

PARAEPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS PARAPEDAGÓGICA (PARAPEDAGOGIA)

Paraepistemology of the Parapedagogical Praxis (Parapedagogy)

Hegrison Alves

RESUMO. Este artigo apresenta e discute o conceito de *práxis parapedagógica* estruturado e proposto pelo autor. A metodologia utilizada constituiu-se de pesquisas de campo, observações diretas, autoexperimentos, registros, debates e autorreflexões paraepistemológicas sobre a docência conscienciológica. O artigo propõe uma forma didática para a compreensão das diferentes partes, etapas ou momentos que compõem e caracterizam essa *práxis parapedagógica*. Apresenta argumentos paraepistemológicos que colaboram para um melhor entendimento da estrutura que subjaz a realidade e pararealidade dessa teática docente e promovem a sua qualificação constante através da apropriação de ferramentas parapedagógicas e princípios paraepistemológicos úteis à sua organização e ao seu desenvolvimento. Aborda ainda a importância e o papel do professor reflexivo nesse contexto e conclui convidando todas as consciências interessadas no tema a experimentar essa abordagem e verificar por si mesmas até que ponto a argumentação oferecida nesta pesquisa é coerente ou não com suas experiências docentes em Conscienciológica.

Palavras-chave: práxis parapedagógica, paraepistemologia, autorreflexão docente.

ABSTRACT. This article presents and discusses the concept of *parapedagogical praxis* built and proposed by the author. The methodology used comprises field researches, direct observations, self-experiments, written accounts, debates and paraepistemological self-reflections on conscientiological teaching. It proposes a didactic way for the comprehension of the different parts, steps or moments which constitute and characterise this *parapedagogical praxis*. The article presents paraepistemological arguments which contribute to a better comprehension of the structure that underlies the reality and parareality of this theorice teaching and promote its constant qualification through the appropriation of parapedagogical tools and paraepistemological principles useful to its organization and development. It also discusses the importance and the role of the reflective teacher in this context and concludes by inviting all consciousnesses interested in the theme to experiment this approach and check for themselves how far the arguments offered in this research are consistent or not with their teaching experiences in Conscientiology.

Keywords: parapedagogical praxis, paraepistemology, self-reflection teaching.

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos o artigo situando o momento e o contexto que desencadearam a inquietação pedagógica do autor levando-o à escolha desse objeto de pesquisa. A partir daí, detalhamos a metodologia utilizada e o papel da docência conscienciológica nesse estudo. Com base nos dados obtidos, sugerimos o conceito de *práxis parapedagógica* procurando entendê-la a partir dos estudos da epistemologia e ampliando sua compreensão com base nos estudos da paraepistemologia. Em seguida, apresentamos argumentos sobre a importância da autorreflexão e dos saberes docentes na construção dessa práxis; recursos esses que ajudam o professor a evitar o *senso comum pedagógico* e a qualificar sua tarefa através do *Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica*. Concluímos o artigo sugerindo aos professores que reflitam sobre as ideias e conclusões aqui trazidas com o objetivo de buscarmos melhor conhecer suas próprias aulas de Conscienciológica.

Contexto Sócio-histórico da Pesquisa

A docência e a formação de professores tem sido uma realidade na vida do autor há 30 anos na Socin e 13 anos na Conscienciológica. Essas questões são recorrentes e convergentes no matersense de suas pesquisas.

Quando começou a lecionar Conscienciológica em 1998, apoiou-se em sua experiência docente na Socin, o que contribuiu para seu desempenho como professor no Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciológica (IIPC). Contudo, observou que a docência conscienciológica exigia muito mais do que saber o conteúdo e ter uma boa didática. Concluiu que os saberes pedagógicos intrínsecos à docência tradicional – também relevantes para o professor de Conscienciológica –, eram ainda insuficientes para que a assistência tarifária específica a cada consciência fosse realizada.

A partir daí, realizou auto e heteropesquisas procurando ampliar sua compreensão sobre a realidade e pararealidade da docência conscienciológica. Em 2003, participou da II Jornada de Educação Conscienciológica em Brasília, quando apresentou artigo intitulado “*Professor: aglutinador de talentos evolutivos*” (ALVES, 2003), no qual propôs, pela primeira vez, a ideia do conceito do *Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica*, parte integrante dos estudos desta pesquisa.

Atualmente (ano-base: 2011), o autor continua seus estudos paraepistemológicos sobre a práxis parapedagógica voluntariando na Reaprendentia em Foz do Iguaçu, IC em que exerce a função de coordenador do Programa para Desenvolvimento de Professores de Conscienciológica, de Orientador-Parapedagógico e Parapedagogo, três atividades que lhe dão a oportunidade de trabalhar diretamente com formação e qualificação para a docência conscienciológica.

Metodologia Aplicada

A aplicação de uma metodologia de estudo e pesquisa foi essencial para o levantamento de dados e aquisição de informações que permitissem a compreensão e elaboração dos conceitos aqui apresentados.

Compreendemos por método a sistematização na coleta de dados sobre determinado objeto e a aplicação de recursos que possibilitem a sua interpretação, com seu significante e diferentes significados, mediante o uso de uma ou mais ferramentas. O papel do pesquisador é o de estruturar e organizar os significados desse objeto através do discurso. É o pesquisador quem interpreta esses significados e descreve o que o objeto é. O discurso é, pois, o que possibilita a constituição da ciência (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 25).

No processo de elaboração desse discurso, podemos levar em consideração duas dimensões da pesquisa: a dimensão holofilosófica e a operacional. A dimensão holofilosófica, de caráter paraepistemológico em nosso estudo, baseia-se nos princípios constituintes do paradigma consciencial (VIEIRA, 1997, p. 151), teoria-líder da Conscienciologia, neociência da qual a Parapedagogia é uma de suas especialidades.

A dimensão operacional é representada pelas ações práticas, reflexões, estudos, debates, técnicas e procedimentos que permitiram ao pesquisador compreender com mais acuidade a natureza estrutural e organizacional de seu objeto de estudo.

Essa atividade de longo prazo nos fez compreender o real significado do que Ghedin e Franco afirmam quando dizem que método ‘*é o caminho que se faz caminhando enquanto se caminha*’ (2008, p. 26). Ou seja, essa definição nos mostrou a importância de detalharmos a maneira como esse conhecimento foi construído, pois essa construção foi o próprio método que, embora seguindo uma orientação inicial, só pôde ser plenamente compreendido após a finalização da trajetória investigativa.

A construção do conhecimento sobre a natureza, organização, estrutura, dimensões e fases que caracterizam o ato docente em Conscienciologia – que resultou na proposição do neologismo composto *práxis parapedagógica* – seguiu o seguinte *caminho* ou abordagem metodológica:

(i) *Problematização da pesquisa*: o que acontece em uma aula de Conscienciologia quando ministrada por professores veteranos com bom nível de parapsiquismo?

(ii) *Definição do objeto de estudo*: a práxis parapedagógica.

(iii) *Delimitação do objeto*: além do conteúdo e da Didática (comuns na docência convencional na Socin), de que outros recursos se utilizam os professores de Conscienciologia?

(iv) *Pesquisa de campo*:

1. Observação direta e participativa de aulas, cursos, palestras e dinâmicas de professores experientes.
2. Auto-observação das próprias aulas como professor-pesquisador.
3. Observação de aulas de candidatos à docência (na época, o autor voluntariava na função de PO¹ no IIPC-RJ).

(v) *Pesquisa bibliográfica*: leitura e estudo de livros sobre docência e formação docente.

(vi) *Debates*: troca de informações e debate com outros professores sobre a docência conscienciológica.

¹ PO = Professor Orientador, aquele que orienta a formação de voluntários interessados em se tornar professores de Conscienciologia. Termo usado pelo Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia (IIPC).

(vii) *Proposição*: autorreflexões sobre as dados levantados, elaboração de conceitos e proposição da teoria sobre práxis parapedagógica e seu ciclo de qualificação.

(viii) *Aplicabilidade*: autoexperimentação do autor em suas próprias aulas das teorias propostas.

(ix) *Verificabilidade*: confirmação ou refutação dos aspectos levantados.

(x) *Divulgação*: apresentação dos conceitos em parte de um artigo apresentado na II Jornada de Educação Conscienciológica, Brasília, 2003.

(xi) *Continuidade*: continuação, complementação e atualização da pesquisa a partir de 2009 como voluntário da *Reaprendentia*.

O estudo encaixou-se na proposta do *ciclo problema-hipótese-experimento-análise-teoria* e procurou fundamentar-se na *interação teoria-prática* (VIEIRA, Verbete *Teática Prioritária*, p. 41) buscando uma fundamentação teórica sólida que sustentasse as conclusões apresentadas. A reflexão sobre os fatos e parafatos observados, a teorização com base na prática, a verificação prática da teoria e por fim a sugestão de conceitos teáticos sobre sua realização foram etapas em que a natureza paraepistemológica da práxis parapedagógica já se mostrava atuante.

Das etapas descritas, quatro características da Interaciologia no Verbete *Paraepistemologia* (VIEIRA, 2011, p. 11) tiveram papel importante na aplicação do método usado: a *interação fatos-parafatos* (pois eles orientaram a pesquisa); a *interação Metodologia-reflexão epistemológica* (que busca compreender a teoria do conhecimento que fundamenta a práxis parapedagógica); a *interação sujeito indagativo-objeto de estudo* (que coloca o pesquisador frente a frente com a realidade da práxis) e a *interação subjetividade-objetividade* (que se utiliza do conhecimento de mundo do pesquisador – ou seu conhecimento holobiográfico – e sua isenção cosmoética para descrever o objeto de pesquisa da forma mais objetiva possível).

Docência Conscienciológica

Dentre as atividades interassistenciais realizadas na Conscienciológica, a docência conscienciológica certamente ocupa papel singular no trabalho de auto e heteroesclarecimento quanto à nossa realidade consciencial e suas manifestações. Na tarefa do esclarecimento (tares), a auto e a heteroassistência são atitudes-chave do processo evolutivo. Para maximizar esse processo, devemos buscar neoconhecimentos a ser apresentados na forma de verdades relativas de ponta (verpons), o que confere ao professor crítico-reflexivo-teático a oportunidade de aprender ensinando e assim evoluir ajudando outros a evoluir, construindo e compartilhando com todos suas verpons numa postura máxima de altruísmo consciencial.

O fato de o professor refletir com criticidade sobre o conteúdo que irá ensinar e procurar aplicar em si mesmo aquilo sobre o qual falará – o que contribui para seu exemplarismo, sem o qual muito do que diz não tem sustentação energética e cosmoética –, faz com que a docência conscienciológica se torne um dos mais eficientes e eficazes instrumentos para a consciência-professor melhorar sua condição de amplificador lúcido de sua consciencialidade e daqueles com quem interage.

A experiência teática constante do currículo parapedagógico do professor-conscienciólogo interfere diretamente em suas ações como agente retrocognitor, pois permite que sua verbação docente contribua para maior identificação energético-consciencial-vivencial com seus alunos – compassageiros evolutivos – e consciências a eles relacionadas.

A intenção deste artigo é, pois, trazer resultados de pesquisas, reflexões e experiências do autor a respeito da realidade e pararealidade referentes à docência conscienciológica com base em sua natureza paraepistemológica. Para isso, tomamos o conceito de *práxis pedagógica* e ampliamos sua concepção, aplicando-o à esfera da teática docente dos professores de Conscienciologia numa busca contínua pela otimização de sua compreensão quanto às etapas, fases, partes ou momentos que constituem o que chamamos então de *práxis parapedagógica* – aqui apresentada como verpon –, ou seja, a práxis que trabalha com a pedagogia, a didática, e outras ciências da Educação, mas vai além delas procurando compreender também os bastidores multidimensionais que envolvem e estruturam a dinâmica da aula de Conscienciologia.

Esperamos também contribuir com referências e ferramentas que ajudem os professores de Conscienciologia a *compreender* (estudo paraepistemológico) o *processo teático da docência conscienciológica* (práxis parapedagógica) através da qual o esclarecimento pontual, necessário e preciso possa ser disponibilizado às consciências-discentes interessadas.

O estudo paraepistemológico da práxis parapedagógica é realizado através de seu ciclo de qualificação, um modelo dinâmico de ensino-aprendizagem fundamentado no paradigma consciencial, em que conhecimentos e habilidades são continuamente adquiridas, refletidas, repensadas e reperspectivadas.

Se o professor não reflete sobre sua própria prática, não sai do lugar, não cresce. Vira ‘professouro’ (professor-dinossauro) de Conscienciologia. Seria então apropriado que nos perguntássemos: Refletimos sobre as aulas que lecionamos? Atualizamos seu conteúdo e sua metodologia de ensino? Ou ministramos a mesma aula há anos? Sem uma análise crítico-reflexiva sobre nossas aulas, não sabemos como era, como está e tampouco como poderá ser nossa atuação docente no futuro.

2 PRÁXIS: EM BUSCA DE UM CONCEITO PARAPEDAGÓGICO

Conhecendo o Objeto de Estudo: Práxis

“A práxis é uma categoria fundamental para a construção tanto de uma Teoria do Conhecimento quanto para a compreensão da Formação do Educador” (NORONHA, 2011, p. 8). A compreensão do significado de práxis ajuda tanto no entendimento epistêmico da docência conscienciológica quanto na aplicação desse conhecimento à formação e capacitação de professores.

Segundo Batista (2007, p. 173), a *práxis* se configura como uma categoria filosófica que percorre todo o movimento histórico da humanidade. De Aristóteles (384-322 a.e.c.) aos dias de hoje, essa categoria é utilizada por várias correntes filosóficas e pedagógicas, motivando a palavra a passar por redefinições ao longo dos séculos.

Os dicionários Sacconi e Houaiss não apresentam uma definição que contemple a área pedagógica ou educacional. Buscamos preencher essa lacuna através da leitura de autores e pesquisadores da Educação e Pedagogia que falam sobre essa temática.

Edson Teles (2011), professor de Filosofia da Unifesp, ao escrever sobre esse conceito recorre às suas origens e nos diz que

prátein é o infinitivo do verbo grego para designar *ação, atividade, realização*. É o ato de executar, cumprir, realizar alguma coisa por si mesmo. Desse verbo deriva o substantivo *práxis* (do grego *πράξις*), que em Aristóteles (*Ética a Nicômaco - III, 1112b 15*) trata-se de uma ação na qual o agente, o ato e o resultado da ação são inseparáveis, como partes que existem somente em conjunto.

Nas obras do educador brasileiro Paulo Freire, a *práxis* é uma temática recorrente e essencial para a Educação e formação de professores. Rossato (2008, p. 331-332), ao analisar essa temática nas obras de Freire, traz importantes contribuições para sua compreensão quando afirma que

(a *práxis*) está intimamente ligada aos conceitos de dialogicidade², ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência (...) que se opõem às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva a construção de outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. (...) A educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço. A *práxis* assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação.

As observações de Rossato mostram pontos importantes para a compreensão do conceito que estamos propondo de *práxis parapedagógica*:

- *Dialogicidade*, quando o professor dialoga com sua própria prática docente buscando sempre melhorar seu desempenho, sua capacidade de aprender consigo mesmo e com os outros; sua habilidade de assistir a si e aos outros da forma mais cosmoética e precisa possível.
- *Ação-reflexão*, que amplia o nível de autoconscientização multidimensional do professor através do constante pensamento crítico-reflexivo que ele empreende na compreensão das teorias que embasam sua prática e da prática que gera e confirma novas teorias.
- *Autonomia*, resultado direto do exercício contínuo do professor de compreender e melhorar sua *práxis* assistencial, com base em suas próprias observações e decisões, para melhor assistir o outro.
- *(Auto)conscientização*, que permite ao professor saber o que faz, por que faz e como faz o que faz em sua prática docente, ampliando sua autolucidez para tirar melhor proveito dos meios (conteúdo, didática, parapercepção) que usa para esclarecer as consciências com as quais lida em sua tarefa.

² Para Freire (ZITKOSKI, 2008, p. 130), através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.

Conforme Soares (1995, p. 51), há uma *teoria da prática* – uma teoria que se constrói a partir da prática – e uma *prática da teoria* – uma prática que se orienta pela teoria. Ao invés da dicotomia teoria versus prática, o diálogo entre as duas: da prática à teoria; da teoria à prática e assim sucessivamente.

Na práxis, a prática pode ser o ponto de partida e de chegada do processo de teorização. A prática se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. Desse modo, a práxis de um professor estará sempre em construção.

Na concepção de Gadotti (2010, p. 30-31), “a educação que copia modelos, que deseja reproduzir modelos, não deixa de ser práxis, só que se limita a uma práxis reiterativa, imitativa, burocratizada. Ao contrário desta, a práxis transformadora é essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva”.

Gadotti (ibidem) esclarece ainda que a “Pedagogia é sobretudo teoria da práxis”, e é através da práxis que devemos tirar as teorias que subjazem essa mesma prática. Desse modo, podemos dizer que a verdadeira fundamentação teórica da práxis deve ser estruturada com base na própria práxis, teorizada *na* e *para* a própria prática docente.

Para Pereira (2005, p. 28), a práxis é “uma prática aprofundada pela reflexão” na qual existe uma forte relação entre prática e reflexão. Exigindo, portanto, mudanças da pessoa que a pratica, pois não basta identificar os pontos que precisamos melhorar em nossa docência; não basta conhecer a realidade de nossa prática docente; não basta discernirmos sobre os traços – intraconscientes e docentes – que precisamos mudar *se não implementamos essa mudança*, se não atualizamos o que precisa ser atualizado.

Freitas (2005, p. 139) explicita o fato de que a práxis é uma atividade consciente, lúcida, que emerge da própria atividade (docente), onde o sujeito (professor) é transformado constantemente (através de recins) de acordo com a experiência em que está engajado e que ele faz (prática), mas que o faz também (reflexão-crítica-práxis).

O educador e filósofo norte-americano John Dewey (1859–1952) traz importante contribuição sobre o pensamento crítico-reflexivo à construção da práxis quando afirma que as experiências em si pouco ou quase nada nos ensinam se não pararmos para refletir sobre elas.

A práxis assemelha-se ao conceito de *experiência concreta da vida* trazido por Dewey. Segundo Gadotti (1999, p. 143-144), a educação nessa visão é “essencialmente processo e não produto; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual”.

O Aspecto Parapedagógico

Ao conceito de práxis, acrescentamos o adjetivo *parapedagógico*, vocábulo que deriva de Parapedagogia, especialidade da Conscienciologia que se aplica “aos estudos e pesquisas da Filosofia da Educação e à Pedagogia, além dos recursos da intrafísica, através da multidimensionalidade aceita e da autoprojetabilidade lúcida da conscin, e as respectivas consequências na vida dos homens” (VIEIRA, 2007, p. 277).

De acordo com a definição proposta por Vieira, a grande diferença entre *pedagógico* e *parapedagógico* está em conhecermos, estudarmos, compreendermos, aprofundarmos nossa visão e paravisão quanto ao significado multidimensional do prefixo ‘par(a)-’ (do grego ‘*pará*’, que está além de) na composição da palavra e do vasto campo conceitual que traz em si quando buscamos sua fundamentação no paradigma consciencial.

Esse paradigma é o modelo paracientífico usado ao mesmo tempo como referência e instrumento metodológico de pesquisa da realidade *polifônica consciencial parapedagógica*³ existente em uma aula de Conscienciologia.

O estudo de um objeto através da lente do paradigma consciencial permite construirmos conhecimentos que vão além daqueles alcançados pela ciência tradicional, independentemente do tipo de paradigma intrafísico usado, pois as bases serão sempre limitadas à visão intrafísica de seus pesquisadores.

O neologismo composto *práxis parapedagógica* nos permite, portanto, estudar a práxis docente do professor de Conscienciologia através de variáveis não contempladas pela Pedagogia, que busca sua fundamentação teórica em paradigmas fisicalistas.

Definindo Práxis Parapedagógica

Com base nessas considerações, a práxis parapedagógica pode ser vista como o ato contínuo docente realizado pelo professor de Conscienciologia através da aplicação convergente dos binômios conteúdo-forma (confor), teoria-prática (teática) e verbo-ação (verbação) com base no paradigma⁴ consciencial antes, durante e depois de suas aulas de Conscienciologia.

A práxis parapedagógica refere-se também à reflexão teática docente resultante do movimento contínuo das atividades didáticas, paradidáticas, pedagógicas e parapedagógicas realizadas pelo professor de Conscienciologia tendo por finalidade o exercício da tarefa do esclarecimento no contexto de uma aula de Conscienciologia.

Podemos argumentar também que a práxis parapedagógica apresenta-se como (1) a *teoria* resultante da prática, do ato, da ação, dos fatos e parafatos – subjacentes ou explícitos – envolvidos, relacionados e realizados na docência conscienciológica; e (2) a *prática* dessa teoria através de um diálogo crítico-reflexivo, ininterrupto, diuturno, incessante realizado pelo professor de Conscienciologia com base no paradigma consciencial de sua teática docente, buscando a reeducação consciencial das consciências envolvidas.

³ Para Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem russo, *polifonia* é a presença de outros textos dentro de um texto, causada pela inserção do autor num contexto que já inclui previamente textos anteriores que lhe inspiraram ou influenciaram (D’ALASCIO, 2011, p. 30). Podemos dizer então que a ‘polifonia consciencial parapedagógica’ representa a ideia de uma consciência encontrar-se sempre inserida e interagindo através de diferentes (com)textos multidimensionais, multiexistenciais, holossomáticos e bioenergéticos que caracterizam o paradigma consciencial mesmo que não esteja lúcida para essa realidade.

⁴ Segundo Balbinot (2006, nota de rodapé), na noção kuhniana, paradigma é o conceito usado para designar, em termos gerais, um modelo ou *forma epistemológica* compartilhada por certa *comunidade de educadores* que dá suporte à *ação* em âmbito *pedagógico*. Nesse sentido, o paradigma contém não apenas uma visão da natureza e dos fenômenos relevantes que devem ser estudados, mas também dos métodos ou estratégias apropriados para fazer isso (grifo nosso).

Pelo conceito sugerido, a docência tarística deve começar pelo próprio entendimento do professor sobre o que é e quais são os objetivos de uma aula de Conscienciologia. Esse movimento demonstra seu interesse crítico-reflexivo sobre a necessidade de compreender seu real papel nesse contexto multidimensional e sua atuação como minipeça dentro desse maximecanismo parapedagógico interassistencial e policármico.

As ideias e as vivências consequentes da práxis são postas à prova e experimentadas no mundo real e multidimensional de uma aula contempladas pelo pensamento crítico-reflexivo que permite recuperar cons, promover recins e otimizar o processo evolutivo do professor e seus alunos.

Nesse sentido, a práxis descreve um panorama recorrente de reeducação consciencial através de um processo cíclico de aprendizagem experimental semelhante ao processo descrito e popularizado por David Kolb⁵.

Se pensarmos que aquele que mais aprende é aquele que ensina e o que mais ensina é aquele que mais predisposto se mostra (exemplarismo teático pessoal) a aprender consigo mesmo e com os outros, verificamos que um dos grandes benefícios da práxis parapedagógica é a própria reeducação consciencial do professor-conscienciólogo.

(Re)ensinar para (re)aprender e (re)aprender para (re)ensinar num movimento espiral contínuo e crescente típico da consciência semperaprendente mostra que se o professor ‘aprende com profundidade ou compreende satisfatoriamente uma conduta evolutiva, cosmoética (*teoria*), é porque já se encontra capacitado para vivenciar integralmente essa conduta (*prática*), chegando à teática e à verbação’ (*práxis*) (VIEIRA, 1.997, p. 19).

A práxis parapedagógica ajuda a aprimorar o *know-how evolutivo* do professor de Conscienciologia (VIEIRA, 2008, p. 2361), pois exige que ele esteja atento

ao saber, ao saber fazer, ao modo de proceder, a maneira de agir, ao autodesempenho, a inteligência evolutiva, a teaticidade, a estratégia *evolutiva*, a habilidade *evolutiva*, a autosuficiência *evolutiva*, ao currículo pessoal básico, ao abertismo consciencial, a cosmovisão do essencial, ao autodidatismo continuado. (*adequação*)

A práxis parapedagógica nos ensina a pensenizar com autolucidez. Se não houver autorreflexão e autocrítica, não há práxis. Essa atitude evita que tenhamos uma postura dogmática sobre a teoria da prática docente em Conscienciologia e do seu próprio *corpus* de conhecimento. Esse procedimento nos mostra que não há receitas para essa práxis. Não há fórmula pronta. Precisamos construí-la a todo o momento.

O estudo da práxis parapedagógica aplicado ao Ciclo de sua Qualificação (ALVES, 2003, p. 27) é um método de autoformação docente que leva em conta a subjetividade na observação e na sistematização das observações, permitindo assim a produção de novos conhecimentos parapedagógicos.

⁵ *Abordagem experimental* (David Kolb, 1939-). Para Kolb, a aprendizagem é um processo transformador da experiência no decorrer do qual se dá a construção do saber. Este processo compreende quatro fases: (i) experiência concreta; (ii) observação reflexiva; (iii) conceitualização abstrata; (iv) experimentação ativa. A essência do modelo é muito simples. Por processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceituada. Os conceitos que resultam deste processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem um caráter cíclico, evolutivo (Alarcão, 2007, p. 49).

3 EPISTEMOLOGIA

O conceito de *práxis parapedagógica* é aqui apresentado como teoria verponológica. Na qualidade de verpon, tem papel fundamental na formação do professor ajudando-o a catalisar sua evolução consciencial (evolução se faz com novos conhecimentos) através da reestruturação de seus paradigmas pessoais (ALMEIDA, 2007, p. 18-19), o que interfere diretamente no seu trabalho docente em sala de aula.

A teoria evolui durante a pesquisa real. Esse processo é resultado da contínua interação entre análise e coleta de dados realizadas na pesquisa, o que permite fazer comparações, verificações, e chegar a conclusões que nos levem a confirmar ou refutar ideias apresentadas.

Embora o conceito de *práxis parapedagógica* seja ainda uma teoria, sua elaboração nos ajuda a compreender e explicar a realidade e os fenômenos que vivenciamos em sala de aula. Morin (2003, p. 24) afirma que uma “teoria não é o conhecimento, (mas) permite o conhecimento. (...) Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre o seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito”. Esse é o movimento que o professor de Conscienciologia precisa fazer para ampliar seu conhecimento sobre sua própria *práxis parapedagógica*.

O conhecimento é construído na relação entre a prática e nossa interpretação dessa prática. A teoria é, portanto, um modo de ver e interpretar a forma como o mundo funciona e como interagimos com ele. Nossa interpretação é baseada nas representações conscienciais que estruturamos ao longo de nossa vidas e que geram o modelo científico que adotamos para realizar essa interpretação. Segundo Verhaeghe et al. (2010, p. 29), um modelo científico “constitui uma construção intelectual, um quadro de referência que permite organizar observações, interpretá-las e sugerir hipóteses de pesquisa”.

Para Vieira (2003, p. 87), “a Epistemologia, enquanto reflexão geral em torno da natureza, das etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações estabelecidas entre sujeito indagativo e objeto inerte, *permite especificar apenas de modo parcial a teoria do conhecimento conscienciológico*”. (grifo nosso)

O paradigma consciencial possibilita a construção de conhecimentos que vão além do escopo de atuação e compreensão da epistemologia tradicional, pois extrapola os limites paradigmáticos e as reflexões epistemológicas da ciência convencional. A ideia da autoexperimentação proposta pelo paradigma consciencial, por exemplo, já extrapola os limites e pressupostos de paradigmas fisicalistas, mesmo daqueles aplicados às ciências humanas e aos diferentes modelos pedagógicos.

O fato de construirmos um objeto de investigação pedagógica a partir da observação da prática docente – realizada *na e pela* *práxis*, unindo teoria e prática – significa construir uma nova epistemologia (BENINCÁ, 2002, p. 169).

Em nosso caso, a *observação da prática* precisa levar em consideração não só os fatos que acontecem na *práxis*, mas também – e principalmente – os parafatos que se entrelaçam em suas infinitas realizações junto aos fatos que se mostram.

4 PARAEPITEMOLOGIA

A construção desse conhecimento só pode ser compreendida e estudada através da paraepistemologia, ou teoria conscienciológica do conhecimento. Segundo Vieira, a *Paraepistemologia* é a ciência que engloba o “corpo de pesquisas, estudos técnicos, sistemáticos, teáticos e parapsíquicos, através do paradigma consciencial, da origem, da natureza e do valor da compreensão e da produção científica de conhecimentos multidimensionais” (VIEIRA, Verbete *Paraepistemologia*, p. 9). Almeida (2007, p. 22) argumenta que “a Paraepistemologia, uma subdisciplina da Holo-filosofia, significa a perspectiva da Epistemologia a partir do paradigma consciencial”.

Dentro dos pressupostos da Paraepistemologia, “o pormenor epistemológico torna-se objeto de estudo epistemológico profundo e detalhado”, motivando o professor de Conscienciologia a pesquisar a categoria ‘*partes, etapas ou momentos*’ do *Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica* transformando-os em objetos de sua reflexão e ação objetivando a atitude epistemológica da categoria *totalidade*. Ou seja, o estudo das diferentes etapas da práxis, num esforço teórico-metodológico de articulação entre o particular e o geral de sua experiência, permite ao professor “a reorganização dialética dos conhecimentos em geral” sobre sua realidade intraconsciencial e sua docência conscienciológica (VIEIRA, Verbete *Paraepistemologia*, p. 9).

Na concepção da Paraepistemologia, a autoexperimentação e a autoinvestigação crítica passam a ser instrumentos metodológicos da cientificidade pesquisística da Conscienciologia através da utilização e recuperação máxima das unidades de lucidez (cons) para a construção do conhecimento conscienciológico (ibidem), procedimento que passa então a conferir uma *identidade paraepistemológica* para a práxis parapedagógica através da construção de uma teoria a partir da prática docente e a importância de refinar as práticas de investigação.

Compreender a construção do conhecimento como um processo que exige esse cuidado metodológico constitui uma diretriz paraepistemológica de grande alcance e significado para o professor, pois permite que ele fundamente a história de sua atuação docente e de como esses elementos se articulam ao longo dessa experiência. Esse procedimento permite ao professor consolidar uma metodologia de autopesquisa que lhe ajude a compreender o todo, a especificidade e as partes constitutivas de sua práxis.

No contexto da docência conscienciológica, ao considerarmos a busca incessante pela autoconscientização multidimensional como meta prioritária na atuação do professor, as especificidades da práxis parapedagógicas tornam-se ainda mais complexas, pois exige melhor compreensão e apreensão da teoria do conhecimento que estrutura e explica o funcionamento eficiente da práxis.

De acordo com Almeida (2007, p. 23), para compreendermos ‘a Paraepistemologia é preciso um estudo sobre a realidade, enquanto origem ou fonte do conhecimento’. Em nossos estudos da práxis parapedagógica, interessa-nos estudar três tipos de realidade (dentre as sete que o autor enumera): a *intrafísica*, a *multidimensional* e a *intraconsciencial*, pois elas interferem diretamente no planejamento, na realização e na reflexão sobre as aulas de Conscienciologia.

5 PARAEPITEMOLOGIA DA PRÁXIS PARAPEDAGÓGICA

Para o estudo dessas realidades, nossas observações e reflexões mostram que apenas ensinar ao professor como dar aula não é o suficiente. É importante ajudá-lo a desenvolver a capacidade

crítico-reflexiva de análise, síntese, conceituação e construção do conhecimento sobre sua complexa e abrangente realidade docente.

Permitir ao professor apropriar-se do conhecimento existente e inerente à sua própria práxis parapedagógica é colaborar para seu crescimento docente, pois à medida que ele vai trabalhando sua autonomia parapedagógica transforma-se em um docente mais autoconfiante, autoconsciente e responsável.

A dicotomia teoria-prática existe quando o professor limita-se a só praticar aquilo que outros teorizam para ele. Se o professor reflete sobre sua práxis, conceitua, debate, aplica aquilo que teoriza, essa dicotomia deixa de existir. Essa é a proposta da *paraepistemologia da práxis parapedagógica*: fazer com que o professor aprenda, construa e produza conhecimento parapedagógico sobre a complexa realidade que envolve uma aula de Conscienciologia através do exercício contínuo da autorreflexão crítica para a ampliação de sua autoconscientização multidimensional.

Professor Reflexivo

Essa autorreflexão docente pode ser realizada nos diferentes momentos que compõem a aula. Inspirado em Dewey, o professor e pesquisador Donald Schön (2000, 2007) propõe uma *epistemologia da prática* centrada na investigação que o professor faz a partir de sua própria experiência pedagógica, baseada num método de reflexão realizada em diferentes momentos da prática docente através da *reflexão-na-ação*, *reflexão-sobre-a-ação* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* – às quais acrescentamos a *reflexão-para-a-ação* que tem importante papel na pré-aula do professor de Conscienciologia. Esse procedimento – que podemos chamar de *metodologia teática da ação-reflexão* – funciona como alternativa na produção de conhecimento *na* e *sobre* a ação de ensinar com o objetivo de fazer contraposição ao tecnicismo exagerado, geralmente impensante, irrefletido e reprodutor.

Refletir na ação é se permitir interagir com o que acontece no momento da aula, no momento da pergunta, do que se diz, do que se faz enquanto a aula está em andamento. Nesse caso, após refletir sobre os fatos, o professor precisa tomar atitudes imediatas que podem reformular ou produzir experiências mais adequadas ao contexto apresentado. Este processo é denominado de *reflexão-na-ação* ou diálogo reflexivo com a situação problemática.

Num segundo momento, Schön sugere olharmos retrospectivamente e refletirmos *sobre a ação*, sobre o que aconteceu e o que fizemos em sala de aula. Após algum tempo, ou mesmo algumas aulas, realizamos então a *reflexão sobre a reflexão na ação*, ou *metarreflexão*, com o objetivo de buscar, desta vez talvez de forma mais isenta, uma melhor compreensão das fatos que marcaram as aulas anteriores e procurar elementos que nos ajudem a descrever, analisar e avaliar os procedimentos feitos por intervenções anteriores, com vistas à reconstrução ou confirmação de nossa prática.

Conhecer e entender como os professores realizam a tarefa do esclarecimento em uma aula de Conscienciologia é fazer reflexão do tipo paraepistemológica, pois nos ajuda a compreender a realidade e os bastidores multidimensionais ligados à aula, o que amplia nosso nível de autolucidez e construção de saberes docentes necessários à realização da tarefa com o máximo de autodiscernimento possível. Nesse sentido, os diferentes tipos de reflexão propostas por Schön nos servem como instrumentos imprescindíveis de autopesquisa parapedagógica.

Saberes Docentes

Além da atitude reflexiva do professor, a epistemologia da prática sugere que estudemos também o conjunto de saberes que são realmente utilizados pelos professores em sua prática docente cotidiana, seja dentro ou fora de sala de aula.

Tardif (1999) confere ao termo *saber* um sentido que aglutina conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*. Para esse autor, a epistemologia da prática objetiva compreender a natureza desse saberes, ou conhecimentos, e qual o papel que cada uma delas desempenha no contexto docente do professor. Desse forma, o professor que procura investigar o seu próprio modo de ensinar está mais apto a entender as construções dos saberes docentes que refletem as diferentes categorias conceituais e práticas de sua docência.

De acordo com Gauthier et al. (2006, p. 28-29), numa situação concreta de ensino, podemos identificar os seguintes saberes ou conhecimentos:

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
<i>disciplinares</i>	<i>curriculares</i>	<i>das ciências da educação</i>	<i>tradição pedagógica</i>	<i>experenciais</i>	<i>da ação pedagógica</i>

Para o autor (2006, p. 29-30), o *saber*

- *disciplinar* se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do conhecimento a ser ensinado pelo professor (conteúdo);
- *curricular* se refere às inúmeras transformações que uma disciplina sofre para se tornar um programa de ensino (transposição didática);
- *das ciências da educação* se refere aos conhecimentos profissionais que o professor adquire durante a sua formação ou em seu trabalho;
- *da tradição pedagógica* se refere à herança pedagógica que recebemos quando alunos e que muito influenciou ou influencia nossa maneira de lecionar. Esse saber será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica (a maneira como aprendemos em nossas aulas de Conscienciologia influenciam a maneira como muitos podem vir a lecionar essa neociência);
- *da experiência* se refere ao ato de aprender através das próprias experiências, o que Schön (2000, 2007) chama de *conhecimento tácito*;
- *da ação pedagógica* se refere ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula;

A reflexão paraepistemológica sobre os saberes docentes é uma ferramenta de extrema relevância para o professor pensar sua práxis parapedagógica e formação docente, e construir, a partir daí, seu conhecimento teático sobre sua própria docência conscienciológica.

Além dos saberes sugeridos por Gauthier, o professor de Conscienciologia precisa desenvolver também outros saberes que possam ajudá-lo a capacitar ou ampliar sua atuação dentro do *Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica* tais como:

- *saber parapsíquico* que se refere à habilidade do professor em saber interagir e se relacionar com (i) o campo energético instalado em sala de aula; e (ii) com a equipe de amparadores sintonizados ao campo da aula;
- *saber comunicacional* que se refere à competência comunicativa do professor em saber usar a informação a qual tem acesso da forma mais adequada e assistencial possível;
- *saber evolutivo* que se refere à capacidade de saber tirar proveito dos insights e de tudo o que aprende e ensina em sala de aula para qualificar sua inteligência evolutiva.

Os estudos sobre a paraepistemologia da práxis parapedagógica auxilia o professor a conhecer e qualificar os diferentes saberes docentes que ele pode desenvolver no papel de semperprendente.

Dentre as atividades que o professor pode realizar para adentrar na área pesquisística da paraepistemologia da práxis parapedagógica, podemos sugerir:

- *observação de aulas*: buscar conhecer um pouco mais sobre as semelhantes e diferenças entre um professor e outro, uma aula e outra de professores diferentes ou do mesmo professor, já contempla uma questão paraepistemológica;
- *conversa entre pares*: o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como limitá-lo exclusivamente à essa visão. Trocar ideias, sugerir conceitos, apresentar teorias que apontem para a compreensão de suas ocorrências, conversar sobre nossas parapercepções, por exemplo, também representam uma reflexão paraepistemológica;
- *registro de experiências*: registrar e analisar posteriormente todos os fatos e parafatos que vivenciar ou tiver notícia;
- *labcon docente*: encarar a aula como um verdadeiro laboratório docente sem autoassédio ou dramatização.

A autopesquisa de nossa práxis parapedagógica toma o conhecimento como elemento articulador de nosso próprio processo de formação e qualificação docente.

Senso Comum Pedagógico

Contudo, vale questionar a concepção epistemológica de professores que pensam que somente a prática por si mesma é suficiente para adquirirmos conhecimento. O argumento comumente ouvido de que ‘é através da prática que se vai adquirindo conhecimento’ (frase dita por vários professores e formadores de professores) não deixa de fazer sentido, mas não é suficiente para que o professor construa um conhecimento sólido de sua própria práxis.

O que a prática docente de alguns professores mostra é que muitos deles incorporaram um tipo de *senso comum pedagógico*⁶ em suas aulas e não uma postura e conduta paraepistemológica

⁶ Para o professor de Filosofia Cipriano Luckesi (1992, p. 96) *senso comum* é um ‘modo de compreender o mundo, constituído *acrítica e espontaneamente*, que se traduz numa forma de organizar a realidade, as ações diárias, as relações entre as pessoas, a vida como um todo’. (grifo nosso) O autor afirma ainda que *senso comum* se refere a um conjunto de ‘conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente em que vivemos’ (p. 94).

crítico-reflexiva sobre o que fazem, o que percebem, o que pensam e o que sentem quando lecionam o conteúdo que lecionam.

A prática é uma estratégia que torna possível a construção ou apreensão de uma teoria. Mas se o professor não estiver autoconsciente *dessa e para* essa realidade, a teoria não passará de um mero conteúdo conceitual, vazio e desvinculado do *continuum* de sua práxis, um modelo pedagógico reprodutor, cópia de outros, muitas vezes, sem se dar conta do que está fazendo.

O senso comum não exige posturas críticas, reflexivas, ponderadas, lúcidas, conscientes. Nasce de um processo de socialização, sofrido pelo ser humano, a partir do qual este se acostuma a uma explicação ou a uma compreensão da realidade socialmente já pré-fabricada. Essa *postura conformista* impede o professor de submeter aquilo que aprende em sua formação docente a um exame mais cuidadoso, crítico e questionador.

A excessiva preocupação de um professor de Conscienciologia, por exemplo, em *passar conteúdo* – de preferência todo o conteúdo sugerido no programa para aquela aula – ao invés de usar o conteúdo para assistir os alunos em suas necessidades pontuais, já demonstra uma postura típica do *senso comum pedagógico*.

Senso comum pedagógico não é práxis parapedagógica. Se a aula de Conscienciologia não se alicerçar numa holofilosofia crítico-reflexiva, a tendência é tornar-se prática pedagógica (*e não práxis parapedagógica*) fundamentada nos princípios dogmáticos do *senso comum*. Por outro lado, cultivar o bom senso parapedagógico quanto ao que falar, mesmo dentro de um conteúdo pré-estabelecido, e como abordar esse conteúdo com autolucidez e autodiscernimento é uma postura que ajuda a promover o rompimento com o *senso comum pedagógico*.

Foco do Esclarecimento na Práxis

A autorreflexão paraepistemológica ajuda o professor a compreender a característica singular da práxis parapedagógica em relação ao foco de ensino quando comparada com outras teorias pedagógicas.

Na *pedagogia tradicional*, o ensino é centrado na autoridade do professor. É ele quem dita o conteúdo a ser aprendido e como esse aprendizado deve ser didatizado aos alunos. Segundo Becker (2001, p. 16), a epistemologia empirista reinante aqui é aquela em que o professor-sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento, e o objeto-aluno é tudo o que o sujeito não é. Esse é o modelo da reprodução e repetição impensada de conteúdos.

Contrária a essa proposta, aparece a *pedagogia centrada no aluno*. Nessa, o professor é simplesmente “um auxiliar do aluno, um facilitador (...) que acredita que o aluno aprende por si mesmo (...) O professor não transmite o conhecimento, ele oportuniza, propicia, leva o aluno a conhecer” (BECKER, 2001, p. 19-20). A epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica é a apriorista que defende a ideia de que “o ser humano nasce com o conhecimento já programado em sua herança genética, bastando um mínimo de estímulo para que esse conhecimento venha à tona”. O problema dessa proposta pedagógica é deixar que “o aluno, pelas suas condições prévias (e.g. ser rico ou pobre), determine a ação – ou inanição do professor” (p. 22).

Já na pedagogia construtivista, segundo Becker (2001, p. 35), o foco da educação não é nem centrada no professor, nem no aluno. A prioridade está nas relações que acontecem dentro da

sala de aula. A postura pedagógica adotada aqui é aquela em que o “professor compreende (teoria) que o aluno só construirá algum conhecimento novo se ele agir e problematizar a sua ação” (p. 23). A aprendizagem acontece através da construção, da ação e tomada de consciência da coordenação das ações realizadas pelos alunos (p. 24). O aluno é visto como possuidor de uma história de vida com conhecimentos diversos já adquiridos e não como tábula rasa a ser preenchida.

E qual é o foco da tares reeducacional objetivada pela Parapedagogia através da práxis parapedagógica? A intenção cosmoética e maxifraterna de assistir às consciências, direta ou indiretamente conectadas à aula, em suas prioridades e necessidades específicas, pontuais ou mais urgentes pode ser considerado a base do megafoco assistencial da tares na práxis parapedagógica. A ênfase está na real necessidade da consciência-aluno considerando-se sua holobiografia e seus méritos pessoais. Muitas vezes, nem o próprio aluno sabe dessa necessidade até que ela seja preenchida. Outras vezes, só saberá tempos depois ou mesmo não saberá até que esteja preparada para a informação ou a assistência recebida.

Considerando a quantidade e qualidade das variáveis do paradigma consciencial envolvidas na realização da práxis parapedagógica, talvez somente uma compreensão paraepistemológica possa explicar os fundamentos que sustentam e embasam a ação docente realizada em uma aula.

Como podemos qualificar essa interassistência tarística? Nossa proposta é buscar compreender a maneira como se estrutura a práxis parapedagógica e através desse procedimento detalharmos os diferentes processos que a estruturam. Dentro dessa linha de pensamento, anatomizamos a práxis e sugerimos seu estudo paraepistemológico através do *Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica*.

6 QUALIFICAÇÃO DA PRÁXIS PELO ESTUDO PARAEPITEMOLÓGICO DE SUAS ETAPAS

O Ciclo é uma tentativa de construção do conhecimento estruturante da práxis parapedagógica, ou seja, um estudo paraepistemológico sobre a docência conscienciológica. A anatomização da práxis parapedagógica esclarece o professor e o ajuda a qualificar sua docência através do estudo autorreflexivo crítico e detalhista de cada etapa, fase ou momento da práxis permitindo-lhe tirar o máximo de proveito da oportunidade evolutiva de realizar a tares pontual, *a tares expositiva* (‘tarefa espontânea do esclarecimento interassistencial executada pela consciência *autolúcida*’) (VIEIRA, 2008, p. 3501) (grifo nosso).

Quanto mais autoconsciente o professor estiver sobre os pormenores que envolvem sua docência, mais autoconfiante ele ficará e mais qualificada será sua assistência. Esse procedimento autoinvestigativo docente baseia-se no princípio do ‘pormenor epistemológico mediante o qual cada noção ou cada conceito torna-se objeto de estudo epistemológico profundo e detalhado’ (VIEIRA, Verbete *Paraepistemologia*, p. 9), fazendo com que o professor caminhe num *crescendo do conhecimento menor para o conhecimento maior*: maior conhecimento sobre sua docência conscienciológica.

Além disso, conforme nos explica Vieira (2007, p. 139), docência é forma; assistência é conteúdo. Portanto, o estudo da forma docente (o Ciclo), através de seu detalhamento paraepistemológico, permite ao professor o uso do conteúdo (sua realidade intraconsciencial disponível) para realizar a assistência às consciências discentes ou ouvintes de sua aula.

Para melhor compreendermos essa dinâmica, podemos anatomizar o *Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica* e estudá-lo didaticamente através das seguintes etapas, fases ou momentos:



Figura 1. Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica

1. Conteúdo. O professor precisa mostrar um mínimo de leitura, estudo, compreensão, reflexão e consolidação do corpo de conhecimentos trazidos pela Conscienciologia e suas especialidades. A teoria é essencial para que o professor possa fazer associações e conexões que lhe permitam recuperar cons e ampliar sua base mentalsomática para melhor compreender e assistir a si mesmo e outras consciências. Não podemos ensinar o que desconhecemos.

2. Transposição didática. Uma vez estudado e apreendido o conteúdo a ser ensinado, cabe agora ao professor pensar sobre a maneira mais adequada para disponibilizar esse conhecimento aos alunos. Essa adequação refere-se tanto ao conteúdo a ser ensinado quanto à forma (confor) de ensinar ou facilitar a aquisição ou recuperação de cons magnos dos alunos.

3. Interação com o campo energético parapedagógico. Quando o *conteúdo* e a *transposição didática* não são mais fatores de preocupação para o professor, ele pode então buscar maior interação com o campo energético parapedagógico instalado em sala de aula, ampliando suas parapercepções relativas a este campo e às energias conscienciais das consciências presentes.

4. Fazer parapedagógico. O fazer parapedagógico caracteriza-se pela atuação da equipe extrafísica sobre o professor, alunos e consciências ligadas ao contexto multidimensional da aula. Trata-se de um tipo de exercício da docência extrafísica sobre o professor e os alunos.

5. Interassistencialidade. Quando o professor sabe utilizar com discernimento as informações recebidas da equipex, as consciências em sala de aula, sejam elas conscins ou consciexes, são assistidas em suas necessidades reais e pontuais. Nem mais, nem menos. A assistência é cirúrgica, precisa, cosmoética e maxifraterna.

Um dos atributos do fazer parapedagógico é o predomínio das parapercepções, notadamente do autodiscernimento quanto às inspirações de origem extrafísica (VIEIRA, Verbete *Parapreceptoria*, p. 28). Esse autodiscernimento pode ser ampliado quando o professor-conscin está em sintonia com seu preceptor extrafísico ou amparador de função. Aqui, também se aplica o *trinômio autoparapsiquismo-parafenômeno-autointerpretação*, pois exige do professor não só a parapercepção do fenômeno mas também a utilização cosmoética das informações que receber ou captar para que consiga então vivenciar o trinômio *interassistência-Parapedagogia-megafraternidade* com toda plenitude em sua práxis parapedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste trabalho foi (e continua sendo) o de fazer uma reflexão crítica e paraepistemológica sobre a natureza, as etapas, os princípios, as hipóteses, as características do conhecimento paracientífico que subjazem a tarefa do esclarecimento (tares) quando realizada por meio da docência conscienciológica através de um professor veterano, experiente, parapsíquico, comunicador e que tenha bom conhecimento do corpus da Conscienciologia.

Realizamos pesquisas almejando conhecer, compreender e teatizar sobre os processos multidimensionais que envolvem uma aula de Conscienciologia através de seus elementos principais – professores, alunos, consciências relacionadas, equipe intra e extrafísica, conteúdo e didática.

Consideramos esse conhecimento como um processo em constante desenvolvimento, cuja complexidade foi anatomizado e detalhado na tentativa de compreender seus princípios paraepistemológicos, o que facilitaria seu estudo e sua apreensão da forma mais didática possível. Essa pesquisa nos ajudou a descortinar a pararealidade da docência conscienciológica através do ciclo que qualifica sua própria natureza de realização; o que chamamos de *Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica*.

Nosso desejo é que essa pesquisa incentive outras pesquisas nas áreas abordadas em uma tentativa de validarmos ou refutarmos os resultados, as reflexões e argumentações aqui apresentadas. Esperamos ainda que a sensação de completismo ao final das diversas práxis parapedagógicas autoconscientes a ser realizadas seja uma das principais metas de todo professor de Conscienciologia interessado no auto e heteroesclarecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, Roberto. Dinâmica Evolutiva Verponológica. **Conscientia**, 11(S2), julho, 2007, p. 18-29.
- ALVES, Hegrison. Professor – Aglutinador de Talentos Evolutivos. In: **Anais da II Jornada de Educação Conscienciológica**. Rio de Janeiro, RJ: IIPC, 2003, p. 23-30.
- BALBIOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica**. São Paulo: Paulina, 2006.
- BATISTA, Aline Maria de Melo. Práxis, consciência de práxis e educação popular: algumas reflexões sobre suas conexões. In: **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 169-192, jul./dez. 2007.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

- _____. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- D'ALASCIO, Miriam Gomes. **Efeitos de Sentido da Proposta Curricular de Santa Catarina no Discurso de Professores e Alunos de 5ª e 6ª Série de uma Escola Estadual de Santa Catarina.** Disponível em: http://busca.unisul.br/pdf/91094_miriam.pdf. Acesso em: 20.07.2011.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação.** 2 ed. ver. e ampl. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- _____. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente.** Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-46-Int.rtf. Acesso em: 24.05.2011.
- FREITAS, Maria Auxiliadora S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. In: **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, n. 1, p. 135-150, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1999.
- _____. **Pedagogia da práxis.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010 (1995).
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2ª ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.
- HOUAISS Eletrônico. Instituto Antonio Houaiss. CD ROM. 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.
- MORIN, Edgar et al. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** (Trad. Sandra Tabucco Valenzuela, Rev. da trad.: Edgard de Assis Carvalho). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003
- NORONHA, Olinda Maria. **Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora.** Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/viewFile/862/528>. Acesso em: 20.04.2011.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 27-42.
- PEREIRA, Patrícia Sandalo. **A concepção de prática na visão de licenciados de matemática.** Tese de doutorado pela UNESP, 2005.
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.
- PIENTA, Ana Cristina Gipiela et al.. Educação, formação profissional docente e os paradigmas da ciência. In: **Olhar de professor.** Ponta Grossa, 8 (2), 2005, p. 93-106.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática.** São Paulo, SP: Cortez, 2006.
- _____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5 ed., São Paulo, SP: Cortez, 2007, p. 15-34.

- ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 331-333.
- SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. England: Ashgate, 2007 (1983).
- _____. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Nova Enciclopédia, 1995, p. 79-85.
- SOARES, Magda Becker. A prática de ensino e estágio supervisionado. In: **ATAS – Encontro Nacional de Prática de Ensino**. São Paulo, SP: FE-USP, 1995.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro, RJ: PUC, 1999.
- _____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TELES, Edson Luis de Almeida. **Práxis e poiesis: uma leitura arendtiana do agir político**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp6/teles.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2011.
- THERRIEN, Jacques; CARVALHO, Antonia Dalva França. **O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica**. REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.129-147, Maio/2009.
- VERHAEGHE, Jean-Claude; WOLFS, José Luis; SIMON, Xavier; COMPÈRE, Dominique. **Praticar a epistemologia: um manual de iniciação para professores e formadores**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- VIEIRA, Waldo. **200 Teáticas da Conscienciologia**. Rio de Janeiro, RJ: IIPC, 1997.
- _____. **700 Experimentos da Conscienciologia**. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Internacional de Projeciologia, 1994.
- _____. **Homo sapiens reurbanisatus**. Foz do Iguaçu, PR: Associação Internacional do Centro de Altos Estudos da Conscienciologia, 2003.
- _____. **Homo sapiens pacificus**. Foz do Iguaçu, PR: Associação Internacional do Centro de Altos Estudos da Conscienciologia (CEAEC) & Associação Internacional Editares, 2007.
- _____. Enciclopédia da Conscienciologia Eletrônica. 1000 verbetes. Foz do Iguaçu, PR: Associação Internacional Editares, Associação Internacional de Comunicação Conscienciológica (COMUNICONS), Associação Internacional do Centro de Altos Estudos da Conscienciologia (CEAEC), 2008.
- _____. Verboete **Parepistemologia**. Disponível em: <http://www.tertuliaconscienciologia.org>. Acesso em: 29.05.2011.
- ZITKOSKI, Jaime J.. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides, _____. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 130-131.

Hegrisson Carreira Alves é professor universitário com mestrado em Letras e voluntário da Conscienciologia desde 1996. Atualmente, coordena o Programa para Desenvolvimento de Professores de Conscienciologia na Reaprendentia. E-mail: hegrisson@uol.com.br.