmos. Faz-nos enxergar o interior tão profundamente acuado e escondido de nós mesmos.

Não podemos dissociar o sujeito pensante, racional, apolíneo, busca do conhecimento e o processo de cognição, aprendizagem e tudo o mais do processo igualmente importante do sujeito *pathos*, dionisíaco, instintivo, repleto de sentimentos, alguns devido à condição cultural reprimidos e desconhecidos, na categoria de negados, inaceitáveis. Por outro lado, temos um sujeito liberdade, que busca irromper e sair da infância intelectual em busca de uma nova aprendizagem e relação ser-conhecimento-mundo, a tentativa de erigir a maturidade a partir das relações e construções humanas. E, ainda, o sujeito *psyche*, tentativa de equilíbrio de percepção de si, de consonância com o existir e com o cosmos, buscando o encontro com a divindade que existe em si. Todas estas coisas confluem para um entendimento complexo, difícil, do ente humano integral e desta educação que deve auxiliar neste processo construtivo/perceptivo.

Com efeito, a nossa proposta de pensar uma Educação Integral contempla ajuizar também o sentido de existir, isto porque entendemos que a educação deve ir além do conteúdo programático, proporcionando ao sujeito a capacidade de pensar suas questões mais íntimas, vincular-se com o seu minotauro existencial, acessar seus conflitos, de alguma maneira alicerçado pelas reflexões suscitadas por esta educação:

O que atualmente chamamos educação não é de modo nenhum educação, porque ninguém vos fala dessas coisas. Vossos mestres preparam-vos para passardes nos exames, mas não vos falam sobre o viver. Os mais de nós conseguimos apenas subsistir, arrastar-nos de alguma maneira pela vida e, por isso, a vida se torna uma coisa terrível. O viver realmente exige abundância de amor¹⁰⁸, de sensibilidade ao silêncio, grande simplicidade a par de abundante experiência. Requer uma mente capaz de pensar com toda a clareza, não tolhida pelo preconceito ou a superstição, pela esperança ou o medo. Tudo isso é a vida, e se não

¹⁰⁸ Na Academia, falar de amor parece algo piegas, talvez tanto insucesso e pessoas com problemas diversos, ou condições perturbadoras, inclusive déficit de aprendizagem se deva exatamente a falta dele ou à sua inobservância.

estais sendo educados para viver, vossa educação é completamente sem significação (KRISHNAMURTI, 1964, p. 35).

A educação que Krishnamurti intitula de correta busca introduzir no processo da vida do indivíduo a compreensão tanto no educador quanto no educando que educar é muito mais que decorar coisas e aprender uma profissão para obter um bom emprego. Ademais, precisamos considerar o educador como profissional, isto porque, sustenta o filósofo (e podemos constatar na prática), que alguns educadores perderam o amor pela profissão, dedicam-se a ela apenas pela subsistência isto fica perceptível no encontro com os luzentes e não há sedução pelo conteúdo, sendo fundamental amar o que se faz para que possamos comunicar esse sentimento e contagiar aos outros. Considerando que nossa sociedade impõe padrões de sucesso, temos inúmeras pessoas em profissões que apenas se adequam por conveniência, ainda que sintam no seu ofício verdadeiro fastio e não raro não lhe nutrem nenhum sentimento de pertença. Isso se agrava no processo de educar onde a sedução é um papel fundamental para o aprendizado. Daí a necessidade de nos educarmos, em um processo contínuo de reflexão e atenção para consigo e para com o educando e o processo em si de aprendizagem.

Por eso es muy importante educar al educador - lo cual resulta muy difícil, porque casi todos los educadores están ya muy bien afirmados en sus hábitos. Pero el hábito no se asienta tan pesadamente en los jóvenes; y si ustedes amaran siquiera una cosa por sí misma – si realmente amaran sus juegos, o las matemáticas, o la historia, o la pintura, o el canto - entonces descubrirían que intelectualmente están muy alertas, vitales, y serían muy buenos en todos sus estudios. Después de todo la mente necesita inquirir, conocer, porque es curiosa; pero esa curiosidad se destruye por la errónea clase de educación. Por lo tanto, no es sólo el estudiante el que tiene que recibir educación, sino también el maestro. El vivir es en sí mismo un proceso de educación, un proceso de aprendizaje. Para los exámenes hay un final, pero el aprender no tiene fin y, si nuestra mente es curiosa, si está alerta, podemos aprender de todo cuanto nos rodea o nos sucede (KRISHNAMURTI, 1992, p. 38).

Desenvolvemos hábitos ao longo da existência, os quais nos condicionam de tal forma que não damos conta da real importância deles. Devemos ficar atentos a eles sem julgá-los, se assim fizermos, isto é, toda vez que um hábito se repita ao invés de esforçarmo-nos para livrarmo-nos dele condenando-o, devemos simplesmente observar cada detalhe do hábito para ratificar para a mente que o hábito tornou-se uma ação observada, sendo possível que se desfaça desta maneira o hábito.

Quando desenvolvemos esta capacidade estamos nos aprimorando para efetivamente despertar o sentido de ser livre.

Educar é também desenvolver no sujeito o germe da liberdade, pois só alguém que verdadeiramente é livre pode ser considerado educado corretamente e, por conseguinte, livre do medo psicológico¹⁰⁹ que nos é condicionado. 'A função da educação é ajudar cada um de vós a viver livremente e sem medo, não é verdade? E, para criar uma atmosfera em que não exista medo, requer-se intenso pensar, tanto de vossa parte, como da parte do mestre, do educador' (KRISHNAMURTI, 1964, p. 11).

Sólo puedes, pues, estar libre del miedo cuando tienes la inteligencia de mirar todo problema, todo incidente, todo lo que ocurre en la vida, toda emoción, todo pensamiento, toda reacción. Si eres capaz de percibir eso, de examinarlo, entonces estás libre del miedo (KRISHNAMURTI, 1955, p. 08).

A educação deve debruçar-se sobre possibilidades efetivas de trabalhar no educando as capacidades de aprender a pensar com inteligência, e não oportunamente ensinar-lhe o quê pensar. Para o sujeito tornar-se um ser humano integrado deve necessariamente saber pensar¹¹⁰, ao conseguir estabelecer este procedimento como primordial inicializa-se no processo de aquisição de liberdade.

Una bella rosa es una bella rosa; pero a nosotros los seres humanos, nos ha sido dada la capacidad de pensar, y pensamos erróneamente. El saber cómo pensar requiere muchísimo discernimiento, una gran comprensión; pero saber qué pensar, es comparativamente fácil. Nuestra presente educación consiste en decirnos qué debemos pensar, no nos enseña cómo pensar, cómo profundizar, explorar; y es solamente cuando ambos,

¹⁰⁹ ¿No es muy importante que desde la más tierna edad en una escuela de esta clase, y luego en todo el curso de vuestra vida, pongáis en tela de juicio y aniquiléis esos sentimientos de temor? Así no estaréis aislados, ni temerosos, ni encerrados en ideas, en tradiciones, en hábitos; así seréis, en cambio, seres humanos libres y con vitalidad creadora (KRISHNAMURTI, 1955, p. 19).

¹¹⁰ Bien sabéis qué habrá de ocurrir cuando paséis vuestros exámenes para los grados universitarios. Seréis como el resto de la gente, porque no os atrevéis a ser de otro modo. Estaréis tan condicionados, tan moldeados, que no osaréis romper con todo eso. Vuestro marido os dominará, vuestra esposa o la sociedad os controlará; y así prosigue la imitación a través de las generaciones. No hay iniciativa, no hay libertad, no hay felicidad; lo único que hay es muerte lenta. ¿Qué objeto tiene que a uno lo eduquen? ¿Por qué no aprender simplemente a leer y escribir, luego casarse y continuar como autómatas? Eso es lo que los padres quieren, eso es lo que quiere el mundo. El mundo no quiere que vosotros penséis, que estéis en libertad para descubrir; porque entonces seríais ciudadanos peligrosos, entonces no encajaréis en un molde. Ningún verdadero pensador puede jamás pertenecer a ningún país, clase social o tipo de pensamiento en particular. La libertad significa no sólo libertad aquí sino en todas partes, desde el principio hasta el fin. Pensar siguiendo "determinada línea no es libertad" (KRISHNAMURTI, 1955, p. 16).

el maestro y el estudiante, saben cómo pensar, que la escuela es digna de su nombre (KRISHNAMURTI, 1992, p. 11).

É função do processo educativo criar seres autocratas que pensem, definam, escolham conscientes e por vontade própria, ainda que sucumbam ao sistema, mas que esta seja uma decisão do sujeito e não uma mera condução impercebida. É elucidar questões outrora restritas, veladas, é fazer refletir sobre o significado da existência e suas implicações, todas elas, é pensar sobre vida, morte, relações, conteúdos programáticos, sensibilidades, mundo do trabalho, enfim, a educação deve preparar o sujeito para existir e tentar administrar seus conflitos. A educação deve nos fazer seres livres, críticos, racionais, reconhecendo que possuímos *ratio*, *pathos* bem como uma *psyche*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, a educação é sem sentido a menos que os ajude a compreender a vastidão da vida, com todas as suas nuances, com suas dores e alegrias, com sua extraordinária beleza.

Jiddu Krishnamurti

Ao longo de nossa investigação, procuramos refletir acerca da educação a partir de uma perspectiva não ocidental. Com isso não estávamos sugerindo que o pensamento ocidental estivesse esgotado, mas que a atividade questionadora, própria da filosofia, exige abertura para novos horizontes de reflexão. A análise do pensamento de Jiddu Krishnamurti possibilita a assimilação de alguns conceitos por ele trabalhados e que consideramos pertinentes numa abordagem filosófica sobre os fundamentos da educação.

Assim, ao afirmar a necessidade de se atingir uma “educação integral através da libertação da mente velha condicionada”, Krishnamurti nos põe em estado de perplexidade: é incomum para a cultura ocidental (mesmo após 2500 anos de filosofia) perceber o quanto estamos condicionados a certo modo pensar profundamente penetrado desde Sócrates, Platão e Aristóteles. A especulação filosófica ocidental (em seus problemas, métodos e conhecimentos), em todas suas vertentes, segue um rigor formal determinado pela lógica na busca pelo estabelecimento de verdades universais. É algo que Nietzsche chama de “vontade de verdade”, uma busca humana pelo asseguramento definitivo e verdadeiro diante do imponderável que é a vida.

Tal postura não interessava Krishnamurti. Suas declarações seguem um modo próprio de compreensão, exigindo atenção às sutilezas de um pensar profundo, que não segue as formalidades de caráter teórico-metodológico da filosofia ocidental. Por consequência, nossa investigação ganhou contornos problemáticos: como identificar e apropriar-se de conceitos abordados de modo diferente ao do adotado pela filosofia da tradição? Razão, liberdade, paixões, consciência, entre outros, são conceitos familiares nos estudos filosóficos. Contudo, tratá-los a partir de uma perspectiva não ocidental, trazendo-os para uma linguagem acessível, talvez tenha sido a principal tarefa desta investigação.

Para compreender o conceito de “educação integral” em Krishnamurti, foi necessário focalizar questões pertinentes à formação integral do sujeito (sempre na perspectiva Krishnamurtiana). Educar integralmente significa formar sujeitos livres, autônomos. Para tanto, exige-se que este sujeito esteja em equilíbrio e harmonia consigo mesmo e com o outro, sendo capaz de autogerir-se e confrontar suas crenças com a realidade de forma analítica, compreendendo o mundo e a realidade de forma polilógica, reflexiva e crítica. Coincidentemente, este seria o objetivo amplo da nossa educação, tal como a conhecemos. No entanto, percebemos a impossibilidade desta em atingir esta finalidade, permanecendo no âmbito da idealidade ou utopia. Krishnamurti acredita, não obstante, que seja possível ao ser humano alcançar este estado de consciência e equilíbrio, ressaltando-se não se tratar de algum tipo de autoajuda ou guia espiritual.

Desempenhar satisfatoriamente o cotidiano de ser integral-educador e promover uma educação libertadora suscita que estejamos sempre atentos e cômicos das demandas que esta ideia suscita e das características que carecemos desenvolver para que a ação e a concepção sejam uma só e a mesma coisa, além de ocorrerem de forma simultânea como possibilidade mesma de se constituir como efetividade. Uma destas peculiaridades que precisamos fomentar é o despertar e construir da inteligência, uma vez que esta é a principal responsável pelo processo de libertação do eu psicológico e dos seus temores e conflitos.

Pensar o significado de inteligência Krishnamurtiana vai além do nosso entendimento mais corriqueiro da mesma, pois inteligência não se adquire simplesmente pelo estudo e acúmulos de conhecimentos. Esta é desenvolvida como um processo de percepção e atenção para consigo e para com a própria existência e o entendimento dos nossos medos. Daí a importância precípua de compreender o seu sentido, bem como desenvolver a capacidade de utilizá-la e mantê-la em conformidade com nosso ser-sendo.

A inteligência, deste modo, oportuniza-nos entender o nosso processo integral do existir, fazendo enxergar o mais possivelmente o que é verdadeiro e a realidade sob novos moldes, e, em especial, desenvolvendo a capacidade de reflexão e crítica do processo ideológico, que geralmente tem contorno castrador, limitador e padronizador: é a capacidade de pensar livremente, sem medo, sem nenhuma fórmula. Em Krishnamurti, compreender o real exige uma consciência sem medos.

Neste princípio educacional proposto por Krishnamurti, se reitera a necessidade de compreensão das relações que a inteligência suscita, em especial, a relação com o medo, conforme mencionamos, e isto porque um inibe e impossibilita o outro: quando se tem medo, a inteligência fica subjugada. Contudo, ao utilizarmos a inteligência adequadamente, ela nos faz perceber os equívocos suscitados pelas programações do nosso “eu psicológico” e, deste modo, o medo se esvai. Com efeito, o medo só pode ser vencido pelo conhecimento proporcionado pela inteligência desperta, sendo a ignorância uma porta de acesso para os possíveis estados de fobias.

Contudo, como pudemos observar, é difícil romper com a tradição ou com valores arraigados na sociedade, mas é indiscutível, também, que precisamos estar atentos a isto, pois de outra forma estaremos sempre, de algum modo, sendo direcionados, e tal procedimento poderá nos conduzir a conflitos, a infelicidades e a uma apreensão do mundo e da realidade enviesada e, por conseguinte, a inteligência estará atrofiada, velando o real, a verdade.

Não podemos ser plenos, integrais se não nos damos conta dos nossos processos, de como são acomodados em nosso ser e as respostas que damos a isto. De outra

maneira, se não identificamos as programações a que fomos submetidos não poderemos questionar e refletir sobre as mesmas, ainda que seja para permanecer neste estado por escolha própria, senão estaremos escolhendo condicionados por outrem sem perceber este estratagema.

Com efeito, percebemos que é necessário desenvolver a capacidade de duvidar, de criar estranhamento frente às coisas e as verdades que supostamente elas emanam. Para isto, precisamos estar cientes do processo para aquisição de inteligência e concordar que ela se dá pela atenção: não será válido esforçarmo-nos para sermos inteligentes enquanto estivermos nos esforçando, apenas estaremos tentando ser o que não somos. Entretanto, se observamos nossos comportamentos, atos e atitudes, juízos axiológicos com a alteridade, por exemplo, e refletimos sobre os mesmos, daí certamente estaremos transformando a condição do ser inteligente, ou seja, estar descondicionado, cômico dos processos engendrados pela própria mente, (re)conhecendo como esta funciona nos impelindo a conclusões, atitudes e pensamentos e, igualmente, disposto a ir de encontro ao dado, estabelecido, permitindo-se sair do conforto das certezas para mergulhar no mundo das perguntas, da investigação.

No pensamento de Krishnamurti, a mente impulsiona ou não o sujeito para empreender descobertas sobre seu próprio existir, mas o que é determinante é a relação deste com as coisas e o despertar para os processos da mente a partir da inteligência. Desta maneira, estamos forçando a mente a trabalhar com inteligência e fomentando o processo de liberdade construído também a partir das relações.

A educação e o educador são agentes fomentadores na construção desse processo de governo de si e, consecutivamente, de liberdade. Mas, precisamos ficar atentos a processos que nos apartam desta condição de liberdade. O importante, neste contexto, é refletir sobre as diversas formas de apropriação da liberdade, seja através do olhar, da autoridade, enfim, de qualquer relação que se apresente. O que nos cabe é estar sempre atentos para percebermos as teias armadas pelo outro (pela ideologia dominante, pelo Estado, religião, nossos pais, etc.): o que interessa é o tratamento que será dado a este “outro”. Krishnamurti nos alerta que não podemos esquecer o objeto/coisa que nos transformamos quando o outro exerce sua

influência, sendo necessário vislumbrar que uma vez transformados em *coisa*, algo que não se determina, mas que é determinado perde-se o mais importante da nossa essência: ser livre, passando a ser dominado pelo outro que nos influencia (ou nadificado, usando uma linguagem sartreana).

Para Krishnamurti, quando nos deixamos subjugar e negamos nossa liberdade, ceifamos nossas possibilidades e nos reduzimos à condição de meros passados, congelados no tempo, pura impossibilidade, conclusos e finitos, e por fim, transformamo-nos em pura objetividade para o outro. É como se o outro fosse o guardião de nossas possibilidades, tendo o nosso ser agora determinado por ele.

Esta relação de competitividade, habitual na cultura ocidental, propicia um liame entre o natural e o paranoico tão estreito que, por vezes, torna-se difícil estabelecer em que dimensão se está. Reconhecer-se como possuidor de necessidades materiais revela-nos para o outro como “simples possibilidade de consumir um objeto de que se necessita”. Cada qual descobre no outro a possibilidade material de seu próprio aniquilamento através da destruição de um objeto material de primeira necessidade. É a nossa condição humana e de aquisição e nada mais que odiamos no outro que instituímos como inimigo; isto é, o que desejamos destruir no outro é certamente a nós próprios, para impedirmos que ele nos destrua, efetivamente, em nosso corpo e em nossas possibilidades.

Com efeito, percebemos que há uma tentativa de transformar-nos em simples objeto, unicamente corpo, olhos, cabelos, consumo, subserviência, etc. Este é um aspecto da relação eu-outro (entendida neste contexto como tradição, religião, Estado, ideologia, etc.), onde somos pensados e definidos pelo outro. Uma possibilidade diversa de aniquilamento é que este mesmo processo, anteriormente citado, suscita a comparação e nesta nova relação eu-outro (relação intersubjetiva), este outro se constitui em ameaça, pois poderá ser este outro que desejamos ser, este outro bem sucedido, símbolo de segurança e sucesso que ceifará as nossas possibilidades de autonomia.

Observamos, em nossa pesquisa sobre educação integral em Krishnamurti, que neste processo a competitividade que é estimulada desde sempre pode se revelar

de maneira diversa; pelo desejo de sermos o que não somos pacificamente e iremos para a programação da mente velha condicionada imitar, para sermos o que não somos. Pela inveja, “odiamos” no outro a sua possibilidade de alcançar o que não logramos êxito, de ser o bem sucedido e, de maneira quase doentia, entendemos que este outro é o impedimento do nosso sucesso. Ressalte-se que a educação contemporânea ocidental, por vezes, estimula a competição e o espelhamento no outro como forma de “motivar” o educando a buscar o que se supõe ser crescimento ou progresso em todos os sentidos, não percebendo os males que isso pode vir a trazer futuramente para este indivíduo.

Devem-se observar aqui duas situações pertinentes à condição humana: a primeira é aquela em que se critica a alteridade por ter coragem de ousar naquilo que queremos, mas não conseguimos (o outro é o nosso desejo de ser): depreciamos, então, o outro para que nosso “eu egotista” se sinta menos vilipendiado. O aspecto ulterior é aniquilarmos em outrem aquilo que gostaríamos de aniquilar em nós mesmos e não temos coragem para admitir (inclusive para nós próprios): como se isto aliviasse a “nossa culpa”. De certo modo, ao percebermos neste outro sua condição de espelho que revela nosso “eu íntimo”, imediatamente, ao que parece de forma inconsciente (se é que isto é possível ocultar), execramos no outro esta condição de nos colocar frente ao nosso *pathos*, ao nosso eu negado, dissimulado, velado.

De qualquer modo, nestas relações o significado delas não nos ajuda como construção de ser autônomo, e isto só poderá ocorrer quando livres destes condicionamentos despertarmos a inteligência e conseguirmos vislumbrar que a relação eu-outro é fundamental para que descubramos as nossas limitações, o *pathos*, e por fim, para que estratifiquemos compreensões profundas deste ser que somos nós. De outra maneira, é o princípio primeiro de contato com o nosso ser mesmo, como proposta de autoconhecimento, como percepção de si, como constructo de realidade *per si* de si.

Com efeito, estes elementos limitam a liberdade: o medo, a autoridade/alteridade, a dualidade sucesso *versus* fracasso, entre outros. Para sairmos deste estado de opressão, precisamos nos perceber e, a partir daí, desenvolver o autoconhecimento,

ponto categórico da educação integral. O conhecimento de si vai sinalizar para nosso ser íntimo e nossas questões, quando precisaremos nos apropriar da razão como agente não apenas controlador, mas reconhecedor do *pathos* e da *psyche* (esta razão não é puramente cartesiana, ela tem desenvolvida em si, a inteligência, isto é, pode estar atenta aos processos, é observadora). A educação integral media este reconhecimento, ajudando-nos a identificar a existência destes e sinalizando pontualmente tais questões para uma reflexão radical como ponte para a autarquia (construção constante do sujeito autônomo integral).

Daí a importância desta educação para nos orientar e despertar para a percepção crítica da realidade constituída, de sermos olhados e cerceados neste processo de autoridade. Sob uma perspectiva histórica, lembremo-nos da Idade Média, por exemplo, e de todas as proibições existentes, e todo o conceito de “pecado” que era disseminado naquela época e que sobrevive até hoje. Quando não se estava sob a pressão do Estado, da Igreja, dos pais, das outras pessoas e dos seus olhares, existia o olhar de Deus que a tudo enxergava. O homem não tinha a menor possibilidade de evidenciar seu ser, visto que o homem era só controle, sua essência era determinada por algo divino, ao mesmo tempo em que lhe negavam a possibilidade de existir, determinavam-lhe o seu ser mais íntimo, sua essência e que ela deveria ser boa, não por uma convicção do ser, mas por uma determinação divina, que era representada aqui na Terra pela Igreja, a qual possuía moldes preestabelecidos que determinavam o bom, o mau, o certo, o errado.

Através da compreensão do pensamento de Krishnamurti acerca da educação, deve-se levar em conta, também, que muito daquilo que se aprendeu, o que nos fora ensinado, só serviu para afastar o ser de si mesmo. O equívoco está na permanência aparvalhada nestas crenças, nestas programações e o não questionamento das mesmas, como procedimento apropriado para que se repute tais valores, para que possamos apreender valores acreditados por nós como verdadeiros e úteis e o mais importante é que sejam nossos valores, nossa vontade de ser, não importando qualificações aí contidas. O pretendido é a escolha do ser *per sí*, que ele se configure e habilite-se para autodeterminar-se, pois só assim sua construção será efetiva e menos influenciável por olhares, autoridades, sistemas, ou

o que quer que seja, haja vista existirá aqui algo imprescindível: a convicção pela escolha e não uma deliberação estabelecida pela autoridade.

Considerando estas questões suscitadas, poderíamos pensar sobre como nos libertarmos de tudo isto? Parecem existir inúmeras respostas, e é imprescindível entender que respostas sempre existirão, convincentes ou não, éticas ou não, atribuir juízos de valor para elas é tão difícil quanto a estruturação delas mesmas, mas há que se tentar buscá-las. A partir disto, uma condição parece necessária ser estabelecida no momento em que se faz algo assim que é a introspecção, a reflexão, o retorno ao “eu” e das possibilidades a partir daí engendradas. A condição do autoconhecimento é conduzir à reflexão do nosso eu psicológico, nossa psique e intentamos voltar às coisas mesmas, um exercício de redução ao nosso eu, às nossas concepções formativas, e com isto, ensejar um mergulho analítico nas nossas programações e condicionamentos impostos pela mente. Isto acontece porque “a compreensão do processo total da existência traz a integração. Quando há autoconhecimento, extingue-se a capacidade de criar ilusões e só então se torna possível manifestar-se à realidade” (KRISHNAMURTI, 1994, p. 45).

Esta busca do seu ser mesmo é infundável, um reencontro consigo mesmo, sem culpas ou pré-determinações, e sempre tendo como base o seguinte: em que isto poderia ajudar-nos no nosso processo de revelação, apreensão do mundo, das coisas, das ideias, da realidade, das pessoas, de nós mesmos, da nossa construção como ser autônomo e autocrata. Esta redescoberta do nosso ser mesmo deve conduzir-nos a uma percepção mais elucidativa do ser do outro e das suas influências e, deste modo, acarretar a não susceptibilidade a esta autoridade, a podermos limitar sua alcançabilidade e não ao contrário.

Para isto precisamos buscar a razão, mas sem apologias, apenas como processo construtor/reformador do ser humano e como agente propulsor do equilíbrio. Contudo, as relações psicoafetivas, sempre presentes, representadas também pelo *pathos*, são necessárias e igualmente formadoras, possibilitando outro perfil de compreensão da realidade. Devemos considerar, ainda, a *psyche* igualmente como ponto constitutivo do sujeito que possui individualidades, mas é, também, um ser metafísico e que se relaciona com questões metafísicas, desta condicionante surge

uma acomodação mais harmoniosa do sujeito e essas características reunidas e contempladas auxiliam no processo de construção do ser liberto, ou seja, deste ser autocrata, capaz de autogerir-se e confrontar suas crenças com a realidade de forma analítica, compreendendo o mundo e de forma polilógica, reflexiva e crítica.

Deste modo, podemos sintetizar asseverando que acessar o todo sugere uma mente totalizante vinculada ao sentido de integralidade, à possibilidade de executar ações que corroborem o experimentado/vivenciado, mas esta ideia está atrelada ao processo individual, à experiência do indivíduo acerca do objeto em questão, não de experiência como memória repetitiva. Este processo é muito maior que o acúmulo de conhecimento simplesmente ou a elaboração de técnicas que conduzam a eficácia do sujeito.

A educação correta, nesta proposta de integralidade, busca ir além do (re)conhecimento do objeto, sua experiência sugere ações integradas para compreensão totalizante deste objeto. É pensar a educação e a relação que esta pode estabelecer com questões concernentes à existência do indivíduo enquanto ser humano humanidade (SALGADO, 2006, p. 131), indo além da condição da educação como exercício para aguçar a mente para o acúmulo apenas.

APÊNDICE A – Relato educadora

Três paixões governam minha vida: o anseio de ser amado, a busca do conhecimento e a dolorosa piedade pelo sofrimento humano (HUSSERL)

Fizemos algumas entrevistas só para nortear nossas pesquisas e não exatamente para serem utilizadas no nosso texto, mas o relato da educadora com o pseudônimo Maria de Jesus efetivamente nos despertou a atenção, inicialmente pelo fervor e emoção com que descreveu o fato e depois por parecer tão pertinente a nossa realidade educacional:

Há aproximadamente quinze anos atrás, eu estagiava em um colégio público de Salvador, era ainda graduanda e cheia de expectativas e esperanças, então começaram as aulas, na execução do conteúdo programático percebemos dificuldades, a deficiência no campo de interpretação de textos, de leitura, etc.; contudo, nada poderia ser tão absurdo quanto à primeira avaliação.

Com efeito, sem pieguismo, fiquei absolutamente triste e chorosa, não me deixei contagiar pelo apelo dualista cartesiano, não consigo apartar razão e emoção (nesse momento a entrevistada demonstrou profunda emoção, chegando a lacrimejar), por perceber que a condição de formação daqueles indivíduos era pelo menos insatisfatória, constatei que os meninos eram semi-alfabetizados... Efetivamente, mal sabiam ler e escrever... Vale ressaltar que eram educandos do primeiro e terceiro ano do extinto segundo grau (agora ensino médio). Passado o momento de decepção, percebemos que precisávamos fazer algo, ajudar de alguma forma, concretizar o meu sonho de educadora, e me empenhei nisso, tentei das mais diversas maneiras auxiliar os meninos, ministrei aulas de gramática, interpretação de

textos e outras coisas mais, até de matemática, entretanto, a pergunta que não queria calar sempre se apresentava: por que algo assim poderia acontecer?

A inquietação e as dúvidas estavam me corroendo, então, investiguei e busquei informações sobre este fato com colegas de curso, os quais também cumpriam estágios obrigatórios ou não e, novamente, uma constatação terrível, não era uma particularidade daquela escola, os colegas passavam por situações idênticas. O 'fracasso educacional' era generalizado bem como a decepção, víamos as denúncias dos textos pedagógicos, concretizadas na práxis. O muro das lamentações ocorria nas aulas de Didática e Metodologia (os professores eram nossos consoladores, orientadores e norteadores para a crise do momento). Conversei também com outros estagiários da SEC (Secretaria de Educação e Cultura), nos encontros pedagógicos e parecia mesmo generalizado, com poucas exceções.

Sendo assim, fui buscar informações além desta constatação empírica e encontrei dados como políticas públicas, por exemplo, o Banco Mundial, o qual investia dinheiro para a redução da evasão escolar e reprovação, O Estado (representado pela SEC) ordena aprovação de todos os educandos independentemente de seu aprendizado. Funcionários que se dobravam a esta exigência, aprovando estudantes sem a menor condição, prejudicando-os inclusive.

O resultado é fácil constatar. Passados longos 15 anos e faço um acompanhamento mais distante (através também de alunas estagiárias do ensino médio), não deixei de encontrar esta mesma realidade, a qual agora parece consolidada, uma realidade educacional, um exército de meninos e meninas que são semi-alfabetizados, formando-se e, o pior, com a propagação das escolas particulares indo para o ensino superior sem condições de ler com clareza, escrever com concatenação, pensar, criticar e, por vezes, entender mesmo as discussões desta nova etapa da formação educacional.

Não quero ser elitista, ao contrário, estou apenas refletindo sobre uma situação aí consolidada e a nossa total impotência para resolvê-las, ao que parece. É exatamente também por esta condição que surgem questões as quais nos levam a

pensar o sentido de discutir uma educação melhor, partindo do pressuposto de que na base da educação temos o que pode ser pior, mas, nossa esperança é crer que existe a possibilidade de exceções e a tentativa de pensar a possibilidade de transformar a exceção em regra.

O discurso desta educadora, sem querer usar de argumento falacioso, mas talvez por necessidade de ter algo a que se apegar como salvação mesmo frente a tantos absurdos, serve paradoxalmente como denúncia e como alento para nossas reflexões acerca da educação, isto porque nos faz ainda mais insistir na necessidade de uma proposta diferente e que comece pela formação do homem em sujeito autocrata como possibilidade de transformação, parafraseando Victor Hugo, 'cada criança que se ensina é um homem que se conquista'.

ANEXO A – Biografia Krishnamurti

Trecho extraído do texto Educação transdisciplinar e a arte de aprender de autoria da profa. Dra. Noemi Salgado Soares, o referido anexo é de relevante importância por apresentar aspectos importantes da biografia de Krishnamurti em especial, suas atividades relacionadas com o seu projeto de Educação correta e por ser uma compilação criteriosamente realizada.

Jiddu Krishnamurti (1895 - 1986) - A perspectiva de Krishnamurti a respeito da possibilidade e do direito do ser humano de ser educado dentro de um processo educacional fundamentado em uma pedagogia da bondade, que lhe desse condição, através da vivência da arte de aprender, de tomar consciência do funcionamento da programação da mente velha condicionada, o levou a dar palestras em vários países (inclusive no Brasil), escrever livros sobre a educação, preparar, orientar e formar muitos educadores. Além disso, ele fundou muitas escolas e algumas fundações culturais, com o objetivo de transformar as suas concepções educacionais em uma ação pedagógica a serviço da arte de viver.

Existem 113 livros desse educador publicados em língua portuguesa. Com exceção de *A primeira e última liberdade*, *A educação e o significado da vida*, *Comentários sobre o viver*, *O diário de Krishnamurti*, *Cartas às Escolas I* e *Cartas às Escolas II*, o conteúdo dos seus livros são transcrições das palestras que ele ministrou, para um público variado, em países da América do Norte, América Central, América do Sul, Europa, Ásia (Índia, Sri Lanka, região do Paquistão), Austrália, Nova Zelândia. Alguns livros são transcrições de diálogos que ele desenvolveu com cientistas, educadores, escritores, historiadores no período de 1920 a 1986 (atualmente há uma grande porcentagem da obra de Krishnamurti não publicada e ainda existem vários dos seus livros em inglês que não foram traduzidos para o português).

Por serem transcrições de palestras e diálogos a maioria dos seus livros apresenta a predominância da linguagem oral, meio coloquial, com uma presença constante de interlocutores que participam, direta ou indiretamente, do desenvolvimento do seu conteúdo, principalmente através de perguntas. Krishnamurti não se ocupava da publicação de seus livros. Raramente ele os revisava. Sua única preocupação era com a qualidade e fidedignidade da transcrição das suas palestras (no livro *O homem e seus desejos em conflito*, por exemplo, deixou claro que os responsáveis pelos títulos dos seus livros eram os editores que os publicavam).

Dos seus 90 anos vividos, setenta, pelo menos, foram dedicados ao serviço do desenvolvimento de uma educação, que pudesse levar o ser humano, através da vivência do autoconhecimento ou da arte de aprender, a conquistar um estado genuíno de ser mais consciente do funcionamento da programação *da mente velha condicionada* em sua própria existencialidade. Ele fundou várias escolas em países diferentes que, atualmente, ainda continuam trabalhando com as suas propostas educacionais. Na Índia, fundou, em 1928, o Centro Educacional Rishi Valley School; em 1934, o Centro Educacional Rajgat – Escola Besant; em 1950, a Escola da Fundação Krishnamurti da Índia; em 1978, a Escola do Vale (The Valey School). Em 1969, fundou, na Inglaterra, O Centro Educacional Brockwood Park. Em 1975, fundou, em Ojai (Califórnia), nos Estados Unidos, a Escola OAK GROVE (Oak Grove School). No Canadá, fundou, em 1976, a escola Wolf Lake que, atualmente não mais funciona como escola. Hoje, neste país, só existe uma Fundação Cultural Krishnamurti, que atua de forma semelhante às demais Fundações que ele fundou na Índia, Inglaterra, Brasil, Estados Unidos, Espanha, Argentina, Suíça.

Durante muitos anos Krishnamurti conviveu, pessoalmente, com os educadores e os estudantes das escolas que fundou. A cada período de tempo, encontrava-os para ouvi-los, orientá-los e para dialogar sobre questões pertinentes ao processo educativo e à prática das suas propostas pedagógicas.

A vida deste educador também foi marcada pelo contato que teve com vários cientistas, poetas, escritores, educadores, historiadores, artistas representativos do século XX. Destaco, entre outras personalidades, Aldous Huxley, Allan W. Anderson, Antoine Bourdelle, Bertrand Russel, Charlie Chaplin, David Bohm, David Shainberg,

Frederico Fellini, George Bernard Shaw, Greta Garbo, Indira Gandhi, Íris Murdoch, Ivan Illich, Karl Pribram, Leopold StoKowski, Pablo Casals, Richard Chamberlain, Rupert Sheldrake, Vimala Thakar, Fritjof Capra, Renée Weber. O resultado destes contatos foi a publicação de alguns livros, como, por exemplo, *O futuro da Humanidade e A eliminação do tempo psicológico* (diálogos entre Krishnamurti e David Bohm), *La totalidad de la vida* (diálogos entre Krishnamurti, David Bohm e David Shainberg), *Uma maneira completamente distinta de viver* - diálogos entre Krishnamurti e Allan W. Anderson (SALGADO, 2004, p. 38).

Vale a ressalva de que Krishnamurti vem sendo objeto de pesquisas no meio acadêmico, em especial, por sua perspectiva empreendedora de compreender a existência, as relações, a educação.

ANEXO B – Violência nas escolas

Considerando os altos índices de violência nas escolas, trazemos abaixo relato acerca do tema com estatísticas, vale ressaltar que são dados extraídos do Movimento Paz nas Escolas.

A violência nas escolas é hoje um fenômeno real que na atualidade entrou inexoravelmente na agenda política da nação. Trata-se de uma questão multicausal e complexa que demanda ainda análises e estudos mais aprofundados. A miséria, o desemprego, as desigualdades sociais, a falta de oportunidades para os jovens e a presença insuficiente ou inadequada do Estado fazem aumentar e recrudescer as manifestações de violência no país. Entretanto, não se trata de um fenômeno circunscrito a fatores estruturais de ordem sócio-econômica. Por isso, a violência deve ser entendida no âmbito cultural e psicossocial dos indivíduos, dos grupos e da sociedade.

Segundo estudo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Brasil perde, por ano, em consequência dos atos de violência dentro e fora da escola, o equivalente a 10,5% de seu Produto Interno Bruto (PIB).

Consideração que muitos atos de violência ocorrem dentro do ambiente escolar, o custo para as escolas é também significativo. Ademais, a violação dos direitos humanos nas escolas tem relação direta com o aumento da evasão escolar. Neste caso, os custos/consequências podem ser ainda maiores devido, por um lado, à perda da produtividade dos alunos-vítimas da violência e, por outro, ao comprometimento da formação cidadã das vítimas.

Estudos, matérias veiculadas pela mídia e dados estatísticos demonstram os níveis de envolvimento dos adolescentes, tanto como vítimas, quanto responsáveis pela violência dentro e fora das escolas.

A taxa de mortalidade entre jovens, causada pela violência, está aumentando no Brasil. Atualmente, o País possui a segunda maior taxa de homicídios no mundo, sendo menor apenas que a da Colômbia.

De acordo com as estatísticas, as altas taxas de violência e vitimização juvenil estão diretamente relacionadas à disponibilidade e acesso às armas de fogo. É fundamental ressaltar que, por ano, ocorrem cerca de 13.500 mortes por causas externas, incluindo acidentes e suicídios. Esta situação se agrava conjuntamente pela organização do crime em torno do narcotráfico. Estima-se que grande número de crianças e adolescentes estejam envolvidos direta ou indiretamente com o tráfico de drogas.

Estudos estão investigando em que medida os meios de comunicação contribuem para a formação da cultura da violência, além de outros, que demonstram a dimensão das diferentes formas de discriminação e suas conseqüências para a autoestima e desempenho escolar das crianças.

Vários adolescentes já foram vítimas ou participantes de atos violentos. Diversas pesquisas confirmam as elevadas taxas de vitimização proporcionadas pelas várias formas de violência cometidas por adolescentes.

Um número crescente de adolescentes suspeitos é preso por crime ou violência. Em São Paulo, a Polícia Militar constatou que dos 49.238 suspeitos detidos, entre abril e novembro de 1998, 7.446 (ou 15,1%) eram da faixa etária entre 12 e 17 anos. Cada vez mais os jovens estão se envolvendo com a violência. No Rio de Janeiro, em 1997, 354 adolescentes ou crianças menores de 14 anos foram detidos sob custódia do Juizado da Infância e da Juventude por cometerem atos infracionais. Estudo realizado pela Universidade de Brasília demonstra que a violência nas escolas constitui hoje uma questão nacional, o qual envolve todas as regiões do país, ressaltando que as situações mais graves estão concentradas em áreas urbanas. Como se apresenta no quadro abaixo, a maioria das escolas, em todas as regiões do País, já sofreu com problemas de roubo ou vandalismo, sendo que a média nacional é de 56%.

REGIÃO	SEM PROBLEMA	COM PROBLEMA	TOTAL
Norte	44,7%	55,3%	100%
Nordeste	40,2%	59,8%	100%
Centro-Oeste	53,2%	46,8%	100%
Sudeste	45,7%	54,3%	100%
Sul	45,8%	54,2%	100%
TOTAL	44,4%	55,6%	100%

Fonte: Segurança nas Escolas Públicas, UNB/IP/LPT, 1999

A violência na qual a sociedade está submersa, e muito particularmente os jovens, vem se agravando em intensidade, na natureza dos fenômenos e nos espaços sociais nos quais ela se manifesta. A sua presença tem se mostrado também freqüente no cotidiano das escolas e nas preocupações dos educadores. São os assaltos, as balas perdidas, os estupros, as depredações, as brincadeiras cada vez mais competitivas, as brigas e agressões e outras formas de violência que se expressam tanto no entorno das escolas e adentram seus muros, como no seu interior, ameaçando a paz e a vida de alunos e professores, e dificultando ainda mais as condições de ensino do país.

A presença de práticas autoritárias, repressoras e agressivas no interior da própria escola também não podem deixar de ser reconhecidas mostrando que, contraditoriamente, a escola vem atuando como agente e vítima da violência. Pode-se, portanto, constatar que o impacto da violência nas escolas é muito mais amplo do que o raciocínio lógico sobre seus desdobramentos estruturais tangíveis e intangíveis. O impacto da violência está diretamente relacionado à capacidade de aprendizagem dos alunos e à construção de sua cidadania. A escola representa um espaço privilegiado de socialização e, dependendo dos comportamentos promovidos, essa socialização pode ser constituída com base em relações defensivas ou propositivas. É na promoção de mecanismos propositivos, como o diálogo e a participação, que as relações sociais deverão estar apoiadas para o desenvolvimento psicossocial e humano das crianças e jovens.

A potencialidade da escola como instrumento democratizador, socializador e impulsionador da melhoria das condições de vida é amplamente reconhecida. Atualmente, a escola pública está presente em todo o país e aquelas que apresentam a qualidade desejada constituem-se em referências para as famílias e

comunidades quando projetam o futuro de seus filhos. A escola é, em muitos sentidos, a porta privilegiada para a cidadania e para a construção da paz.

A violência no ambiente escolar vem ganhando dimensões que passam a demandar ações concretas de enfrentamento por parte da sociedade e dos governos, buscando alternativas que favoreçam a paz. Embora muitas das causas da violência estejam fora da escola, o seu reflexo no meio escolar representa ameaça a um dos pilares fundamentais da formação das crianças e dos jovens, qual seja, o sistema escolar. Neste sentido, a mobilização de toda a sociedade é de suma importância para a reversão deste quadro de violência. O Programa Paz nas Escolas tem por objetivo alavancar iniciativas voltadas para a redução da violência nas escolas e a construção de uma cultura de paz, imprescindíveis à realização de uma sociedade cidadã e democrática (Fonte: Movimento Paz nas Escolas).

Continuando nossa investigação, encontramos relatos de casos de violência entre educador e educando em vários estados do Brasil, conforme citamos abaixo da fonte O Globo.

Alguns casos de violência contra profissionais da Educação:

RIO - Professores da Escola Municipal Aníbal Freire, em Olaria, voltaram a interromper as atividades na manhã desta quarta-feira. Os docentes protestam contra uma série de agressões que foram cometidas por um aluno. Eles estiveram na Coordenadoria Regional de Educação da área para cobrar providências no caso.

- Professores da Escola Municipal Aníbal Freire, em Olaria, interromperam as atividades na manhã desta terça-feira em protesto contra agressões sofridas por docentes da unidade.

SÃO PAULO - A polícia de Barretos, cidade a 425 quilômetros da capital, investiga um caso de agressão entre a família de um aluno e professores de uma escola pública da cidade, nesta sexta-feira. O desentendimento na escola tem versões diferentes. Professores e funcionários dizem que o aluno, de 13 anos, jogou uma cadeira no professor de música. Em seguida, ele saiu da escola e voltou com a mãe, a irmã e o irmão mais velho. A família teria agredido dois professores, a diretora e

uma funcionária da biblioteca. - A polícia vai intimar os alunos que participaram da depredação da Escola Estadual Amadeu Amaral, no Belém, zona leste da capital, e os maiores de 18 anos responderão criminalmente pelo vandalismo. Os menores serão submetidos ao Estatuto da Infância e Juventude. O carro de um professor da Escola Estadual Prefeito Antônio da Costa Santos, no Jardim Paraíso de Viracopos, em Campinas, foi apedrejado por alunos, na tarde de quinta-feira. Apesar de estacionado em uma área no interior da escola, o carro teve o vidro traseiro destruído e a lataria riscada e amassada.

O professor, que não quis se identificar, disse que ainda vai procurar a polícia para que sejam tomadas providências. Segundo o educador, essa é a segunda vez que é vítima desse tipo de agressão. Os estudantes que participaram da depredação da Escola Estadual Amadeu Amaral, no Belém, zona leste da cidade, já foram identificados. A Secretaria de Estado da Educação disse que conversou com os familiares de seis deles e foi decidida a transferência dos alunos para outras seis escolas. Os demais ainda terão as suas famílias contatadas. O quebra-quebra ocorreu nesta quarta-feira após a briga de duas garotas. O governo acredita que vai gastar R\$ 180 mil para repor os equipamentos quebrados e recuperar a escola (fonte: O Globo).

ANEXO C – Violência Doméstica

Neste anexo trazemos estatística do maltrato sofridos por idosos e crianças Segundo dados da Organização Mundial da Saúde.

Estima-se que no ano de 2025, o Brasil ocupe a sexta posição em número de pessoas idosas (pessoas acima de 60 anos). Calcula-se que o número de pessoas em idade avançada no Brasil será de 33,5 milhões. Tendo em vista o crescente envelhecimento da população idosa em nível mundial e no Brasil, este estudo contribui para a compreensão de problemas que afetam esse segmento populacional. Com o crescimento da população idosa, está ocorrendo um aumento do número de idosos vítimas de abuso, negligência e violência. O abuso contra os idosos no interior de suas famílias parece ser visto como um acontecimento natural e que não interessa para ninguém, a não ser para a própria família, passando a ser um segredo familiar. Os idosos tendem a responsabilizar a si próprios pela situação de maltrato e não ao agressor (FIGUEIREDO, 1998).

Um levantamento feito pela Delegacia do Idoso de Porto Alegre aponta que, do ano de 1995 a 1999, mais de 3000 idosos, perfazendo 3% desta população de Porto Alegre, realizaram denúncias de maus-tratos e violência nesta Delegacia. Estes valores demonstram apenas uma pequena porcentagem do total de idosos maltratados, pois, em sua maioria, eles temem por si próprios ou zelam pela família, deixando assim de procurar ajuda. O fato de a família ser considerada sagrada e intocável pode estar contribuindo para que as situações de abuso, negligência, violência e maus-tratos existentes neste meio permaneçam ocultas pelos envolvidos.

A quebra do silêncio representa assumir-se como vítima ou como abusador, desmoralizando a família considerada sagrada e tendo de enfrentar o preconceito da sociedade (Saffioti, citado por Figueiredo, 1998, p. 133).

As violências contra idosos se manifestam de forma: (a) estrutural, aquela que ocorre pela desigualdade social e é naturalizada nas manifestações de pobreza, de miséria e de discriminação; (b) interpessoal que se refere às interações e relações cotidianas e (c) institucional que diz respeito à aplicação ou à omissão na gestão das políticas sociais e pelas instituições de assistência. Internacionalmente se estabeleceram algumas categorias e tipologias para designar as várias formas de violências mais praticadas contra a população idosa:

- Abuso físico, maus tratos físicos ou violência física são expressões que se referem ao uso da força física para compelir os idosos a fazerem o que não desejam, para feri-los, provocar-lhes dor, incapacidade ou morte.
- Abuso psicológico, violência psicológica ou maus tratos psicológicos correspondem a agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar os idosos, humilhá-los, restringir sua liberdade ou isolá-los do convívio social.
- Abuso sexual, violência sexual são termos que se referem ao ato ou jogo sexual de caráter homo ou hetero-relacional, utilizando pessoas idosas. Esses abusos visam a obter excitação, relação sexual ou práticas eróticas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças.
- Abandono é uma forma de violência que se manifesta pela ausência ou deserção dos responsáveis governamentais, institucionais ou familiares de prestarem socorro a uma pessoa idosa que necessite de proteção.
- Negligência refere-se à recusa ou à omissão de cuidados devidos e necessários aos idosos, por parte dos responsáveis familiares ou institucionais. A negligência é uma das formas de violência contra os idosos mais presente no país. Ela se manifesta, freqüentemente, associada a outros abusos que geram lesões e traumas físicos, emocionais e sociais, em particular, para as que se encontram em situação de múltipla dependência ou incapacidade.
- Abuso financeiro e econômico consiste na exploração imprópria ou ilegal dos idosos ou ao uso não consentido por eles de seus recursos financeiros e patrimoniais. Esse tipo de violência ocorre, sobretudo, no âmbito familiar.
- Auto-negligência diz respeito à conduta da pessoa idosa que ameaça sua própria saúde ou segurança, pela recusa de prover cuidados necessários a si mesma.

A classificação e a conceituação aqui descritas estão oficializadas no documento de Política Nacional de Redução de Acidentes e Violências do Ministério da Saúde (2001), conforme site indicado na referência.

ANEXO D – Síndrome de Burnout

Texto extraído da Internet acerca da síndrome que vem adoecendo e afastando do trabalho um grande número de profissionais, em especial na área de educação (site <http://www.chanceapaz.com/index.php?id=165090&type=content>, consultado em 27/12/2008).

A **Síndrome de Burnout** é um termo psicológico que descreve o estado de exaustão prolongada e diminuição de interesse, especialmente em relação ao trabalho. O termo *burnout* (do inglês "combustão completa") descreve principalmente a sensação de exaustão da pessoa acometida. O termo *Burnout* é uma composição de *burn*=queima e *out*=exterior, sugerindo assim que a pessoa com esse tipo de estresse consome-se física e emocionalmente, passando a apresentar um comportamento agressivo e irritadiço. Os trabalhos com altos níveis de *stress* podem ser mais propensos a causar burnout do que trabalhos em níveis normais de *stress*. Taxistas, bancários, controladores de tráfego aéreo, músicos, professores e artistas parecem ter mais tendência ao *burnout* do que outros profissionais.

A chamada Síndrome de *Burnout* é definida por alguns autores como uma das conseqüências mais marcantes do estresse profissional, e se caracteriza por exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e todos (até como defesa emocional).

Essa síndrome se refere a um tipo de estresse ocupacional e institucional com predileção para profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, principalmente quando esta atividade é considerada de ajuda (médicos, enfermeiros, professores).

Outros autores, entretanto, julgam a Síndrome de *Burnout* algo diferente do estresse genérico. Para nós, de modo geral, vamos considerar esse quadro de apatia extrema e desinteresse, não como sinônimo de algum tipo de estresse, mas como uma de suas conseqüências bastante sérias. De fato, esta síndrome foi observada,

originalmente, em profissões predominantemente relacionadas a um contacto interpessoal mais exigente, tais como médicos, psicólogos, carcereiros, assistentes sociais, comerciários, professores, atendentes públicos, enfermeiros, funcionários de departamento pessoal, telemarketing e bombeiros.

Hoje, entretanto, as observações já se estendem a todos profissionais que interagem de forma ativa com pessoas, que cuidam ou solucionam problemas de outras pessoas, que obedecem a técnicas e métodos mais exigentes, fazendo parte de organizações de trabalho submetidas à avaliações.

Definida como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto, excessivo e estressante com o trabalho, essa doença faz com que a pessoa perca a maior parte do interesse em sua relação com o trabalho, de forma que as coisas deixam de ter importância e qualquer esforço pessoal passa a parecer inútil. Entre os fatores aparentemente associados ao desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* está a pouca autonomia no desempenho profissional, problemas de relacionamento com as chefias, problemas de relacionamento com colegas ou clientes, conflito entre trabalho e família, sentimento de desqualificação e falta de cooperação da equipe.

ANEXO E – Pathos e Suicídio

Se a vida tem um significado mais alto e mais amplo, que valor tem nossa educação se nunca descobrirmos esse significado? Podemos ser superiormente cultos; se nos falta, porém, a profunda integração do pensamento e do sentimento, nossas vidas são incompletas e contraditórias (KRISHNAMURTI, 1969a, p.10).

Não estamos pensando numa educação redentora capaz de salvar a humanidade, estamos tratando de uma educação integral que contempla a discussão com questões existenciais e, portanto, estamos também refletindo a vida jorrante. Por isso julgamos interessante este anexo, Suicídio.com matéria da Revista Época – 11 de Fevereiro de 2008, por trazer declarações inenarráveis acerca do sentido de vida e morte para alguns adolescentes em diversas partes do planeta bem como a banalidade como entendem este mesmo processo; sendo capaz de, por exemplo, programar/filmar seu próprio suicídio e este ser acompanhado por outros na internet como procedimento comum e pertinente ao existir.

É simplesmente inefável o que sentimos ao ler esta reportagem, sempre soubemos que existiam suicídios e coisas afins, mas o estranhamento vem com a percepção de que as pessoas estão sofrendo e não encontram sentido algum para sua existência e não conseguem (re)significar sua dor. A imaturidade, o desespero, o sofrimento, a irracionalidade e o pathos têm tomado dimensões críticas. Ademais, todas as nossas reflexões no texto sobre o sistema vigente, o consumo de necessidades supérfluas, a superficialidade das relações, o distanciamento das famílias, dentre outras, poderiam suscitar alterações diversas, mas o que intentamos mesmo é elucubrar sobre esta ‘situação’ e se temos algum papel neste processo. Por que nossa educação formal não trata da morte? Não sob a perspectiva religiosa, mas para, talvez, ao discutir morte, suscitar uma maior atenção para a vida.

Sites na internet incentivam adolescentes como o gaúcho Yoñlu a se matar e ajudam a escolher o método.

“Eu acredito que a cadência e a harmonia certas no momento certo podem despertar qualquer sentimento, inclusive o da felicidade nos momentos mais sombrios”. Essa frase é de um adolescente de 16 anos. Um garoto que amava Radiohead, Mutantes e Vitor Ramil. Foi escrita no dia de seu suicídio. Era parte de sua carta de despedida. Ele dizia aos pais que a música era a melhor maneira de enfrentar o desespero que viria. Antes de começar a morrer, colou a carta no lado externo da porta do banheiro. Acima dela, um cartaz: “Não entre. Concentrações letais de monóxido de carbono”. Vinícius ligou o aparelho de som – “porque é bom morrer com música alegre” – e entrou.

Essa frase escrita na morte se transformou num legado de vida ao ser impressa no encarte do CD que será lançado ainda em fevereiro pela Allegro Discos, com 23 músicas de sua autoria. Parte delas foi entregue aos pais na forma de uma herança às avessas: “Deixei na mesa do computador um envelope vermelho da Faber-Castell que contém um CD com algumas de minhas músicas”. Yoñlu, o título do CD, é o nome com o qual batizou a si mesmo no mundo em que circulava com mais desenvoltura: a internet.

Ambos, Vinícius e Yoñlu, morreram por asfixia por volta das 15h30 de uma quarta-feira de inverno, 26 de julho de 2006. Vinícius foi estimulado ao suicídio e auxiliado por pessoas anônimas na internet. Ele é a primeira vítima conhecida no Brasil de um crime que tem arrancado a vida de jovens de diferentes cantos do mundo – uma atrocidade que poderia ser chamada de Suicídio.com (Yoñlu anunciou na internet que seu suicídio começaria a partir das 11 horas de 26 de julho).

Encobertos pelo anonimato da rede, internautas de diferentes nacionalidades têm dito em várias línguas a pessoas muito frágeis, a maioria delas adolescentes: “Mate-se”. O suicídio de Simon Kelly, de 18 anos, em Cornwall, na Inglaterra, foi um dos primeiros sinais de que algo de macabro estava acontecendo no reino da internet.

No verão de 2001, o garoto aproveitou uma viagem dos pais para acessar sites sobre suicídio com detalhes técnicos de como poderia se matar. Morreu de overdose enquanto conversava com “amigos” virtuais em uma sala de bate-papo. A banalidade dos diálogos travados enquanto o adolescente tirava a vida é chocante. Ninguém tentou dissuadi-lo ou buscou ajuda. Um internauta procurou apenas convencê-lo a dar uma última olhada no mar antes do fim. Simon respondeu: “Fiz isso no domingo. Vejo vocês do outro lado”. A morte foi transmitida pela câmera do computador.

Somente em 2005, 91 pessoas, a maioria entre 20 e 30 anos, suicidaram-se no Japão, estimuladas por sites na internet. Apenas em um mês, março de 2006, houve três casos de suicídios coletivos combinados em fóruns virtuais no país: 13 internautas morreram. Desde o ano passado, 14 jovens da região de Bridgend, no sul do País de Gales, mataram-se. Alguns deles estavam ligados por um site de relacionamento que difundia uma ideia “romântica” do suicídio. O mais velho tinha 26 anos. Nos últimos seis anos, a Papyrus, entidade dedicada à prevenção do suicídio, registrou 27 mortes incentivadas pela internet apenas na Grã-Bretanha. A vítima mais jovem tinha 13 anos.

No mundo virtual não há nenhuma perversão nova, apenas as velhas modalidades que já assombravam as ruas da realidade. A diferença é que, na internet, qualquer um pode exercer seu sadismo protegido pelo anonimato, na certeza da impunidade. Basicamente, a ideia é: “Se ninguém sabe quem eu sou, não só posso ser qualquer um, como posso fazer qualquer coisa”. Megan Meier, uma adolescente americana de 13 anos, foi uma vítima da mais banal das maldades, cuja potência de destruição foi multiplicada na internet. Depois de receber mensagens hostis de um “amigo” virtual no site de relacionamento MySpace, Megan subiu ao 2o andar da casa e se enforcou com um cinto no closet. Josh Evans, um garoto musculoso de 16 anos, louco por pizza, tinha dito a ela: “Você é uma pessoinha de m.... O mundo seria bem melhor sem você nele”. O detalhe: Josh nunca existiu. Era uma criação coletiva de suas vizinhas para se divertir com a menina gordinha.

O brasileiro Vinícius Gageiro Marques deixou o inventário de seu suicídio. Documentou sua morte na carta de despedida impressa em papel e no registro

virtual da internet. Seguindo seus passos, é possível chegar ao impasse de uma época em que adolescentes habitam dois mundos – mas os pais só os alcançam em um.

Como Yoñlu, ele marcou seu suicídio no mundo virtual para as 11 horas de 26 de julho de 2006. No mundo real, Vinícius estava havia dois meses em internação domiciliar por determinação de seu psicanalista. Ele era um garoto superdotado, descrito como “extraordinariamente inteligente” e “extremamente sensível”. Filho único do casamento de um professor universitário que foi secretário de Cultura do Rio Grande do Sul com uma psicanalista, ele teve todo o estímulo para desenvolver inteligência e sensibilidade. Alfabetizou-se em francês quando a mãe fazia doutorado em Paris com a historiadora e psicanalista Elizabeth Roudinesco, biógrafa de Jacques Lacan. Mas o mundo doía em Yoñlu, como mostram as letras de muitas de suas músicas. Sua questão não era morrer, mas fazer a dor parar.

Vinícius criou uma fantasia para enganar os pais: a de um adolescente “normal”. Disse a eles que queria fazer um churrasco para os amigos, que estava interessado numa “guria”, que preferia não ter os pais por perto. Dias antes, pediu ingresso para um show que aconteceria depois de sua morte, iniciou um tratamento de pele, foi ao supermercado comprar a carne. Simulou um futuro onde não pretendia estar.

Vinícius parecia “curado” no mundo real. Na internet, porém, Yoñlu pedia instruções sobre o melhor método de suicídio. Em 23 de junho, comentou que adiaria sua morte porque muita gente estava elogiando suas músicas. A faixa 10 do CD, “Deskjet Remix”, em parceria com um DJ escocês, tocava em festas eletrônicas de Londres. O mundo virtual de Yoñlu alcançava gente de vários países em sites de suicídio e fóruns de música, com quem conversava num inglês desenvolvido.

SENTIDO: Vinícius aprendeu a tocar bateria aos 4 anos. A música o prendeu à vida por muito tempo. E foi música que ele aconselhou aos pais para suportarem sua perda.

Enquanto Vinícius tecia uma fantasia no mundo real, a realidade estava onde os adultos de sua vida não esperavam encontrá-la: no mundo virtual. A mãe arrumava

a mesa para o churrasco de ficção. Bem ali perto, o computador anunciava a morte do filho pelo método conhecido como “barbecue”. Por volta de 11h15, os pais saíram do apartamento que ocupa três andares de um prédio da família, num bairro de classe média de Porto Alegre. Por volta das 12 horas Vinícius ligou para o celular da mãe, avisando que os amigos tinham chegado e que estava “tudo bem”. Às 13 horas, os pais deixaram o violão, que estava no conserto, na portaria do prédio. Vinícius foi buscá-lo. Três horas depois, os pais leriam: “Para garantir uma margem segura de tempo, inventei a história do churrasco, pedindo para que vocês saíssem de casa durante todo o dia. (...) Essa medida fez com que o churrasco de hoje parecesse um grande progresso no que tange a minha condição psíquica, quando na verdade era justamente o contrário”.

O que aconteceu depois foi gravado por Yoñlu no computador. Às 14h28, ele postou num grupo de discussão, sempre em inglês: “Estou fazendo esse método CO (suicídio por inalação de monóxido de carbono) neste momento e tenho duas grelhas queimando no banheiro. Aqui está a foto. Alguém pode me dizer se há carvão suficiente e quando eu posso entrar no banheiro e me deitar? Por favor, por favor, me ajudem! Eu não tenho muito tempo”.

Uma canadense avisou a polícia gaúcha que um garoto se suicidava na internet.

A foto mostra duas churrasqueiras portáteis com chamas, uma ao lado da outra, num banheiro. Às 14h42, alguém diz: “Como você está se virando? Espero que você consiga o que quer. Talvez você volte daqui a pouco tossindo”. Dois minutos depois, Yoñlu escreve: “Ah, meu Deus. Eu não consigo suportar o calor, está tremendamente quente naquele banheiro. O que eu devo vestir para se tornar mais suportável? Eu tomei uma ducha antes, mas não adiantou nada. O que eu posso fazer? E o que eu devo fazer para desmaiar, por Deus?”.

Um bombeiro aposentado de Chicago, segundo o inquérito policial, orientou Yoñlu a retirar as roupas, encharcar algum pano e se enrolar nele para suportar o calor até o momento de desmaiar. O último post de Yoñlu, de Gay Harbour, como ele chamava causticamente Porto Alegre, foi às 15h02. Muito tempo depois, alguém escreveu: “Acho que funcionou, já que ele não entrou mais em contato”.

Às 15h45, o policial federal Enrico Canali, de Porto Alegre, foi chamado ao telefone porque era fluente em inglês. No outro lado da linha estava o policial Ken Moore, de Toronto, no Canadá. Lindsey, uma universitária canadense, amiga virtual de Yoñlu, procurou a polícia de sua cidade para avisar que alguém no sul do Brasil estava se suicidando. Deu o endereço de Vinícius, obtido com outro amigo virtual. Canali acionou a Polícia Militar.

Os PMs Volmir da Silva Ramos, sargento, e Fernando Hermann Heck, soldado, tentavam conter uma mulher em surto psicótico debaixo de um viaduto quando foram chamados pela central. Eram 16h10. A zeladora do prédio demorou 15 minutos para deixá-los entrar, assustada com a presença da polícia narrando uma história que soava absurda. Chamou o avô de Vinícius, que morava em outro apartamento do mesmo prédio. “Não é possível. Só meu neto está aqui, e ele está com os amigos, numa festa”, ele teria dito aos policiais. A cena que encontraram não precisa ser descrita.

Durante cerca de uma hora, o serviço médico tentou reanimar Vinícius. Ele explicou aos pais na carta: “O método que escolhi foi intoxicação por monóxido de carbono, é indolor e preserva o corpo intacto, mas demora, e se a pessoa é resgatada antes de morrer fica com graves lesões cerebrais e torna-se um vegetal”.

Eu dizia que ele era um velho brincando de adolescente na rede. Dizia sai, deixa para os netos. Então ele me mandava a voz para provar que era jovem”, FELIPE DI MELO, de 19 anos, amigo virtual.

Quando o sargento constatou que estava tudo acabado, puxou o pai e a mãe do menino para que ficassem juntos – “porque agora só teriam um ao outro” – e foi embora. Os pais nem precisariam ter lido a carta para entender: “Não houve churrasco, não havia colegas nem guria que eu goste. Peço desculpas pela maneira trapaceira com que arranjei meu suicídio. Peço desculpas também pela maneira assustadora com que a notícia chegará a vocês. Foi a maneira que encontrei de garantir um dia inteiro sozinho a fim de conduzir o procedimento da maneira mais segura”.

Vinícius era um garoto de 1,83 metro de altura, magro e bonito. Mas não era essa a imagem que via. Em alguns momentos, segundo o inquérito, sentia que seu corpo se desintegrava, que seu rosto estava deformado. Procurava então um espelho para ter certeza de que estava ali. Na escola, quando tinha essa sensação, levava um CD para poder se olhar sem chamar a atenção. Aos 12 anos, ele já lia Kafka.

Quando se suicidou, Vinícius legou aos pais o que acreditava ser o melhor dele: Yoñlu, seu eu mais fluido, feito de palavras e de música, existência “salva” na internet. De novo a sua voz: “O computador está cheio de material sobre mim para vocês lerem se quiserem. Todas as minhas conversas no MSN estão gravadas. Eu tinha um blog em <http://yonnerz.blogspot.com>. Todas as minhas músicas estão salvas...”.

São mais de 60 músicas. Vinícius aprendeu a tocar bateria aos 4 anos, depois piano e violão. Na porta do quarto grudava um cartaz: “Gravando”. Uma vez chamou a mãe para ajudar na canção “Tiger”, faixa 14 do CD: o aparelho nos dentes não permitia que ele gravasse o assobio.

Ao entrar na internet em busca de Yoñlu, os pais encontraram fragmentos de morte. Ele fazia uma ressalva: “Não pensem de forma alguma que eu quis lançar-lhes algum tipo de culpa por terem, de certa forma, ‘assistido’ a minha morte. Não havia nada que pudesse ter sido feito para impedir isso”. E fragmentos de vida. Como a colega de escola que não virou namorada. Para Luana, ele compôs “Mecânica Celeste Aplicada”, a faixa 20 do CD. Diante do amor, Yoñlu não conseguia se passar pelo adulto de 26 anos que dizia ser em grupos da internet. Virava guri, o Pipoca do tradicional Colégio Rosário, Pop Corn nas aulas de inglês, Palomita nas de espanhol. Em qualquer aula, sobre qualquer tema, Pipoca emergia dos fones de ouvido para lançar a pergunta que toda a turma 303, do 3o ano do ensino médio, esperava: “Mas e qual é a relação com a água?”. Todo mundo ria, mas talvez esta fosse a pergunta que ele fazia ao mundo: qual é a relação com a água?

“Os fones de ouvido eram o caderno dele. Não levava nada, não ouvia o professor e depois passava por média em tudo”, depoimento de Genoveva Guidolin, orientadora educacional do Colégio Rosário.

Não foi a primeira vez que Vinícius tentou o suicídio. Mas foi a primeira vez que havia vozes torcendo para ele morrer. Dizendo como ele podia morrer. E, desta vez, ele morreu. No Suicídio.com só existe a exposição de um corpo, o da vítima. Aqueles que disseram “mate-se” são vozes sem materialidade, desmancham-se no ar. Nos outros crimes iniciados pela internet, em algum momento, para consumir o abuso sexual, o assassinato, o criminoso precisa aparecer. É necessário um encontro real para existir o crime. No incitamento ao suicídio, não. A única maneira de impedir a continuidade dessa rede de morte é dar corpo às vozes, nome e sobrenome, dar existência concreta aos fantasmas mórbidos da rede.

No mundo todo, porém, adolescentes têm sido incentivados na internet a morrer sem que ninguém seja punido. No Japão, desde 2005, quando os suicídios ligados à rede aumentaram em 70%, os provedores passaram a ser obrigados a informar qualquer suspeita à polícia. Os casos diminuíram. No Brasil, 39 milhões de pessoas usam a internet, mas os provedores não têm obrigação de preservar provas. Sua responsabilidade só começa depois de receberem a notificação de que um crime está ocorrendo. Na lista dos dez países com maior número de internautas, o Brasil é o único que não tem uma divisão especializada em crimes cibernéticos. O projeto acumula poeira em Brasília desde 2005. A Unidade de Repressão a Crimes Cibernéticos da Polícia Federal é informal. Tem apenas quatro pessoas. A falta de estrutura somada ao caráter transnacional da rede garante a impunidade.

O crime de indução, instigação ou auxílio ao suicídio é previsto no Artigo 122 do Código Penal Brasileiro. A pena é de dois a seis anos de prisão, dobrada se a vítima for menor de 18 anos. Denunciada por uma canadense e instigada por internautas de diferentes países, a morte de Vinícius não foi considerada um crime pela polícia. Em ofício, a Delegacia de Polícia para a Criança e o Adolescente Vítima despachou o caso para a Polícia Federal, por envolver pessoas e sites de diferentes países. E a PF o mandou de volta em outro ofício dizendo que a atribuição é da Polícia Civil. Depois do empurra-empurra, o delegado Christian Nedel concluiu o inquérito sem indiciar ninguém, por entender que Vinícius tinha a intenção clara de se matar e por não encontrar provas de incitamento ao suicídio. Nenhum dos participantes do site foi sequer identificado. Em entrevista, o delegado admite que até o fato de os diálogos na internet serem em inglês tornou-se um problema.

"De que lugar Yoñlu trouxe a vontade de ser vários, a surpresa de ser vários, a tristeza, a melancolia, a angústia de ser vários? Perguntas, perguntas..." Juarez Fonseca, crítico musical (trecho extraído do encarte do CD Yoñlu – Allegro Discos). Em março de 2007, outro adolescente brasileiro se suicidou em Ponta Grossa, no Paraná. Thiago de Arruda, estudante de Educação Física, foi atacado em uma comunidade do Orkut cuja principal missão era fazer fofocas sobre os moradores da cidade. Chamavam Thiago de "homossexual e pedófilo" na internet. O ataque atravessou as paredes virtuais da rede, e ele passou a ser agredido nas ruas de Ponta Grossa. Thiago escreveu na internet que, se as agressões continuassem, ele se mataria. Um internauta disse que ele deveria mesmo se matar e ensinou o mesmo método usado por Vinícius: inalação de monóxido de carbono. Thiago foi encontrado morto na garagem de sua casa. Cinco pessoas foram identificadas pela polícia. Ninguém foi preso.

Não há como saber o que fariam esses adolescentes que suspenderam a vida num chat da internet se conseguissem tornar-se adultos. Em 16 anos, um tempo exíguo demais, Yoñlu deixou um impressionante legado composto de músicas, desenhos e fotografias. Todo o material que ilustra esta reportagem foi feito por ele, é parte do encarte do CD Yoñlu. Em sua carta de despedida, Vinícius escreveu: "Se conseguirem enxergar além da ótica da paternidade, verão que nada de especial aconteceu no dia de hoje. O mundo continua igual. (...) Espero que não tenha ficado nada pendente".

Ele estava errado. Nada nunca mais será igual. Tudo ficou pendente.

Diálogos no inferno: a vida num site de morte

ÉPOCA entrou nos grupos de suicídio que Yoñlu freqüentava para descobrir o que um adolescente encontra nessa rede macabra:

“Estou muito deprimido. Não vejo nenhuma razão para a minha vida. Como posso cometer suicídio? Ajudem-me, por favor.” A súplica foi feita por Diego Martin em um fórum de discussões sobre suicídio na internet. O grupo tem quase 2 mil internautas cadastrados que se correspondem em inglês. É um dos mais conhecidos da rede. Foi ali que Vinícius Gageiro Marques, o Yoñlu, fez alguns “amigos” virtuais. Logo que Diego se conectou, na semana passada, encontrou pessoas dispostas a ajudá-lo a morrer. “Você leu o que está no <http://gr...>? Veja o coquetel D... Pesquise no alto da página, à direita”, disse Kat. “Se você quer que funcione, sugiro que pesquise bastante. O <http://gr...> é um bom lugar para você começar”, afirmou Peter. Kat, que escreveu ser mãe de duas crianças e sofrer de problemas psicológicos, quis conhecer melhor Diego antes de dar a sentença de morte.

– Você acha que devo cometer suicídio?

– Não conheço a sua situação. Eu, por exemplo, tenho alguns contatos on-line com doentes terminais. Eles têm pouca possibilidade de vida. No meu caso, com dois filhos, acho que seria errado e egoísta.

– Eu não tenho vida. Só depressão.

– Isso ainda não é suficiente para que eu possa fazer um julgamento. Essa é uma grande decisão e não há retorno. Mande-me toda a sua história por e-mail.

Diego Martin não existe. É um jovem criado pela reportagem de ÉPOCA para descobrir como as pessoas se comportam na web quando conversam sobre suicídio. Mas Kat e Peter existem. Assim como centenas de outros internautas prontos para ajudar e incentivar quem deseja se matar. De acordo com Adalton de Almeida Martins, chefe da Unidade de Repressão a Crimes Cibernéticos da Polícia Federal, criar um personagem na internet não é crime. “Seria falsidade ideológica

apenas se houvesse prejuízo a alguém”, afirma. Crime é incitar ao suicídio. ÉPOCA selecionou alguns trechos de diálogos travados em um fórum na semana passada:

squidthings: Não quero te matar. Mas crianças usam essa m... o tempo todo. Tenho um amigo que tomou 2.650 mg e ficou alucinado durante três dias. Depois acordou abandonado em Cleveland.

fkd up: Eu estou planejando cozinhar N* e injetar na veia.

axlgu: Não funciona. Eu já fiz isso.

Samantha: Se você quer companhia, eu gostaria de ir. O remédio N* é minha primeira opção. Eu estava esperando para viajar com alguém. Estou reunindo os ingredientes para o coquetel de A*. É fácil achar esses remédios on-line. Só não sei se vai funcionar. Mas isso vai me custar US\$ 300.

JohnnieR: Sam, estou tentando organizar um grupo de três ou quatro pessoas. Você será mais do que bem-vinda.

angrygirl13: Me corto e me queimo desde os 11 anos. Me corto quase todos os dias. Tenho um filho menor de idade, então eu não posso ir em frente agora... Mas todos os segundos, todos os dias, eu penso na morte.

tanhkx: Se alguém parar de comer, em quanto tempo morrerá? Provavelmente a pessoa vai ficar cega primeiro, certo? Por causa da falta de vitamina A, eu acho.

avalanche: Isso não funciona. Você só vai acabar hospitalizado.

angrygirl13: Meu amigo acabou de tentar se enforcar. Ele estava num programa de prevenção ao suicídio e o deixaram ir ao banheiro sozinho. Mas o lugar não era alto o suficiente para arrebentar o pescoço dele.

kat: Estava postando e notei a resposta de um policial. Devo ficar preocupada se ele estiver me rastreando? Que diabos um policial está fazendo neste site? Talvez ele seja suicida também. Se ele for policial, eu gostaria que atirasse na m... da minha cara.

squidthings: Uma vez, policiais apareceram on-line e tentaram me salvar. Chamaram o 911 e a polícia apareceu na minha casa. Você precisa ter cuidado com quem fala antes de morrer.

A filosofia e o suicídio

O que disseram grandes pensadores sobre o ato de tirar a própria vida: Pelo menos desde a Grécia Antiga os grandes pensadores examinam o fenômeno do suicídio. Sócrates, condenado a cometer suicídio por um tribunal de Atenas, consolou seus seguidores dizendo não saber o que o esperava na morte, por isso não era possível dizer se sua sentença era uma desgraça ou uma benesse. Mas em um dos diálogos de Platão, Fedro, Sócrates condena o suicídio voluntário. Diz que não temos o direito de libertar a alma de um posto (o corpo) em que os deuses a colocaram. O pensador cristão Tomás de Aquino enumera três argumentos contra o suicídio: ele é contrário ao amor-próprio, um estado natural; é uma afronta à sociedade, da qual o indivíduo faz parte; e é uma afronta a Deus, que dá a vida e tem o direito de determinar quando ela termina.

No século XVI, o ensaísta francês Montaigne cita trechos de filósofos antigos que aprovam o suicídio. “Nenhum mal atingirá quem na existência compreendeu que a privação da vida não é um mal.” A interpretação mais comum, porém, é que Montaigne ataca o medo da morte, que escraviza as pessoas, mas não chega a defender o suicídio.

São os iluministas do século XVIII que mudam o foco da questão. Ali nascia uma filosofia de valorização da liberdade, e vários pensadores, como o escocês David Hume, consideraram o suicídio uma opção individual. Na virada para o século XIX, o movimento romântico se apropria do tema. Um livro do alemão Johann von Goethe, sobre um jovem (Werther) que se mata ao concluir que jamais conquistaria seu amor, supostamente levou a uma onda de suicídios no país. A melancolia inaugurada na França pelo poeta Charles Baudelaire foi apelidada de “mal do século” e teria provocado, também, suicídios. O filósofo Arthur Schopenhauer comparou o suicídio, para alguém que sentia dor intensa, a acordar de um pesadelo.

Foi nessa época que surgiu uma nova visão. O trabalho de sociólogos como Émile Durkheim mostrou que a alienação e a falta de propósito ligadas à vida moderna incentivariam o suicídio. E o estabelecimento da psiquiatria como uma disciplina

independente jogou luz em fenômenos como a melancolia, a histeria e a depressão. Cerca de 90% dos suicídios estão relacionados a problemas psiquiátricos, segundo alguns estudos. A partir daí, o suicídio passou a ser visto como fruto de uma condição psicológica e social, não mais como resultado da vontade livre de um indivíduo.

Mesmo entre os filósofos que dão ênfase ao individualismo, o suicídio ganhou forte oposição. O inglês John Stuart Mill, no século XIX, dizia que a condição essencial para a liberdade era a capacidade do indivíduo de fazer escolhas, e o suicídio acaba com a possibilidade de escolhas futuras. Já no século XX, o escritor existencialista Albert Camus tratou o suicídio como “o único tema filosófico realmente sério”: o suicídio é a negação da liberdade.

Autores: David Cohen e Dagomir Marqu.

Texto extraído do site: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0EDG81603-6014-508-2,00-SUICIDIOCOM.html>. Acessado em 30 de Junho de 2009.

REFERÊNCIAS

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A arte da libertação**. Rio de Janeiro: ICK, 1950.

_____. **A busca**. Rio de Janeiro: ICK, 1982.

_____. **A canção da vida**. Rio de Janeiro: ICK, 1982.

_____. **A conquista da serenidade**. Rio de Janeiro: ICK, 1952.

_____. **A cultura e o problema humano**. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. **A Educação como serviço (1912)**. Rio de Janeiro: ICK, 1935.

_____. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1969.

_____. **A eliminação do tempo psicológico**. São Paulo: Cultrix, 1989.

_____. **A essência da maturidade**. Rio de Janeiro: ICK, 1979.

_____. **A finalidade da vida**. Rio de Janeiro: ICK, 1949.

_____. **A fonte da sabedoria (1926-1928)**. Rio de Janeiro: ICK, 1935.

_____. **A importância da transformação**. São Paulo: Cultrix, 1990.

_____. **A libertação dos condicionamentos.** Rio de Janeiro: ICK, 1977 b.

_____. **A luta do homem.** Rio de Janeiro: ICK, 1948.

_____. **A luz que não se apaga.** Rio de Janeiro: ICK, 1973.

_____. **A mente e o medo.** Rio de Janeiro: Ediouro (sem data).

_____. **A mente sem medo.** São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. **A mutação interior.** São Paulo: Cultrix, 1964.

_____. **A outra margem do caminho.** Rio de Janeiro: ICK, 1972.

_____. **A primeira e última liberdade.** São Paulo: Cultrix, 1991.

_____. **A questão do impossível.** Rio de Janeiro: ICK, 1975.

_____. **A rede do pensamento.** São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **A renovação da mente.** Rio de Janeiro: ICK, 1956.

_____. **A suprema realização.** São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. **A única revolução.** Rio de Janeiro: Terra sem caminho, 2001.

_____. **Agora (1929).** Rio de Janeiro: ICK, 1935.

_____. **Aos pés do mestre (1910).** Brasília: Teosófica, 1998.

_____. **As ilusões da mente.** Rio de Janeiro: ICK, 1959.

_____. **Autoconhecimento, base da sabedoria.** Rio de Janeiro: ICK, 1958.

_____. **Autoconhecimento, correto pensar, felicidade.** Rio de Janeiro: ICK, 1947.

_____. **Cartas a las escuelas I.** Buenos Aires: Kier, 1996a.

_____. **Cartas a las escuelas II.** Buenos Aires: Kier, 1996b.

_____. **Cartas a uma jovem amiga.** Rio de Janeiro: Terra sem caminho.

_____. **Clareza na ação.** Rio de Janeiro: ICK, 1957.

_____. **Comentários sobre o viver.** São Paulo: Cultrix, 1981.

_____. **Como viver neste mundo.** Rio de Janeiro: ICK, 1976

_____. **Da insatisfação à felicidade.** Rio de Janeiro: ICK, 1954.

_____. **Da solidão à plenitude humana.** Rio de Janeiro: ICK, 1962.

_____. **Debates sobre educação.** Rio de Janeiro: ICK, 1960.

_____. **Diálogos sobre a vida.** São Paulo: Cultrix, 1965.

_____. **Diálogos sobre a vida.** São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. **Diálogos sobre a visão intuitiva.** São Paulo: Cultrix, 1993.

_____. **Diário de Krishnamurti.** São Paulo: Cultrix, 1992.

- _____ . **Diário**. Barcelona: Edhasa, 1978.
- _____ . **El arte de vivir**. Buenos Aires: Estaciones, 1994.
- _____ . **El despertar de la inteligencia: la consciencia fragmentada (volumen III)**, Buenos Aires: Kier, 1994.
- _____ . **El despertar de la inteligencia: la persecucion del placer (v II)**, B. Aires: Kier, 1994.
- _____ . **El despertar de la inteligencia: la raiz del conflicto (v I)**, Buenos Aires: Kier, 1994.
- _____ . **El espejo de la relacion**. (Obras completas, Tomo III, 1936-44). Buenos Aires: Kier, 1997.
- _____ . **El observador es lo observado**. (Obras completas, Tomo IV, 1945-48). Buenos Aires: Kier, 1998.
- _____ . **Encontro com o eterno**. Rio de Janeiro: ICK, 2 ed., 1974.
- _____ . **Ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: ICK, 1980.
- _____ . **Experiência e conduta (1930)**. Rio de Janeiro: ICK, 1935.
- _____ . **Experimente um novo caminho**. Rio de Janeiro: ICK, 1966.
- _____ . **Fora da violência**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- _____ . **La crisis del hombre**. Buenos Aires: Kier, 1993.
- _____ . **La crisis del hombre**. Buenos Aires: Kier, 1993.
- _____ . **La llama de la atencion**. Buenos Aires: Errepar, 1996c.

- _____ . **La mente que no mide**. Barcelona: Edhasa, 1985.
- _____ . **La totalidade de la vida**. Buenos Aires: Sudamericana, 1987.
- _____ . **La verdad e la realidad**. Barcelona: Edhasa, 1978.
- _____ . **Last talks at Saanen**. Londres: Harper&Row, 1985.
- _____ . **Liberte-se do passado**. São Paulo: Cultrix, 1991.
- _____ . **Mind without measure**. Talks in India, 1982.
- _____ . **Morrer para renascer**. Rio de Janeiro: Ediouro (sem data).
- _____ . **Nós somos o problema**. Rio de Janeiro: ICK, 1952 b.
- _____ . **Nossa luz interior**. São Paulo: Agora, 2000.
- _____ . **Nosso único problema**. Rio de Janeiro: ICK,, 1957.
- _____ . **Novo acesso à vida**. Lisboa: Horizonte pedagógico, 1984.
- _____ . **Novo acesso à vida**. Rio de Janeiro: ICK, 1948 b.
- _____ . **Novos roteiros em educação**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- _____ . **O amigo imortal (1928)**. Rio de Janeiro: ICK, 1935.
- _____ . **O caminho da vida**. Rio de Janeiro: ICK, 1950.
- _____ . **O começo do aprendizado**. São Paulo: Cultrix, 1975.

- _____ . **O descobrimento do amor**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- _____ . **O despertar da sensibilidade**. Rio de Janeiro: ICK, 1974.
- _____ . **O despertar da verdade**. Rio de Janeiro: Ediouro (sem data).
- _____ . **O egoísmo e o problema da paz**. Rio de Janeiro: Ediouro (sem data).
- _____ . **O egoísmo e o problema da paz**. Rio de Janeiro: ICK, 1949.
- _____ . **O futuro da humanidade**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- _____ . **O futuro é agora**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- _____ . **O homem e seus desejos em conflito**. São Paulo: Cultrix, 1981 a.
- _____ . **O homem livre**. São Paulo, Cultrix: 1970.
- _____ . **O livro da vida**. São Paulo: Giordano, 1999.
- _____ . **O mistério da compreensão**. São Paulo: Cultrix, 1993
- _____ . **O mundo somos nós**. Lisboa: Horizonte pedagógico, 1985.
- _____ . **O novo ente humano**. Rio de Janeiro: ICK, 1975.
- _____ . **O passo decisivo**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- _____ . **O problema da revolução total**. Rio de Janeiro: ICK, 1959.

_____. **O que estamos buscando.** São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. **O que te fará feliz?** Rio de Janeiro, ICK, 1950.

_____. **O verdadeiro objetivo da vida.** São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. **O vôo da águia.** Rio de Janeiro: ICK, 1976.

_____. **Onde está a bem-aventurança.** Rio de Janeiro: ICK, 1977.

_____. **O que você está fazendo com a sua vida. Passagens selecionadas sobre as grandes questões que nos afligem.** Rio de Janeiro: Nova Era, 2007.

_____. **Palestras com estudantes americanos.** São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **Palestras e respostas a perguntas.** Rio de Janeiro: ICK, 1939.

_____. **Palestras no Brasil.** Rio de Janeiro: ICK, 1935.

_____. **Paz no coração.** Rio de Janeiro: Ediouro (sem data).

_____. **Pedagogia de la libertad.** Barcelona: Integral, 1996.

_____. **Percepção criadora.** Rio de Janeiro: Ediouro (sem data).

_____. **Percepcion sin opciones.** (Obras completas, Tomo V, 1948-49). Buenos Aires: Kier, 1998.

_____. **Perguntas e respostas.** São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. **Poder e realização.** Rio de Janeiro: ICK, 1957.

_____. **Por que não te satisfaz a vida.** Rio de Janeiro: ICK, 1953a.

_____. **Quando o pensamento cessa.** Rio de Janeiro: ICK, 1957.

_____. **Que és la recta acción.** (Obras completas, Tomo II, 1934-35). Aires: Kier, 1995c.

_____. **Que o entendimento seja a lei.** Rio de Janeiro: ICK, 1949.

_____. **Realização sem esforço.** Rio de Janeiro: ICK, 1956.

_____. **Reflexões sobre a vida.** São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. **Sobre a aprendizagem e o conhecimento.** São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **Sobre a liberdade.** São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. **Sobre a mente e o pensamento.** São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **Sobre a vida e a morte.** São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. **Sobre a vida e a morte.** São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **Sobre conflitos.** São Paulo: Cultrix, 1996 b.

_____. **Sobre o amor e a solidão.** São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **Sobre o medo.** São Paulo: Cultrix, 1998.

_____. **Sobre relacionamentos.** São Paulo: Cultrix, 1995.

- _____ . **Solo la verdad trae libertad.** Buenos Aires: Kier, 1994.
- _____ . **Solução para os nossos conflitos.** Rio de Janeiro: ICK, 1949.
- _____ . **Tradicion y revolucion.** Barcelona: Edhasa, 1978.
- _____ . **Tragédia del hombre y del mundo: la mente mecânica.** Buenos Aires: Kier, 1992.
- _____ . **Transformação fundamental.** Rio de Janeiro: ICK, 1962.
- _____ . **Últimas pláticas em Saanen.** Barcelona: Edhasa, 1988.
- _____ . **Uma nova maneira de agir.** São Paulo: Cultrix, 1969a.
- _____ . **Una manera completamente distinta di vivir.** Buenos Aires: Kier, 1994 e.
- _____ . **Verdade libertadora.** Rio de Janeiro: ICK, 1963.
- _____ . **Viagem por um mar desconhecido.** São Paulo: Três, 1973.
- _____ . **Vida em liberdade (1928).** Rio de Janeiro: ICK, 1935.
- _____ . **Visão da realidade,** Rio de Janeiro: ICK, 1959.
- _____ . **Viver de instante em instante.** Barcelona: Duplex, 1996.
- _____ . **Viver sem confusão.** Rio de Janeiro: ICK, 1956.
- _____ . **Viver sem temor.** Rio de Janeiro: ICK, 1959.

DEMAIS REFERÊNCIAS

AIRES, Francisco. **Krishnamurti**. São Paulo, Soma, 1984.

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Ética a Nicômaco**. COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BAUMAM. **Modernidade e ambivalência**. São Paulo: Giordano, 1999.

BECH, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo. Respostas à globalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BOHM, David. **Breve introdução ao trabalho de Krishnamurti**. São Paulo: Giordano, 1997.

BOHM, David. **Breve introdução ao trabalho de Krishnamurti**. São Paulo, Giordano, 1997.

BOHM, David. **Sobre el diálogo**. São Paulo: Kairós, 1997.

CAMINOS, Miguel Angel. _____. **El pensamiento de Krishnamurti**. Buenos Aires: Kier, 1993.

CAMINOS, Miguel Angel. **El pensamiento de Krishnamurti**. Buenos Aires, Kier, 1993.

CAMINOS, Miguel Angel. **Em torno a lãs enseñanzas de Krishnamurti**. Buenos Aires, Kier, 1990.

CAMINOS, Miguel Angel. **En torno a las enseñanzas de Krishnamurti**. Buenos Aires: Kier, 1990.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995.

CHARI, Ahalya. "*Krishnamurti, educación y estructura*." In.: **Dentro de la mente**. Buenos Aires, Kier, 1993.

CLAVIER, Armando. **Aproximación a Krishnamurti**. Buenos Aires, Kier, 1989.

CLAVIER, Armando. **Caminar com Krishnamurti**. Buenos Aires, Kier, 1979.

CLAVIER, Armando. **Krishnamurti: los años de plenitud**. Barcelona, Edhasa, 1984 d.

CLAVIER, Armando. **Presença de Krishnamurti**. Buenos Aires, Kier, 1977.

CLAVIER, Armando. **Singularidade de Krishnamurti**. São Paulo, Giordano, 1999.

CLAVIER, Armando. **Vida e morte de Krishnamurti**. Brasília, Teosófica, 1996

CLAVIER, Armando. **Vigência de Krishnamurti**. Buenos Aires, Kier, 1978

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELORS, JACQUES. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Rio de Janeiro: UNESCO, 1999.

ESPINOSA. **Pensamentos Metafísicos**. COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FIELD, Sidney. **Krishnamurti: el cantor y la canción (Memórias de uma amizade)**, México, Orión, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, s.d.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Sobre educação.** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Centauro, 2001.

GANDHI, Mahatma. **Princípios de Vida.** São Paulo: Nova Era, 2005.

GALEFFI, Dante Augusto. **O Ser-sendo da filosofia – Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia.** Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. **Filosofar & Educar; inquietações pensantes.** Salvador: Quarteto, 2003.

GIORGIO, Colli. **O Nascimento da Filosofia.** Lisboa: Edições70, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HAAR, Michel. **Heidegger e a Essência do homem.** São Paulo: Instituto Piaget, 1997.

HEGEL. **Fenomenologia do Espírito.** COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

HEIDEGGER. **Conferências e Escritos Filosóficos.** COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

HUBERT, René. **Histoire de la pédagogie.** França: Presses Universitaires de France, 1949.

- HUSSERL. COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1992.
- ISTO É: revista semanal de notícias. São Paulo: Ed. Três, n. 2064, 03 Jun. 2009. 116 p.
- JAYAKAR, Pupul. “*Encuentros com Krishnamurti.*” In.: **Dentro de la mente.** Buenos Aires, Kier, 1993.
- JAYAKAR, Pupul. “*Krishnamurti y el conocimiento próprio.*” In.: **Dentro de la mente.** Buenos Aires, Kier, 1993.
- JAYAKAR, Pupul. **Krishnamurti: biografia.** Buenos Aires, Kier, 1989.
- JAYAKAR, Pupul. **Krishnamurti: biografia.** Buenos Aires, Kier, 1989 c.
- KANT. COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1980.
- KROHNEN, Michael. **The kitchen chronicles: 1001 lunches with Jiddu Krishnamurti.** California, House Publishing, 1997.
- KUHN, Tomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** 2005.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico.* 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001
- LEÃO, E. Carneiro. **Aprendendo a pensar.** São Paulo: Vozes, v. I, 1977.
- LEÃO, E. Carneiro. **Aprendendo a pensar.** São Paulo: Vozes, v. II, 1999.
- LUTENS, Mary. **Krishnamurti: os anos do despertar.** São Paulo: Cultrix, 1988b.
- LUTENS, Mary. **Vida e morte de Krishnamurti.** Brasília, Teosófica, 1996.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2ed. Salvador: UFBA.

MARX. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, trad. Isa Tavares, 2005.

MILLER, Henry. "*Krishnamurti.*" In.: **Los libros em mi vida**, Siglo Veinte, Buenos Aires, 1987

NEVES, Carlos de Souza. **Seleta de Krishnamurti: 160 obras do autor.** Rio de Janeiro, Lua Nova, 1991

NIETZSCHE, F. _____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculos dos ídolos.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

PASCAL. COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PATWARDHAN, Achyut. "*La pertinência de Krishnamurti.*" In.: **Dentro de la mente.** Buenos Aires, Kier, 1993

PLATÃO. **Político.** COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **A República.** COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortês, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada, Ensaio de Ontologia Fenomenológica**, trad. Paulo Perdigão, Petrópolis: editora Vozes, 4a. Ed., 1997.

SENDRA, Salvador. **Impacto de Krishnamurti.** México, Orion, 1987

SHAINBERG, David. "*Krishnamurti y los psicoterapeutas.*" In.: **Dentro de la mente.** Buenos Aires, Kier, 1993

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia das Relações Sociais**. São Paulo: Loyola, 2001

SOARES, Noemi Salgado. _____. Sobre uma pedagogia para o autoconhecimento: dialogo com algumas concepções educacionais de Jiddu Krishnamurti. Tese de doutorado, Salvador, UFBA/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação, Abril de 2001, 672 páginas.

SOARES, Noemi Salgado. "Defesa da Tese de Doutorado Sobre uma pedagogia para o autoconhecimento: diálogo com algumas concepções educacionais de Jiddu Krishnamurti." In.: Ágere Revista de Educação e Cultura, Salvador, v.3, n.3, p. 145-169, 2001

SOARES, Noemi Salgado. "Sobre uma pedagogia para o autoconhecimento: diálogo com algumas concepções educacionais de Jiddu Krishnamurti." Tese de doutorado, Salvador, UFBA/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação, Abril de 2001, 672 pgs.

SOARES, Noemi Salgado. "Uma pedagogia do autoconhecimento como alicerce da ação educacional do século XXI.", In.: ÁGERE: revista de educação e cultura. Salvador, Quarteto, 1999

SOARES, Noemi Salgado. A arte de aprender: aproximações dialógicas do compreender educacional de Jiddu Krishnamurti. Salvador, EDFBA, 2004

SOARES, Noemi Salgado. Uma pedagogia do autoconhecimento como alicerce da ação educacional do século XXI. In.: ÁGERE: revista de educação e cultura. Salvador, Quarteto, 1999.

SÓCRATES. COLEÇÃO OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

THAKAR, Vimala. **Um viaje eterno**. Chile: AVT, 1986.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

WEBER, Renée. "*Duas pessoas abrigando-se da chuva.*" In.: **Diálogos com cientistas e sábios**. São Paulo, Cultrix, 1991

WEBER, Renée. "*Uma entrevista com Krishnamurti.*" In.: **Dentro de la mente**. Buenos Aires, Kier, 1993

XENOFONTE. **Ditos e feitos memoráveis de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultura, 1991. (Col. Os Pensadores).

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/967/747>, consultado em 27/12/2007

<http://www.chanceapaz.com/index.php?id=165&type=content>, consultado em 27/12/2007

<http://www.terraespiritual.locaweb.com.br/espiritismo/artigo1580.html>, consultado em 01/03/2008.

<http://www.terrapesquisa.locaweb.com.br/arti.html>. Consultado em 03/06/2008.

http://www.contabeis.catolica-o.edu.br/documentos/12/2009_Autoconhecimento-Felicidade.pdf, consultado em 23/03/2009.

<http://www.undp.org>. Acessado em 30 de Junho de 2008.

<http://br.groups.yahoo.com/group/krishnamurti-br>. Consultado em 01/06/2009.

<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0EDG81603-6014-508-2,00-SUICIDIOCOM.html>. Acessado em 30/06/2009.

<http://noticias.r7.com/brasil/noticias/governo-vai-indenizar-viuva-de-paulo-freire-por-erros-da-ditadura-20091126.html>. Acessado em 18/01/2010.