

capítulo 1

entardecer pedagógico...

—

calçando o caminhar: novos paradigmas e educação

*é preciso entender aquilo que
antecede e excede a própria razão.
maurice merleau-ponty⁴⁵*

Creio ser emblemático na discussão das mudanças paradigmáticas em curso, o impacto e ressonância das últimas palavras de *albert einstein* (1879-1955), quando próximo de sua morte, para a pesquisa da francesa *valèrie dupont*⁴⁶ nos anos 70. A frase conhecida como o “*enigma de einstein*” era a seguinte: “*einstein quer ser einstein assim como uma pedra quer ser uma pedra*”. A frase gravada pela enfermeira no hospital mobilizou a pesquisadora que, durante anos, empenhou-se na decifração do enigma em pesquisas e entrevistas com várias lideranças científicas pelo mundo e, inclusive, com literatos como o escritor alemão *Michel Ende*⁴⁷, crítico severo das ideias de einstein e do poderio bélico gerado pelo uso de tal conhecimento.

Durante dois anos viajou pelo interior da china onde, pelas pistas obtidas, einstein teria viajado antes de morrer. Com o calor do deserto, as possibilidades de elucidação do enigma e dos motivos da viagem de einstein se evaporavam em meio a areia escaldante. Num vale, encontrou um velho pastor que reconheceu a foto de einstein, mas não se lembrava da conversa tida há quase 50 anos. Valèrie falou-lhe do enigma e o velho pastor pediu que falasse com seu neto, pois todos tinham a mesma resposta. Ao conversar com o menino, este lhe dissera que a pedra só poderia *querer ser* uma pedra e arremessou ao longe uma pedra que tinha à mão. Valèrie questiona o menino sobre o que faria a pedra cair num determinado momento e o menino lhe responde que isto aconteceria porque a vontade da pedra era pequena e, portanto, logo caía. O menino chamava “*vontade*” àquilo que os físicos chamam de “*força*”. Valèrie ainda insatisfeita pergunta ao menino se um objeto sem vida como a pedra poderia ter vontade. O menino responde que não lhe fazia sentido algum separar coisas vivas de coisas “*não-vivas*”.

Aos poucos valèrie, numa fórmula bachelardiana⁴⁸, diz penetrar na substância da pedra para experienciar sua “*vontade*” e, de súbito, o enigma se transforma em “*paradigma*”: a pedra quer ser uma pedra e não outra coisa qualquer. Isto é o que diferencia o *ser* da pedra de *outros modos de ser* e, desta forma, é a própria experiência de *ser*. Portanto, einstein quer ser einstein. Decompondo seu nome, etimologicamente, no alemão: “*ein*” (uma) “*stein*” (pedra). O próprio nome contém o ser da coisa. A rigor, as possíveis respostas estão no ser e não nas coisas.

45 merleau-ponty, 1992

46 dupont, valèrie (1980). *récit sur les expériences en chine*. paris. veja-se também documentário ficcionado *o enigma de einstein*. tokyo: nhk, 1989

47 autor de *best sellers* infanto-juvenis de cunho pacifista e de defesa da imaginação, como “*momo, o senhor do tempo*” (traduzido no brasil como “*manu, a menina que sabia ouvir*”) e a trilogia de “*história sem fim*” (ambos adaptados para o cinema).

48 gaston bachelard, ao longo de sua obra “*noturna*”, penetra na *imaginação material* possibilitada ao humano (poeta, cientista, artista, etc...) em decorrência de seu contato com a intimidade das matérias elementares (água, ar, terra e fogo), investigando os complexos de cultura que se constelam por estes princípios dinâmicos (“*dinamogenia ambivalente*”), num ensaio de “*racionalismo poético*”. Vide em especial a introdução de bachelard (1989) *A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação material*. são paulo: martins fontes.

Metalinguisticamente, a *teoria da relatividade de einstein* teria encontrado na china a expressão que ele tanto buscava para tentar dar conta do que a clássica fórmula algébrica não conseguia⁴⁹. no núcleo de “*bom senso*” do senso comum se encontraria o complemento para as insuficiências da prática científica⁵⁰.

Me parece emblemático da mudança paradigmática em curso. O ser do observador é que determina as respostas da experiência. Os avanços tecnológicos possibilitam instrumentos que evidenciam ainda mais o paradoxo. A menor fração da matéria ou da energia se comporta ora como partícula e ora como onda a depender do observador. As duas fases do fenômeno são complementares e não excludentes, nos conclui *heisenberg* e *niels bohr*⁵¹. É, justamente, no interior das chamadas ciências “*duras*” que os limites do paradigma clássico são questionados. A física quântica, a geometria não-euclidiana, os princípios newtonianos reformulados em outras bases, os fractais nos modelos matemáticos, são alguns exemplos que nos exigem a recondução dos pilares do paradigma clássico aos seus próprios limites, quais sejam:

- **a lógica aristotélica** fundada nos princípios da identidade, exclusão e não-contradição; e
- **o pensamento cartesiano** de cunho anti-tético excludente (*res extensa* ou *res cogitans*, sujeito ou objeto, corpo ou mente).

Para as ciências humanas, o quadro é ainda mais dramático, pois eles surgem em busca de um *status* de prática científica, já sob a égide do positivismo comteano, tendo a “*sombra*” do modelo da física do final do séc. XIX como orientador metodológico e epistemológico. As ciências humanas já nascem a reboque. Aquilo que lhes serve de modelo, no interior da própria física, logo se tornara obsoleto. É no ano de 1905 que surgem dois impactantes artigos de *einstein*, o primeiro sobre a teoria da relatividade e o segundo sobre uma nova forma de se considerar a radiação eletromagnética (que se tornaria base da física quântica)⁵².

No esteio das ciências humanas, a educação e as ciências da educação se encontram no mesmo percurso. Neste sentido, tanto a investigação como a própria prática educativa se mantém fiéis ao dogmatismo habitual que batiza o nascimento da universidade no séc. XII do ventre da igreja católica para a manutenção de sua hegemonia. Ainda que a *universitas*⁵³ tenha sua origem primeira nas corporações de ofício, tanto na *universitas scholarium* (mantida pelos estudantes, como o caso da universidade de bologna que pouco sobreviveu), como na *universitas magistrorum* (mantida pelos professores e igreja, como o caso da universidade de paris). Das primeiras experiências de excelência nos estudos jurídicos em bologna com mestre *irnério* (circa 1115), às quais se sucede em repercussão a escola da catedral de *notre-dame* sob a *disputatio* (estilo didático baseada na contraposição dialética de argumentações) de mestre *pierre abelard* (1079-1142), na universidade de paris; paradoxalmente, a transmissão (no seu sentido mais

49 a fórmula algébrica da relatividade é: $e=m \cdot c^2$, onde: a energia é igual à massa multiplicada pela velocidade da luz ao quadrado.

50 souza santos, 1988: 44-71

51 capra, 1989:72

52 capra, 1989:70

53 mondolfo, 1967:143. A significação originária da *universitas* era a de grêmio ou corporação (instituição medieval baseada nos antecedentes do direito grego e romano), na qual se distinguiam *mestres*, *companheiros* e *aprendizes* numa determinada *schola*.

mecânico e linear) é de certezas e verdades incontestes e evidentes na institucionalização da *universitas*. É, tardiamente, a transmissão de um conhecimento acabado que, embora ocorra na contemporaneidade, se trate de uma ciência ainda do séc. XIX e de uma prática universitária que ainda remonta o séc. XII. O que são os termos “*congregação*” e “*magnifico reitor*” senão resquícios cotidianos que atestam esta herança católico-medieval tão presente?

Hoje, como fazer com que a ciência do séc. XX seja a discussão de nossos alunos no umbral do terceiro milênio ⁵⁴?

Devemos acrescentar a essa constatação genérica, que a forma de organização da própria educação se torna refratária a quaisquer mudanças, na medida em que se trata de uma organização altamente burocratizada. Se entendermos, no sentido weberiano, que a burocracia é a forma de atividade-meio e controle tecnocrático que se institui e se legitima como poder, à revelia de quaisquer fins; resulta compreensível que seja a primeira instância a obstar e impedir a emergência do novo e das mudanças que são produtos da cultura. Daí, o “*betsauberung*” (desencantamento) que *max weber* (1864-1920) diagnosticou no mundo capitalista.

Aqui não se trata apenas de perceber na educação os reflexos de uma superestrutura, desconhecendo suas próprias particularidades, mas de perceber, como sugere *gilbert durand* várias vezes ao longo de sua obra, que o *mito* diretor de um determinado tempo histórico exerce uma “*pressão pedagógica*”, no sentido em que difunde as imagens catalizadoras, os esquemas verbais e perceptuais, as variantes ideológicas, filosóficas e morais deste mesmo mito em suas várias instâncias sociais. Trata-se de uma pressão pedagógica no tecido social e na própria organização da educação. Desta forma, percebemos sem maiores malabarismos mentais que o *modus* prometeico do *homo faber* impregna ainda a educação.

Acompanhando a hermenêutica simbólica de *durand*, sua noção de “*bacia semântica*”⁵⁵ nos auxilia na detecção deste mito diretor em seus processos de ascensão e decadência. Próxima da noção de “*paradigma*”, no sentido dado pelo físico norteamericano *thomas kuhn* (1922-1996)⁵⁶, mas com uma maior profundidade antropológica, poderíamos afirmar que a bacia semântica prometeica apresenta no início do séc. XX os primeiros sinais de desgaste nos “*deltas e meandros*” das ciências duras. Ao mesmo tempo, estas “*escorrências*” vão formando o leito de um novo rio que dará numa nova bacia semântica. Este é o momento da transição paradigmática.

As evidências destas *escorrências* nos levam a apontar algumas características deste novo paradigma. Arriscaríamos a nomear a emergência deste como “*gradiente holonômico*”, tendo em vista o caráter de rede e de espectro destas novas bases, assim como o princípio geral de observância do *todo* (“*holon*”, o todo integrado) em suas relações constituídas e constituintes das partes, para marcar a diferença com o termo mais difundido de “*holismo*” que, como todos os

54 mesmo levando em conta o paradoxo de que “*ensinar a ciência do passado pode significar ensinar a ciência do futuro. vê-se por que desconfio de toda insistência unilateral demais sobre a necessidade de um ensino ‘moderno’ (...) assim, em vez de querer modernizar a todo custo os conteúdos específicos do ensino científico, parece-me muito mais urgente levar os alunos à compreensão do que é realmente ciência, de seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos, suas implicações sociais.*” (lévy-leblond, 2001:69-72).

55 *durand*, 1994

56 entenda-se a noção de paradigma a partir de *thomas kuhn* como “*estrutura absoluta de pressupostos (constelação de crenças, valores, técnicas) que alicerça uma comunidade científica e que são partilhados pelos seus membros.*” *apud sanchez teixeira*, 1990.

“ismos” pecam pela redução simplista. Neste caso, pela redução ao todo, como por exemplo os modismos orientalistas, alternativistas, de um “*esoterismo*” superficial, rasteiro e vazio que tende ao irracional numa atitude consumista própria ao *kapitalismus geist*.

Aqui utilizo o termo “*gradiente*” em substituição ao termo mais conhecido “*paradigma*” ao me referir à transmutação da racionalização clássica em uma racionalidade/sensibilidade hermesiana (holonômica, ou em termos mais simples: numa *razão sensível*), conservando ainda a denominação de *paradigma* quando me referir à racionalidade clássica. Tal distinção é devida ao caráter banalizado de que o termo *paradigma* se revestiu nos últimos anos, estando esvaziado de sua possível heurística significação. Além do termo comportar uma racionalização que, de instrumento, assume prontamente um caráter de finalidade. Assim, quando nos referirmos ao *gradiente holonômico*, seu caráter neg-entrópico e mitopoiético deverá ser sempre lembrado e exercido. Neste sentido, me utilizo de merleau-ponty⁵⁷:

o gradiente é uma rede que se lança ao mar sem saber o que ela recolherá. Ou ainda, é o débil ramo sobre o qual se farão cristalizações imprevisíveis. Esta liberdade de operação certamente está em situação de superar muitos dilemas, vãos, contanto que, de quando em vez, se faça o ajustamento, pergunte-se por que o instrumento funciona aqui e fracassa alhures; em suma, contando que essa ciência fluente se compreenda a si mesma, se veja como construção sobre a base de um mundo bruto ou existente, e não reivindique para operações cegas o valor constituinte que os ‘conceitos da natureza’ podiam ter numa filosofia idealista.

Entre as características do “*gradiente holonômico*” poderíamos elencar:

princípio da recondução aos limites

não se trata de anular ou desconsiderar o domínio da lógica aristotélica e do pensamento cartesiano, sob pena de não se entender as outras bases lógicas e racionais. A partir dos problemas que ambos não conseguem resolver, ampliar o gradiente de alternativas⁵⁸;

princípio da complexidade

o pensamento complexo (edgar morin⁵⁹) ou ainda a “*multireferencialidade*” (j. ardoino), como forma de utilização de outras bases lógicas (similitude, o “*tertium datum*” — terceiro incluído, lógica da energia em *stephan lupasco*, a probabilidade em *renè thom*, etc...), para a compreensão do processo “*ordem-desordem-organização*”;

princípio da recursividade (ou *boucle recursive*) (edgar morin⁶⁰) como forma lógica de ultrapassamento da dialética e suas limitações na síntese que apaga os polos anti-téticos, dissolvendo o conflito. O anel de recursividade mantém a tensão, de forma espiral, em outros níveis de correlação sempre antagonista, concorrente e, ao mesmo tempo, complementar; permitindo-se analisar as reciprocidades no jogo de correlação de forças num determinado campo;

57 merleau-ponty, 1975b:275-276

58 ferreira-santos, 1998

59 morin, 1997

60 morin, 2001:329-391

princípio da autopoiesis (humberto maturana⁶¹) como princípio de auto-organização dos organismos sejam eles bióticos, sociais, culturais ou institucionais, permitindo-se analisar sua dinâmica própria sem sacrificá-la aos determinantes externos;

princípio da razão sensível (m. maffesoli⁶² e g. bachelard⁶³)-

como alternativa de captar a racionalidade dos processos simbólicos, a partir da corporeidade, para além da dicotomia sujeito/objeto. privilegia a criação (*poiesis*) como forma de explicação, interpretação e compreensão dos fenômenos. Portanto, em outra rede referencial muito distante do binômio custo/benefício das racionalizações entendidas como economia de dispêndios, numa perspectiva de razão técnica ou instrumental, como bem criticaram os teóricos da escola de frankfurt;

princípio da multidisciplinaridade

como forma de trabalho privilegiado para que o diálogo entre as várias áreas do conhecimento enriqueça, amplie e complexifique as suas próprias contribuições, sem perder as suas próprias especificidades, em direção a uma interdisciplinaridade desejável (nem sempre realizável) e a uma transdisciplinaridade utópica. Neste sentido, é a busca da “*unitas multiplex*”, contemplar, ao mesmo tempo, a diversidade e a unicidade do humano⁶⁴; e

princípio da neotonia humana

é o horizonte de trabalho, pois o inacabamento primordial do ser humano é que explica o alcance das contribuições provisórias da prática científica, da reflexão filosófica e da práxis educativa, sob pena de re-editarmos práticas etnocêntricas de marginalização, exclusão ou, de sua forma mais explícita, de extermínio.

Estas características que permitem um diálogo intenso entre as ciências de ponta, como por exemplo, nos *colóquios de córdoba*, de *cerissy*, de *kyoto*, ou mais recentemente na França, como estratégias de “*relição de saberes*”, possuem como precursor nas escorrências iniciais derivadas do esgotamento da bacia semântica do paradigma clássico, a tentativa de re ligação da tradição racionalista idealista com o racionalismo empirista no *criticismo* de emmanuel kant e sua abertura fenomenológica. Nesse aspecto, somos todos devedores do pensamento kantiano.

Abrindo as portas da antropologia filosófica, ersnt cassirer⁶⁵, kantiano a corrigir o próprio mestre nos abre uma “*filosofia das formas simbólicas*”, onde o “*homo rationale*” cede lugar às diferenciações do campo humano para o “*homo symbolicus*”. Desta forma, as bases para a “*ruptura epistemológica*” em gaston bachelard, assim como seu “*racionalismo poético*” a deslindar a dinamogenia da imaginação material tanto na literatura como no discurso científico, viabilizam atitude cada vez mais irônica e insatisfeita com a cristalização reinante no conhecimento.

61 maturana & varela, 1997

62 maffesoli, 1997

63 bachelard, 1989b

64 o termo foi cunhado por *jacob böehme*, o filósofo sapateiro (séc. XVII), e re-apropriado por *berdyaev* (1936:169). Em *edgar morin*, o conceito de “*unitas multiplex*” é atualizado no contexto das mudanças paradigmáticas e do pensamento complexo: morin, 1997

65 cassirer, 1973

Por outra matriz epistemológica, mas com o mesmo espírito independente e arguto, *sir karl popper* (1902-1994), austríaco naturalizado norteamericano, confronta tanto o historicismo dialético de tradição marxista como o positivismo estreito das escolas analíticas e funcionalistas. Sua sugestão é de que a prática científica deveria ir ao enalço das “*condições de refutabilidade*”, através das quais, a hipótese provisória (como sempre), se saísse ilesa, arquitetaria outras condições de refutabilidade⁶⁶. Com tal procedimento se inauguraria uma outra postura mais condizente com uma “*sociedade aberta*”, evitando a previsibilidade de práticas ditas “*científicas*” que apenas buscam referendar a sua verdade *a priori* e que orientam a própria busca investigativa, cegando-a às evidências que refutam seu corpo teórico – dano incorrigível no âmbito das ciências humanas como praticadas nas universidades. Tal postura enseja uma honestidade socrática.

Com essas impertinências abertas é que, no final dos anos 50 e anos 60, a discussão sobre a mudança paradigmática se acentua e, em especial, com a obra de t. kuhn, “*a estrutura das revoluções científicas*”, distinguindo as ciências “*normais*” das ciências revolucionárias que, por saltos qualitativos — e não de forma linear e cumulativa — re-dimensionariam a própria ciência e seus paradigmas. No entanto, é preciso salientar que o processo de consolidação das ciências revolucionárias se dá pela subsunção das ciências refutadas pois, no salto qualitativo, o questionamento se amplia para todas as bases epistemológicas e metodológicas em voga.

Mas, na linha argumentativa de *kuhn*, as ciências humanas (entre as quais as ciências da educação) não dispõem do mesmo estatuto que as outras ciências; são consideradas ciências “*pré-paradigmáticas*”. Elas não dispõem de certo compartilhamento consensual mínimo para consolidar uma comunidade científica em pressupostos discutíveis. Ainda que tenhamos que concordar com *kuhn* nos seus aspectos gerais, isto introduz alguns questionamentos importantes para as ciências da educação.

Se podemos visualizar precursores desta mesma mudança paradigmática (que intentamos chamar de *gradiente holonômico*) na práxis educativa, como ensaios de alternativas ao modelo prometeico (ainda que alternativas embebidas deste modelo); o mesmo não ocorre com a investigação educacional que, *grosso modo*, ainda se vale dos tradicionais modelos liberais (escola tradicional, escola nova e seus modelos psicologizantes, e o tecnicismo)

Podemos perceber a práxis educativa precursora da *pedagogia libertária* de inspiração anarquista nos bairros operários do brás, moóca e belém (periferia de são paulo) no início do século XX, culminando com a greve geral de 1917 e, logo em seguida, com a *lei adolfo gordo* (1918) legalizando a perseguição e eliminação das lideranças anarquistas imigrantes (sobretudo, espanhóis e italianos); da práxis de uma *pedagogia sensível em cèlestin freinet* (1896-1966) e sua preocupação popular; mais recentemente (a partir dos anos 50), o caráter antecipatório e emancipatório da *pedagogia libertadora* no amado recifense, *paulo freire* (1921-1997), predominantemente, nos movimentos sociais.

São respostas de ação educativa à demanda emancipadora que surge, paradoxalmente, do próprio modelo prometeico industrial-tecnológico predominante. Prometeu que furta o fogo *hefaísto* ao olimpo para doá-lo aos mortais, agoniza amarrado ao rochedo no castigo impetrado por *zeus* em ter seu fígado dilacerado, diuturnamente, pela águia celestial.

66 popper, sir karl r. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. lisboa: editorial fragmentos, 2a. Ed. rev. ampl

Com uma lentidão maior, somente no final dos anos 80, é que começam a aparecer nas ciências da educação, ressonâncias mais profundas da mudança paradigmática.

Se a antropologia teve um papel inquestionável no processo de mudança paradigmática ainda em curso nas ciências “*de ponta*”, sem dúvida, sua importância para as ciências da educação assinala a envergadura e amplitude do campo a ser investigado. Notadamente, no diálogo entre cultura e educação. Neste sentido, os desdobramentos na pesquisa científica em educação, sob os ventos da reparadigmatização podem ser constatados, entre outros fatores, nas:

🕒 **pesquisas de natureza qualitativa**

entre as quais, aquelas que se debruçam sobre os estudos de caso, análises de discurso, equipes multidisciplinares, etc., minimizando a perspectiva estatístico-quantitativa e de unicausalidade⁶⁷, reinantes, sobretudo, em políticas públicas;

🕒 **pesquisas de cunho sócio-antropológico**

que se utilizam de heurísticas que captem o micro-universo das práticas cotidianas da cultura escolar em seu próprio “*locus*” e dinâmica, para além das amarras burocráticas e administrativas mais visíveis;

🕒 **pesquisas etnográficas**

que conseguem, a partir das diferenças pontuais, viabilizar uma discussão antropológica, na perspectiva da *unicidade* do humano; diz paul ricoeur:

mas como a semelhança da condição humana é assim paradoxalmente explorada pelo viés da diferença! a despeito de todo o exotismo da viagem por terras desconhecidas do espaço e do tempo, é precisamente do homem, meu semelhante, que eu me aproximo a cada vez. Entre o diferente e o idêntico, a dimensão a explorar é a do semelhante. E é exatamente ela que a história explora. As implicações morais e políticas são importantes: a razão fundamental para recusar a ideia de raça é que o fato de todos os homens pertencerem à mesma história está ligado, no fundo, à similitude humana. Nela reside a resposta forte à tentação de exotismo geográfico e histórico. A esse respeito, a função da exploração das diferenças é a de ampliar a esfera das semelhanças⁶⁸.

portanto, a partir do cuidado e fidelidade na reconstrução da paisagem escolar e das pessoas concretas em relação, com uma “*escuta atenta*”, para além dos estereótipos, classificações tipológicas *a priori*, “categorias metodológicas”, etc;

🕒 **pesquisas de antropologia visual**

que privilegiam outras formas de registro e expressão que não a sua forma escrita (verbal ou estatística), como por exemplo, na análise de obras plásticas, desenhos, fotografias, vídeos, etc... viabilizada por teorias antropológicas que lidam com a imagem e seus processos simbólicos;

67 soares, magda & fazenda, ivani (1992). *metodologias não-convencionais em teses acadêmicas*. in: *novos enfoques da pesquisa educacional*. são paulo: cortez editora, 119-135

68 ricoeur, 2001:376

🕒 **pesquisas histórico-hermenêuticas** (ou *mitohermenêuticas*)

que privilegiam a memória e a *arqueomemória*, seja ela documental, individual ou coletiva, mas que possibilitam a compreensão do universo escolar e, particularmente, a formação docente nos *pro-jectum* existenciais (como por exemplo, as histórias de vida)⁶⁹;

🕒 **pesquisas meta-cognitivas**

pesquisas em que a investigação dos processos de aprendizagem e significação, bem como de construção lógico-conceitual, ultrapassam os limites do cognitivismo-desenvolvimentista ou comportamentalista (piaget, skinner, gardner e derivados), ampliando o diálogo com a psicologia social, psicanálise, psicologia analítica e as ciências cognitivas e da linguagem de ponta.

Estes desdobramentos mais pontuais do movimento paradigmático nas ciências da educação suscitam outros tantos desdobramentos para a filosofia da educação, aqui entendida como a *atitude reflexiva* de busca de sentido para a práxis educativa.

A consolidação de uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico na reflexão educativa é um destes desdobramentos que estão no horizonte da mudança, sinalizando a pertinência de uma reflexão “*vertical*”⁷⁰. Por sua vez, esta reflexão em profundidade só se torna possível num clima dialógico frente ao *pluralismo epistemológico*⁷¹ que presenciamos na contemporaneidade.

Mas, o pluralismo não escamoteia o traço “*quântico*”, dramático e trágico da constituição da experiência pedagógica que é sua “*contingência radical*”⁷², sua imprevisibilidade a despeito dos poderes didático-metodológicos instituídos. Esta própria contingência (a incerteza, o caos, o acaso...) se constitui como uma experiência altamente pedagógica para a compreensão do fenômeno humano⁷³.

Esta reflexão vertical, na sua expressão epistemológica enseja um “*cavocar*”⁷⁴(sic) placas sedimentadas no solo da existência humana num trabalho arqueológico que nos direciona ao *anthropos* do humano, aquilo que lhe é específico e invariante, graças ao cotejamento das diferenças. Um trabalho telúrico que, portanto, “*evoca*” vozes memoriais entre as pedras. Atingindo o epicentro das reflexões, a reverberação destas vozes se dirige, não mais ao passado, à memória do homem, mas lhe abre uma dimensão escatológica⁷⁵, que perscruta o futuro e a *destinação*⁷⁶ do próprio humano.

69 nestas pesquisas de cunho sócio-antropológico, etnográficas e mitohermenêuticas, veja-se a produção do diretório de pesquisas do *cice – centro de estudos do imaginário, cultura e educação* (vinculado ao greco-cri/cnrs/france), com pesquisadores de várias universidades brasileiras, bem como do *lab_arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura*, ambos sediados na faculdade de educação da usp.

70 merleau-ponty, 1992

71 severino, 1996:97-115

72 chauí, 1980:24-40

73 ferreira-santos, 1998

74 expressão idiomática que pode significar “*escavar*”. Em sua forma coloquial interiorana também inclui o sentido de “*vocar*”, chamar à superfície uma “*vocação*” interna: *despertar*.

75 gusdorf, 1953

Então, a pedra em sílex ou jaspe que tanto fascinou do “*homo faber*” ao “*homo habilis*”, há cerca de 450.000, lhe educando a mão para fazer dela um instrumento — não uma pedra qualquer, mas a mais *bonita*:

assim eles eram capazes de andar 30 quilômetros (30 na ida e mais 30 na volta), para ir buscar em camadas que datam de 450.000 anos o jaspe, uma rocha de bela cor, graças à qual eles fabricavam ferramentas muito mais bonitas, muito mais bem-acabadas. Para fazer uma bela ferramenta, eles estavam dispostos a procurar rochas muito longe. Data dessa época o aparecimento do sentido da harmonia, da estética⁷⁷

A pedra que *drummond* encontra no meio do caminho; a “*lapis smeraldina*” medieval, é a mesma pedra que responde ao desejo da pedra em ser uma pedra...

ein... stein...

76 berdyaev, nikolay (1931). *O naznachenii chelovyeka: opit paradoksal'noy etiki* [da destinação do homem: ensaio de ética paradoxal]. Vide também neste livro o capítulo *mitohermenêutica theanthrópica em berdyaev*.

77 lumley-woodyear, 2001:211