

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Licenciatura em Ciências Biológicas

Louise Pontes Frasca

ALGUNS DESPERTARES DA CONSCIÊNCIA PELA EDUCAÇÃO:

arriscando-se para manter a esperança

Porto Alegre, dezembro de 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Licenciatura em Ciências Biológicas

Louise Pontes Frasca

ALGUNS DESPERTARES DA CONSCIÊNCIA PELA EDUCAÇÃO:

arriscando-se para manter a esperança

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado para a obtenção do título de licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Biociências.

Orientadora: Rosana Aparecida Fernandes

Porto Alegre, dezembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de oferecer minhas respeitadas e humildes reverências à Śrī Śrī Guru & Gauranga, Gandharvika, Giridari, Śrī Radha Vinoda Bihari juki Jay.

Todas as glórias ao meu mestre espiritual Om Visnupada Paramahansa Parivrajakacari Astotara Śata Śrī Śrīpad Bhaktivedanta Vana Maharaja Ki Jay.

Ofereço igualmente minha gratidão à vovó Zazá e a mamãe (é claro), Neide Cristina, educadoras, que me inspiraram a seguir seus legados. Quando muito através de um feito histórico, mamãe, ao proporcionar aos estudantes do Julinho um grande momento por cantarem sobre as mesas do auditório em altos brados: “We don't need no education... We don't need no thought control... No dark sarcasm in the classroom... Teachers leave them kids alone... Hey! Teachers! Leave them kids alone!”

Another brick in the wall – Pink Floyd

Sou grata aos meus orientadores: Nelton Luis Dresch e a Rosana Aparecida Fernandes.

Agradeço, igualmente, aos meus queridos amigos que me co-orientaram nessa longa caminhada –

Dávia Talgatti, José Rodrigo (Jota), Guilherme Fuhr e Geisson Oleques.

E agradeço também ao leitor pela abertura psíquica de mergulhar junto comigo no mar das minhas impressões de mundo.

O Silêncio de Pascal

“O silêncio desses espaços infindos me apavora”

os pensamentos estraçalhados de Pascal
são a crise de uma consciência excepcional

no limiar de uma nova era

o místico Pascal

contempla o céu estrelado

numa vã espera de vozes

o céu calou-se

estamos sós no infinito

deus nos abandonou

“daquela estrela à outra

a noite se encarcera

em turbinosa vazia desmesura

daquela solidão de estrela

àquela solidão de estrela”

(leopardi via haroldo de campos)

nenhum ufo

no close contact of the third kind

a solidão “cós mica” de Pascal

é o *pendant* do vazio da sua classe social cuja hegemonia está para terminar

os germes da revolução francesa

que vai derrubar a nobreza

e colocar a burguesia no poder

já estão no ar

Pascal ouve nos céus

o tremendo silêncio

de uma classe que já disse

tudo o que tinha que dizer

pela boca da história.

Leminski

Que lhes valeu todo o curso que fizeram durante longos anos? Em vão leram livros copiosos, beberam a caudalosa erudição dos catedráticos imponentes, como oradores parlamentares, fizeram provas escritas de inúmeras laudas, com letra miúda... Palavras, palavras, palavras que o vento levou... As aulas de psicologia ficaram geladas nos livros; as de pedagogia fecharam-se nas caixas de jogos; as outras não levaram em si nenhum gérmen dessas duas, que são, no entanto as indispensáveis a quem vai ser professor... Pobres alunas que não tiveram quem as orientasse a tempo! Depois de tanto trabalho, terão de fazer por si mesmas, e com enorme esforço, agulhoadas pela pressa de quem já está no quadro do magistério, toda a cultura técnica que ninguém pensou ou lhes pode fornecer no momento devido.”

Cecília Meireles

“Se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa em forças do mal, demônios e fadas e do destino cego – em suma, a emancipação do medo – então a denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar.”

Horkheimer

RESUMO

A educação, enquanto possibilidade de relação humana pode promover sentimentos dos mais elevados como, por exemplo: o encantamento, a paciência, o entusiasmo, a determinação, a perseverança e o amor. Compreender os espaços de ensino e aprendizagem, acolhedores e seguros, como meios propícios ao brotamento dessas realidades mágicas de criação e desenvolvimento nos reconstitui a esperança na jornada pelo conhecimento. Sob a luz do Paradigma Emergente, práticas educacionais inovadoras, experimentais e alternativas estão inspirando-se e buscando atingir o ideal transdisciplinar. Procurando entender melhor como esse ideal funciona me lancei no longo caminho autotransformador de minha própria formação tentando reorganizar e retirar dos meus cantos mais escuros boa parte dos entraves, que me impediam de conceber uma realidade mais harmônica na educação. E assim, me detive em explicar as causas e as consequências conectadas e geridas pelo Paradigma Dominante. Além disso, traço uma analogia entre as abordagens artísticas, espirituais e ecológicas, que possam vir a despertar certas conscientizações. A lógica do terceiro incluído, axioma basilar do Pensamento Complexo, possui a mesma natureza da lógica “*acyntia-bheda-abheda-tattva*” da filosofia védica, e dessa forma estabeleci essa comparação. Em meio à crise paradigmática, esbanja-se em um universo paralelo ambientes educacionais com prazer abundante, de reflexão, de beleza estética e de luta. E para expandir essa realidade me debrucei a conhecê-las e a contá-las.

Palavras-chave: Educação, aprendizagem, consciência, transdisciplinar, filosofia védica.

SUMÁRIO

“CAINDO EM SI”: pelo buraco do coelho de Alice	8
MOTIVAÇÃO	15
APORTE ARGUMENTATIVO	20
ESPECIFICAÇÕES APROFUNDADAS: práticas pedagógicas inovadoras.....	30
RELATOS: Escola da Árvore; Schumacher College; Green School; Experiências de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária experiências de educadoras e educadores da reforma agrária	36
O PARADIGMA HOLÍSTICO E O VAÍSNVISMO.....	45
MAIS UM POUCO DE REALIZAÇÕES E COMPREENSÕES	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66

“CAINDO EM SI”: pelo buraco do coelho de Alice

Busco aqui explorar como é possível se viver uma nova realidade no meio educacional, e portanto relacional¹, exemplificando como aos poucos o Paradigma Emergente (PE) está se inserindo em alguns meios de ensino e aprendizagem tanto na proximidade de publicações como no livro “Volta ao mundo em 13 escolas”, quanto através da minha experiência em algumas escolas alternativas incluídas na plataforma *REEVO* (Rede de Educação Viva) no centro-oeste do Brasil, bem como no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). E na participação em diálogos, estudando em um grupo de extensão sobre práticas pedagógicas inovadoras da UnB (Universidade de Brasília). Além disso, proponho uma conexão do PE com a filosofia oriental Vaiśnava ao verificar uma similaridade na lógica estrutural de ambas.

Meu objetivo situa-se em verificar se abordagens, que trazem à dança educacional linguagens artísticas, ecológicas e espirituais estariam contemplando o ensejo para a conscientização dos estudantes, dos professores/tutores e quiçá de toda a comunidade escolar no que tange a relação na cidadania, com o sagrado, com a autonomia, na sustentabilidade e na concepção sistêmica de mundo para a solidariedade, para a sensibilidade, para a cooperação e para a coletividade. Assim sendo, contém uma certa ênfase à inclusão, que o PE faz quanto a linguagem da inteligência emocional e da inteligência existencial/espiritual. A inserção desses elementos pode estar ajudando, inclusive, no processo de autoconhecimento e assim concebendo uma nova ideia de ciência (além daquela proposta pelo Paradigma Tradicional) e da própria vida, ao cocriarmos uma percepção de mundo mais integrada e complexa, vivenciando a inteireza do ser em um *estado desperto da consciência*² para com os assuntos supracitados. Campbell (p.28, 1990) entende consciência assim:

¹ Entendendo os espaços de aprendizagem como locais de intensa vivência de troca interpessoal, elaboração intrapessoal e atuação social.

² Ou seja, um estado onde estamos cientes dos processos complexos onde atuam diferentes linguagens, que proporcionam um desenvolvimento integral das pessoas nele envolvidos, garantindo a sensação de integração a essa realidade. Na fenomenologia, filosofia de vivência, a consciência é fonte de intencionalidades não só cognitivas, mas afetivas e práticas, porém o pensamento analítico seculariza a consciência.

É próprio da tradição cartesiana pensar na consciência como algo inerente à cabeça, como se a cabeça fosse o órgão gerador de consciência. A cabeça é um órgão que orienta a consciência numa certa direção ou em função de determinados propósitos. Mas existe uma consciência aqui, no corpo. O mundo inteiro, vivo, é modelado pela consciência. Acredito que consciência e energia são a mesma coisa, de algum modo. Onde você vê, de fato, energia de vida, lá está a consciência. O mundo vegetal, com certeza, é consciente. [...] no campo, você pode ver toda uma série de consciências diferentes se relacionando consigo mesmas. Quando você ingere certas comidas, a bÍlis sabe se existe aí algo que exija a participação dela. Esse processo todo é consciência. Tentar interpretá-lo em termos simplesmente mecânicos não funciona (p. 28).

Não seria uma barbárie a falta de conexão gerada por um paradigma, que se instaurou com categorias predicativas como a análise no sentido de fragmentação, onde conhecer um fenômeno/objeto consistia em esquartejá-lo até a última parte divisível com o maior grau de suposto afastamento do observador/sujeito, ironicamente interativo com o mesmo fenômeno/objeto em um espaço/tempo singulares, por serem contextuais? Estaria, dessa forma, o método científico desse paradigma – o cartesiano, revelando uma artificialidade e uma superficialidade, que subnutri os sujeitos descaracterizando-os enquanto seres humanos no que adentra nossas sensibilidades? Por se querer neutro, impessoal e imparcial esse método, quis que agíssemos, no fazer científico, abdicando-nos de nossas paixões e daquilo que acreditamos, mas seria isso realmente possível?

Por que haveria então o ser humano, na sua busca incansável pelo conhecimento e as verdades da vida, estar para tanto extinguindo as emoções e outras necessidades³, que lhe possibilitam ofertar o próprio sentido da vida da produção científica? De onde vem esse incansável desejo de depuração dos fenômenos para melhor digerí-los pela ótica dualista repleta de juÍzos de valor? Essa peneira metodológica, consagrada como “*O método científico*”, por querer-se seduzir como o único, infalível e desvelador da realidade como ela é, sem especulações delirantes, não estaria bitolando, ao tolher a manifestação altamente variada, diversa, ambÍgua, contraditória e caótica dos fenômenos? E até mesmo, talvez, podando a nossa forma de nos relacionarmos com os tais fenômenos, com as outras pessoas e com o universo? Ainda que, a forma cartesiana de se fazer ciência crie resultados satisfatórios quanto a produção, por vezes, legítima de conhecimento, principalmente nas áreas das ciências exatas, o paradigma que ela compõe e o seu jeito de se expressar no mundo tem gerado consequências, de fato, alarmantes, quando vivido exclusivamente.

Não estou a dizer que existe uma outra fórmula metodológica a substituir o método conhecido no Paradigma Tradicional com seus saberes constituÍdos, tampouco estou a eliminá-los

³ Necessidades aqui não são entendidas apenas como aquelas referentes à sobrevivência, mas também aquelas que facilitam o crescimento humano em suas múltiplas e imprevisÍveis direções dando condições para a transcendência que variam conforme cada cultura e indivíduo.

por completo das percepções de mundo, estou a querer sim é enfatizar, que há entre esses extremos um terceiro termo incluído. Uma visão multidimensional, que em um movimento de síntese sincretiza todas as referências possíveis para a desvelação do fenômeno em foco. E é nesse agir fluido de estar sempre buscando nas mais variadas fontes as soluções para a elucidação de um fenômeno, que superamos os entraves ocasionados pelo distanciamento, que fragmentou a vida em pequenos compartimentos ilhados do saber e do ser.

Entendo que a vida é complexa, assim como os seres o são. Ao atuarmos na produção da ciência não deixamos de desvelarmo-nos diante de nós mesmos. O reducionismo ocasionado pela supervalorização exacerbada do lado racional selecionou impiedosamente somente aspectos que o autorreforçam⁴. Porém, a complexidade transborda esse esforço antinatural armado de formas enquadratórias, e se faz presente nas nossas diversas facetas como: a intelectual/cognitiva, a irracional, a emocional, a cultural, a espiritual/existencial e a social, por exemplo. A promoção do ser humano integral prevista nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, bem como nas diretrizes do governo abarcam tal complexidade, mas por que, em alguns casos, avaliam e pontuam apenas a memorização, a repetição e a hierarquia de saberes disciplinares ultraracionalizantes? Que benefícios esse modo isomórfico de institucionalizar as escolas estaria trazendo à sociedade? A qual projeto de país estaria servindo? Nesse projeto estariam presentes valores universais?

Nossa sociedade globalizada possui as ferramentas necessárias, eventualmente, tanto para a sua redenção quanto para sua autodestruição. A Educação, diante desse cenário, possui um papel crucial para que uma maior quantidade de pessoas possa ter conhecimento desse momento histórico. E assim, consigam deliberar por si, como sujeitos históricos, as escolhas que os beneficiem, não sendo apenas levados “ao sabor do vento” ou até mesmo induzidos a acreditar que tudo está dado sem possibilidades de transformações. Portanto, se a educação não assumir seu papel de encorajadora de mudanças poderá estar servindo a um possível colapso dos indivíduos e até mesmo um colapso mundial. Porque, por mais que saibamos da diversidade de culturas nesse planeta, que mostram realidades tão abruptas e ricas em suas diferentes representações, todos têm um grau de responsabilidade pela fome dos menos favorecidos e pela exclusão social, por exemplo.

O sistema capitalista, que se apoia na lógica da dominação, exploração e auto-afirmação é um dos grandes comprometedores do quadro exposto, visto que avança em uma espiral acelerada de degeneração das pessoas, que estão cada vez mais se distanciando uns dos outros, de si mesmos e da natureza. Ainda que, o sistema que nos rege esteja conectado aos meios educacionais, deseja

⁴ Padrão geral da vida, junto com seu complementar padrão da realimentação de auto-equilíbrio, aplicável a organismos e às ciências sociais descobertos por Gregory Bateson e Margaret Mead no estudo na cibernética (CAPRA, 1999, p.62).

de ver outras realidades mais amenas e satisfatórias, me debruço a acender uma lanterna sob um outro paradigma. Um paradigma que brotou das lacunas intransponíveis do Paradigma Tradicional. Lacunas que foram preenchidas por um estado de repulsa, que se instaurou a cada volta às salas de aula quando toca o sinal indicando que acabou o recreio/intervalo tanto no corpo docente como no corpo discente, por exemplo.

Existem várias realidades e todas elas seguem a coexistir. Já adianto de antemão, que não há culpados nesse quadro relatado, e que todos, de certa forma, são reféns (ainda que todos os dias o aceitem e o acolham) de um paradigma que se faz dominante. Esse paradigma incrustou-se nas mentes e corações, da maioria de nós, embaçando, chamuscando e anuviando nossa visão desde o momento que nascemos neste mundo, visto que paradigmas configuram o modo de ser, pensar e ver o mundo dos sujeitos e aprendemos pelo exemplo observado. Ainda assim, este paradigma não deve ser odiado e posto na fogueira dos que perturbam o bem-estar social, apenas ele poderia receber outro enfoque como um paradigma complementar, assim como todos os outros paradigmas vigentes, e não mais possuir um caráter exclusivo Dominante (como na alegoria de gene dominante).

Esse Paradigma Cartesiano/Tradicional de caráter alastrante, invasor e totalitário ao tentar retirar as emotividades e a espiritualidade dos roteiros principais pela busca do conhecimento, e imbricadamente do processo de ensino e aprendizagem, teve como algumas consequências o semear de um campo que passou a aceitar a racionalização estrita concebendo apenas os avanços econômicos como benéficos para a humanidade, e assim, impreterivelmente findou por contribuir na dessensibilização dos membros da mesma. Notamos essa falta de sensibilidade ao convivemos com a exclusão social, que entre outras consequências faz crescer, sem expectativas de cessar, ações de violação dos direitos humanos. Que sentido tem um “progresso” que gera e matém a miséria de tantos milhões de seres humanos?

O paradigma das teorias cartesianas, mecanicistas e deterministas, que gosto de chamar de paradigma do *senso comum*⁵, está indissociavelmente vinculado a esse triste fato. Aquilo que é comumente reconhecido como ciência, que é visto, por exemplo, sendo divulgado nos suntuosos meios de comunicação como revistas, jornais e televisões, teria deixado de ser um processo democrático? Para muitos, vivemos sob uma ditadura do senso comum sobre “como se faz” e “o que é” ciência, ainda que raros professores e outros espaços de divulgação e de ensino e

⁵ Senso comum pode ser interpretado como um conjunto de ideias que nos permite reconhecer a realidade, bem como um corpo de valores que nos ajuda a avaliar, julgar e, portanto, agir, porém também está agregado ao seu entendimento características como aquilo que não é refletido (não-crítico) e ser conservador. A partir de então, surgiria a necessidade de se transformar em bom senso.

aprendizagem tentem traçar outros rumos para uma percepção mais ampla do que seja ciência, para além do que Popper e Kuhn⁶ estabeleceram.

O Paradigma Tradicional, apoiado nas teorias da ciência física clássica de Newton (entre outros intelectuais), constitui-se no principal mantenedor e promovedor dessa relação desarmônica. Insisto em me deter nela, pois creio na necessidade de se perceber e reconhecer as dificuldades em que nos situamos para a partir de então criar forças para querer ir atrás de outras possibilidades. Por isso, aqueles que perceberam o quão danoso isso é para si e para a humanidade vêm no PE algumas respostas alternativas a esse quadro pernicioso.

Não há como negar a relação estrita e direta entre a visão cartesiana do mundo e as mazelas da atualidade, visto que sabemos o quanto os financiadores da ciência influenciam e ditam, muitas vezes, “o que” e “como” pesquisar. Há hoje, no Brasil, um movimento empresarial, inserido no governo, intitulado “Todos pela Educação”, por exemplo. Esse movimento difundiu sua proposta educativa através do Plano Nacional de Educação (PNE) traduzindo-se em um projeto de educação básica em que a classe dominante normatiza e define a forma e o conteúdo do processo formativo das crianças e jovens brasileiros. Grandes grupos econômicos como bancos (Itaú), empreiteiras, setores do agronegócio e da mineração (Vale) e os meios de comunicação estão sendo os articuladores desse *projeto de educação para o país*. O professor reitor da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), Roberto Leher nos lembra que esse movimento faz parte de uma agenda da classe dominante que se esforça em converter pessoas ao produzir um simplificado - “capital humano” (DE FATO, 2015).

Esses operadores do mercado financeiro que estão controlando as organizações educacionais enxergam os estudantes como mercadoria, como força de trabalho, que, portanto, não necessitariam de espírito crítico. Para que essa finalidade seja cumprida engendram os gestores, os municípios e os estados em uma coerção da avaliação sob pena de índices como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) onde o professor não deve escapar de um currículo mínimo, ainda que falem em desenvolver uma “inteligência fluida” para a resolução de problemas complexos. As contradições dos documentos do governo são inúmeras e o que vemos são corporações empenhando-se em distribuir cartilhas aos professores, que se reduzem a meros aplicadores dessas cartilhas-pacote ao sujeitarem-se às metas estabelecidas em uma boa parcela das instituições escolares brasileiras.

Essa realidade provém de um paradigma que segue uma abordagem tradicional onde

⁶ Popper estabeleceu o Princípio da Refutabilidade, condição primordial para garantir a cientificidade das “conjecturas” sendo assim provisórias e contestáveis. Enquanto Kuhn, propusera o progresso da ciência pela tradição intelectual representada pelo paradigma.

esforçam-se, com ares pretensiosos, a dividir e a simplificar a complexidade e as dificuldades do desenvolvimento do conhecimento de forma conveniente afim de extinguir dos âmbitos escolares momentos de reflexão crítica e autoconhecimento. A educação reducionista, que impõe o que se deve aprender, sob uma agenda de conteúdos previstas em um currículo linear pretende destituir os envolvidos na sua práxis de sua autonomia artística, enquanto faceta estética emocional integrante de cada ser, tornando-se em “um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento” (MORAES, 2007). Dramático quadro, porém, esse esforço aquém da nossa natureza essencial existe, já que as pessoas são naturalmente curiosas e apreciam conhecer e aprender.

Idealmente, o discurso consiste em que o currículo quiereria adaptar-se aos estudantes, mas na prática os estudantes se adaptam ao currículo. Como bem nos lembra, Campbell: “O ser humano não deveria estar a serviço da sociedade, esta sim é que deveria estar a serviço do ser humano” (1998, p. 20). Ainda que haja um holomovimento de acoplamento estrutural na relação homem-sociedade, o que está em questão aqui é tentar desfazer a validação da construção, que nos é vendida, sobre algo ser bom ou não, apenas, “para os negócios”.

As dificuldades de superação dos entraves, que o Paradigma Cartesiano nos colocou, assentariam-se, por desventura, nos brios do ego (geradores de disputas por poder), no orgulho e/ou no status adquirido? Não admitindo brechas para a convivência harmônica, em “pés de igualdade”, com outras formas de agir e pensar o mundo, “controlando a vida”, esse paradigma estaria revelando seu medo de mudar ao investir tão interruptamente em estratégias expansivas? Tais empecilhos morariam na falsa segurança conquistada por essa percepção de mundo, que necessita frequentemente se autoafirmar com mecanismos publicitários forjados, e no apego a essa segurança determinística? Reconhecer outras realidades e aceitá-las estaria colocando em xeque identidades amalgamadas nessa mesma visão de mundo racional e dualista? Muitos intelectuais e professores dos mais diversos meios educacionais mantêm uma certa ressalva, até mesmo, em mencionar o PE em sala de aula, ainda que bebam na sua fonte para tentar promover momentos mais significativos nesses ambientes institucionalizados.

Do que nos valeu toda essa tecnologia e conhecimento científico o qual tanto adoramos por nos servir todos os dias e que não conseguimos abandonar, por vezes nem por um instante, sob pena inclusive de perder a nossa própria identidade ou atemorizarmo-nos ao nos depararmos com questões profundas, porém permanecemos em frequentes distrações, se seguimos nos matando em guerras após guerras, que alimentam e sustentam as desigualdades sociais? Em uma reflexão séria por meio de abordagens ecológicas, espirituais e artísticas seria possível contemplar o despertar

libertador por tomadas de consciência evidenciando o despropósito desse *modus operandi* inescrupuloso ao qual chegamos? Já é mais do que a hora de atingirmos a maturidade social e nos responsabilizarmos por nossas escolhas afim de obtermos um progresso real, em favor da vida.

MOTIVAÇÃO

Qual seria o motivo pelo qual instituições escolares ainda permanecem com práticas pedagógicas do século XVII em meio a um mundo altamente atualizado no que diz respeito às tecnologias e ao próprio conhecimento? Onde está o sentido da escola e do professor diante de tantas outras fontes de conhecimento na vida dita pós-moderna, mas que segue com características infindavelmente coloniais? Diversas profissões se inovaram em consequência desses avanços, porém o professor de 300 anos atrás poderia muito bem servir ao modelo convencional de ensino de hoje. Essa incongruência curiosa remete a muitos dos participantes dos meios escolares e acadêmicos uma pergunta recorrente e necessária, que consiste em: “Para que, ou para quem serve o teu conhecimento?” Acredito que essa pergunta possa ser uma das respostas do porquê ainda carregarmos hábitos tão obsoletos nos meios educacionais, bem como o ponto chave de transformação.

Biologia, o estudo da vida. Para mim, sempre me soou algo mais profundo do que uma série de classificações, denominações analíticas, e até mesmo, ações experimentais assassinas catalogantes. Entrei no curso de Ciências Biológicas, porque desde quando iniciei meu contato com o estudo da mesma, no primeiro ano do Ensino Médio, me encantei pelo estudo da *Origem da Vida*. Porém, já na graduação (quando me tornei, por longos dois anos, ateuísta), ao me deparar com a forma de se produzir e difundir o conhecimento científico vigente, percebi que o modelo como nos é passado o conhecimento nas escolas não considera, na maioria das vezes, a complexidade da natureza, expressando-se apenas de um jeito didático. Do mesmo modo, a realidade repleta de inter-relações e mistérios é, por vezes, somente tangenciada nos ambientes acadêmicos permanecendo engessada nas denominações e classificações, sufocando, por exemplo, a livre contemplação da natureza e a própria inovação do conhecimento. Pois, sob as normas do Paradigma Cartesiano, que premia o método científico hegemônico tradicional em vez de admirada, a natureza deve ser conhecida; em vez de cultivada, dominada; em vez de companheira, deve passar a ser escrava.

Esses fatos podem estar seguindo uma lógica de deslegitimação dos saberes tradicionais/cotidianos, e da própria visão de mundo que já possuímos na tenra idade, para que aos poucos sejamos convencidos da necessidade de sermos escolarizados e em um futuro, não muito distante, nos tornarmos um pós-graduado, já que há um pensamento, que avança na tentativa de encoleirar ainda mais os indivíduos e suas produções intelectuais a um vínculo institucional. O sucesso pessoal, que é tão relativo, estaria mesmo estritamente relacionado com a carreira, como ditam certos meios?

Estamos tão empenhados em realizar determinados feitos, com o propósito de atingir objetivos de um outro valor, que nos esquecemos de que o valor genuíno, o prodígio de estar vivo, é o que de fato conta (CAMPBELL, 1990, p. 17).

Valorar o momento presente, ser grato pelo que se é e se tem, sem expectativas ou invejas, render-se, compreendendo o sentimento de reverência à vida, conscientes do sagrado, que toda vida carrega, pode nos encaminhar à sensação de transcendência.

Como já havia mencionado, sofri o que muitos sofrem, na universidade, com muitos professores que ridicularizam, menosprezam e são sarcásticos ao falar sobre as crenças religiosas e o próprio Deus, antes, durante e depois do momento ateu em minha vida. Receio estar diante, de uma imensa covardia sabendo que eles estão lidando com adolescentes, na sua maioria, *indefesos*, visto que a educação escolar é subordinada à acadêmica e, por isso mesmo, alguns aprendentes (salvo exceções com personalidade forte) perdem o saber tradicional familiar com a influência do massacre institucional, que prega que o mesmo não tem valor. Reflete-se um pouco mais, quando entramos em contato com esta colocação de Lemos:

as relações de saber-poder produzem modos de ser, de sentir, de pensar, de agir, estabelecem valores, codificam-nos em leis, e fabricam estratégias sutis de controle e punição para os que não se enquadram nos ideais erigidos. É no bojo desses processos que são gestadas as demandas de determinadas populações aos serviços especializados, que emergem certas tecnologias pautadas em saberes “legitimados” pelos cânones “científicos”, e, em contrapartida, anulam-se e desqualificam-se os saberes populares (2015, p. 136).

Acredito que o cultivo dos saberes tradicionais, pontuando-os com sua devida importância, pode vir, igualmente, a promover o autoconhecimento. Campbell (1990, p. 17) ressaltava que “mitos são potencialidades espirituais da vida humana.” Na prática cotidiana, se estabelecem relações com todos os saberes que já tivemos contato e, então, realizamos todas as teorias nas

constantes tentativas e erros impostas pela vida em um constante movimento de acoplamento estrutural (termo explicado no decorrer do texto). Para mim, sem o autoconhecimento o ser humano pode ficar à mercê da manipulação da mídia comercial, sentir-se como objeto (produto/mercadoria), e perder o sentido e o amor à Vida, entre outras implicações. Justamente, por que o sentido da vida estaria no âmago da experiência de nos sentirmos vivos, nesse movimento de mergulho interior

de tal forma que nossas experiências no nível puramente físico tenham ressonâncias internas no mais profundo do nosso ser e da nossa realidade. E assim, chegamos a sentir realmente o êxtase de estarmos vivos (Campbell, 1990, p. 17).

Infelizmente, o modelo fordista de educação expulsou as possibilidades de acesso ao ser interior integral de maneira exponencial. O que se pretende com esse modelo educacional, explicitamente, é a “produção” de pessoas que atuem apenas como mão-de-obra para o mesmo sem a força interior para transformá-lo e transpô-lo, nem mesmo no campo das ideias da concepção de mundo, de seu estar no mundo, do seu interagir (passivo/não crítico), enfim, de sua consciência. O *cientificismo*, calcado em um Paradigma Cartesiano/Instrucionista chega ao âmbito escolar podendo formar, em sua grande maioria, pessoas acomodadas que inclusive validam a desigualdade sonhando em um dia se tornar um opressor, ainda que em pequena escala ou apenas, muitas vezes, seres perplexos com a triste realidade, reprimidos em sua criatividade intrínseca.

A compartimentalização e fragmentação, que coordena as fábricas, atingiu às instituições escolares e as pessoas que nela convivem. Como nos lembra D’ambrosio (1992), é necessário facilitar o aparecimento de uma nova consciência através da qual as pessoas poderão encontrar a plenitude de seus direitos ligados à sua dignidade de ser vivo, num quadro de solidariedade e responsabilidade que compromete cada Estado, cada grupo social e cada indivíduo. Para tanto, se faz necessário uma nova perspectiva nas relações comerciais e educacionais, por exemplo, como já podemos vivenciar hoje nos espaços de aprendizagem alternativos, inovadores e experimentais e nas relações de economias solidárias. E assim, o autor segue enfatizando, que um dos caminhos para se chegar a essa consciência redentora exige uma análise global e holística, da evolução das ideias e das práticas, das explicações e dos entendimentos no curso da história da humanidade (D’AMBRÓSIO, 1992). Pois, concorda-se que a primeira condição para modificar a realidade reside em conhecê-la.

Em meio a essa reflexão, sinto que o Paradigma Cartesiano/Newtoniano tem uma enorme potencialidade de gerar graves consequências no ser enquanto seu papel na cidadania ao conservar a separação como regência da ordem, que promove ações desconectadas e paradoxais entre os seres

da sociedade e, ainda que inconscientes, dentro de um mesmo ser humano, provenientes de uma dramática dessensibilização. Vemos isso em indivíduos que trabalham com a indústria da guerra, por exemplo, mas que em seus lares são muito dóceis e amáveis. Decorrente do Paradigma Instrucionista, a "concepção de escola impregnada de princípios da mentalidade industrial" (ROCHA, 2013) termina desembocando nas necessidades de um mercado cruel que só visa o lucro e trata as pessoas como contribuintes, clientes e consumidores como é evidenciado em muitos discursos políticos.

A evidente perda de prazer em aprender nas escolas pode ser também proveniente dessa forma de tratamento das pessoas, que reduz a produção de conhecimento para um simples índice numérico. O conhecimento disciplinar, e conseqüentemente a educação massificadora, tem priorizado a defesa de conhecimentos concluídos, inibindo a criação de novos saberes e determinando um comportamento social a eles subordinado (D'AMBRÓSIO, 2007). Ainda assim, há tempos, vem concorrendo paralelamente um entendimento mais orgânico, holístico e sistêmico da realidade amparados, entre outros, nas, não tão novas, teorias da mecânica quântica da física e da relatividade. Esse diferente paradigma conceitual, que lança mão de meios transdisciplinares compreende uma maneira mais sustentável de agir no mundo se fazendo primordial na educação para que as pessoas possam aos poucos adotar um comportamento mais harmônico em relação à vida.

Pude notar durante meus estágios docentes que a instituição escolar "parou no tempo". Professores e estudantes não estão satisfeitos com seus cotidianos escolares, porém tenho a nítida percepção de que eles se vêem impossibilitados de qualquer ensaio de mudança, seja por falta de apoio entre os docentes, seja por acomodação, seja por falta de experiências que destoem da lógica disciplinar, por exemplo. E é aqui que paira minha motivação. Por que toda a formação teórica em autores, que buscaram a transformação como Piaget e Freire, por exemplo, não se faz presente, em vários casos, na práxis do dia a dia escolar? Minha tenra experiência me diz, que, provavelmente, boa parte dessa resposta, pode situar-se em estarmos a nos pautar, quando atuamos como professores, às vezes, apenas no impulso de repetir os exemplos anteriores, de todo o histórico escolar e acadêmico, que já vivemos.

Uma das minhas sensações ao final do período do estágio de Ensino Docente em Biologia foi que percebi o quanto o sistema, que tanto me desagrada, está indissociavelmente presente em minha fala e ações. É péssimo notar, que não apreendi, quase, nada do que se tentou atentar para a formação docente me vendo reproduzir ações de professores autoritários, que só validam a nota e a

memorização. Há, hoje, novas possibilidades de aprendizagem e outros exemplos de professores, que nos levam a vivenciar uma realidade transdisciplinar e, por tudo isso, é aqui que quero focar. Apenas, ao conhecer essa realidade (de um paradigma pouco evidenciado), pude voltar a ter esperanças na educação. Porque a escola hoje só tem sentido pelas relações humanas, só faz sentido enquanto espaço de acolhimento, seguro, onde todos os que nela convivem possam gerar vínculos afetuosos para o desenvolvimento integral do ser. Assim, me dispus a trilhar um caminho de autotransformação, que me exigiu esforços para superar, senão todos, alguns centrais maus hábitos arraigados sob o aspecto de um outro paradigma. Assumindo a cartografia como metodologia - mapa móvel, traçado a partir de andanças, realizando uma tecedura de redes. Tal método não é aplicável e sim experimentado e assumido como atitude.

APORTE ARGUMENTATIVO

“Cremos ver a realidade; em realidade vemos o que o paradigma nos pede para ver e ocultamos o que o paradigma nos impõe a não ver.”
Morin, 1996, p. 276

Esta secção do trabalho trata sobre o Pensamento Complexo (PC) e dentre suas várias ferramentas – a transdisciplinaridade. Esse referencial teórico ajudará para nos situarmos, familiarizarmos e compreendermos onde estão apoiadas as coragens de se tentar realizar uma nova forma de fazer educação, e por isso também se detém em detalhes, pois pode vir a ser um apanhado que impulsionará outras confiança e pesquisas sobre o mesmo tema. O PC se utiliza tanto do raciocínio sistêmico quanto do raciocínio linear, englobando-os. Por exemplo, o PC não desconsidera a terceira lei de Newton⁷, que fala da ação e reação proporcionais e em sentido oposto, porém sabe que em certos casos não há como conceber a realidade apenas nesses termos de causalidade linear.

É possível organizar, sob uma determinada perspectiva, cinco correntes pedagógicas, que existem na atualidade, a saber: a racional-tecnológica, a neocognitivista, a sociocrítica, a holística e a pós-moderna. Essas correntes encaixam-se nos três paradigmas vigentes, que são: o cartesiano, o pós-estruturalista e o emergente. O Paradigma Cartesiano tem como ferramenta a disciplinaridade, o Paradigma Pós-estruturalista a interdisciplinaridade e o Paradigma Emergente a transdisciplinaridade. Além desses, existem os termos intermediários, que seriam a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade.

⁷ O próprio Isaac Newton (um dos cientistas, que com suas descobertas ajudou a fundamentar o Paradigma Cartesiano, por vezes denominado Newtoniano, que define o pensamento linear baseado nas leis determinísticas da física de causa e efeito) ainda ponderou: “o que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano”. Isaac Newton falava com propriedade, pois quando o Império Britânico invadiu a Índia ele entrou em contato com os tesouros védicos (curioso sua terceira lei parecer-se tanto com a lei karmica védica). Inclusive se utilizou muito da filosofia védica em “seus estudos sobre cálculo, que foram retirados do Livro de Cálculos de Kerala (1350 d. C.)”, por isso Isaac, revelou: “Se pude ver mais longe, é porque me ergo sobre os ombros de gigantes” (TOGNOZZI, 2015, p.2).

Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade foram termos cunhados por Piaget, porém não sistematizados e bem desenvolvidos. A transdisciplinaridade desponta como a grande transgressora de fronteiras e encontra nos dissidentes e inconformados meios de se desenvolver. A partir dos fenômenos do mundo real a mesma constrói seus próprios conteúdos e métodos sem a preocupação de adequá-los às disciplinas colocando as relações reconhecidas nas informações dentro de um sistema total sem fundi-las, e sim mantendo a distinção entre as partes.

O Princípio da Transdisciplinaridade, frequentado e explicado ao longo de todo o texto, diluindo-se, compõe conjuntamente com outros princípios - o Pensamento Complexo (PC). Além dele, há os princípios da complementaridade dos opostos, da incerteza, da autopoiese, os princípios holográficos, bem como o conceito de Ecologia Profunda (EP). Essas diferentes compreensões agregadas formam o PC, que rege o Paradigma Emergente, ora tratado como holístico e por vezes como ecológico. Tudo isso, para que se possa vivenciar um conhecimento, efetivamente, relevante, que promova benefícios práticos para a vida integral do ser humano subjetivo, respeitando e considerando os avanços já obtidos pela nova ciência.

O Princípio da Complementaridade dos Opostos está atrelado a Niels Bøhr (1961) e sua definição das unidades subatômicas com sua característica ambivalente, ora como onda ora como partícula. Essa evidência física levou à necessidade de extrapolar essa compreensão de complementaridade dos opostos a qualquer par binário conhecido. Dessa maneira, os maniqueísmos que há tempos permeiam a perspectiva ocidental se viram, praticamente sem saída, obrigados a fundir-se em uma relação simbiótica de interdependência como se vê no símbolo yin-yang oriental ou na cosmologia⁸ kaingang, onde a complementaridade se dá entre Kamé (sol) e Kanhokré (lua). Compreende-se dessa forma a não-dualidade. A dualidade polarizada e distante passa a dar lugar às diferenças, apenas, como uma diversidade, uma variação complementar da mesma realidade.

O ser humano tão rico e adorável nas suas imperfeições e sofrimentos, juntamente com suas qualidades tão exímamente perfeitas e potentes de autorregulação e construção de realidades distintas precisaria mesmo distanciar-se da natureza, como no exemplo do modelo dos “parques de Yellowstone” intocáveis? Por outro lado, os movimentos higienistas estariam por querer amputar do ser humano a sua capacidade de redenção pela privação e pela dor criando ambientes extremamente controlados e assépticos?

Agora que nós, modernos, limpamos a terra de todo o mistério – agora que fizemos uma faxina na crença – qual será o alimento da nossa imaginação? Hollywood e os enlatados para a TV? (Campbell, 1998, p. 12)

⁸ Conjunto de pensamentos, linguagens e termos próprios que caracterizam um grupo social.

Ainda que por meio da produção artística midiática, temos alguns exemplos simples, que demonstram essa complementaridade dos opostos. Personagens como a malévola interpretado por Angelina Jolie, onde é relatado seu passado ingênuo, bondoso, porém marcado por mágoas que a fazem agir de maneira cruel ou como vimos em uma antiga propaganda do desodorante Rexona, que dizia que o bem e o mal conviviam dentro de você.

Porém, compreender, raciocinar e agir sob esse princípio da complementaridade sem resvalar para os papéis de vítima ou do correto, por exemplo, não é um processo fácil de realizar e em muitos âmbitos tem encontrado severas dificuldades. Santos (2008), revela bem uma dessas dificuldades cernes atacando o campo educacional:

Dicotomizar e exaltar apenas uma das características dos binários (por exemplo, racionalidade e objetividade) como base do ensino tem levado a incompreensões do processo de ensino e aprendizagem, justamente pela unilateralidade. Essa polaridade igualmente provoca nas gerações que passaram e continuam a passar por tal sistema a incapacidade de articular as diversas dimensões do seu ser (SANTOS, p. 77).

Diante de uma realidade sistêmica, seria mais congruente lançar mão de uma visão integrada, para que através da articulação dos opostos superássemos a visão dicotômica excludente. Uma educação disciplinar ao falar de assuntos próximos ou subsequentes precisaria alertar os educandos dessa conexão existente proporcionando reflexões, que partiriam dessas relações. Assim poderíamos, quem sabe, atingir uma nova compreensão de nós mesmos, em um processo de autoconhecimento, e da própria vida.

Ao concebermos a articulação dos opostos incluímos a incerteza presente no par binário - “certeza e incerteza”. O Princípio da Incerteza está vinculado a Werner Heisenberg (1962), que ao tentar descrever a trajetória das partículas concluiu a indeterminação inerente desse fenômeno, salvo a presença do observador. Segundo esse princípio, é impossível determinar simultaneamente e com precisão a localização e a velocidade de um elétron. Ou seja, os equipamentos necessários para se observar uma partícula subatômica, inevitavelmente, viesavam a trajetória das partículas, fora isso não haveria como se garantir com precisão sua localidade. Isso consagrou a queda do absolutismo dos determinismos newtonianos. A inclusão do *efeito do observador* é um dos fatores com consequências relevantes para o entendimento de uma nova forma de fazer ciência. Lighthill demonstrou “que as trajetórias que envolvem ressonâncias conduzem a trajetórias aleatórias, imprevisíveis” (PRIGOGINE, 1996), mas é na presença do observador que se produz o efeito da percepção de uma trajetória única dos elétrons, por exemplo, dentro de uma gama de mil trajetórias

possíveis.

A total imparcialidade e neutralidade reconhecidas como predicativos de uma produção científica sólida e válida entre os pares acadêmicos é, da mesma forma, agora questionada ao presenciarmos essa outra possibilidade de percepção onde “a relação entre o sujeito e o objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito” (MARTINS, 2004, p.92). E assim, compreendemos que não existem escolhas imparciais daquilo que se vai pesquisar, bem como a forma de observar/pesquisar é muito auto reveladora, ou seja, “a complexidade não está no objeto, mas no olhar de que o pesquisador se utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos” (MARTINS, 2004, p.89). E dessa forma, o observador/pesquisador influencia sim no estudo dos fenômenos.

Atentaremos, por hora, mais um pouco, às reflexões que a certeza da existência inevitável da incerteza nos remete. Na incerteza, mora a novidade, o entusiasmo e o desafio tão apropriados para uma educação encantadora como para todo fenômeno relacional na vida. Segundo Hegel, *apud* Prigogine (1996), “o verdadeiro pensamento é o que olha de frente, enfrenta a desordem e a incerteza”. O PC assume a incerteza e com ela anda de mãos dadas, comprometendo-se e acreditando nesse caminho. “A universidade deveria incentivar nos estudantes o espírito de risco” (RIBEIRO, 1999, p. 190) e assim, possivelmente, ao liberarmos-nos, nos permitiríamos à reflexão, questionando as convicções mais arraigadas, desatando-nos dos modelos já constituídos ou apenas reestruturando-os em nós.

Há também, o Princípio da Autopoiese, ele refere-se ao termo cunhado pelos biólogos chilenos Maturana e Varela, na década de 70, reiterando, assim: “todo o ser vivo é um sistema autopoético”. A palavra autopoiese provém do idioma grego (“*auto*” significa: próprio, e “*poieses*”: produzir, fazer, organizar) podendo ser concebida por “auto-organizar, autoconstruir, autofazer-se”. Ainda que, seja um sistema autônomo os seres vivos dependem do ambiente para realizar sua reconstrução, para se recompor. Tais condições paradoxais, talvez, fossem inconcebíveis ao Pensamento Linear. Porém, não há como simplesmente desconsiderá-las, visto que a ambiguidade atinge tudo o que é humano e é na medida em que entramos em comunhão com os outros e com o universo que se realiza o processo de humanização.

Os sistemas autopoéticos em suas relações dinâmicas são circulares no sentido de poderem ora serem os produtos ora os produtores. Freire realizou, que quando se ensina se aprende, assim como quando se aprende se ensina. As pessoas produzem a sociedade ao mesmo tempo em que são geradas por ela. Esse entendimento altera a concepção tradicional da percepção, que propõe o dualismo emissor-receptor, de “*ensinagem*”. Nesse momento, é possível lembrar, novamente, de

Paulo Freire que enfatizava, sem considerar ruim a ênfase repetitiva, quase como um cantar de um mantra: “*o conhecimento não se transmite, se constrói*”.

Assim, educar significa levar os educandos/aprendentes a dialogarem com o conhecimento. O conhecimento desse modo, não está posto (como se engrandecem os saberes constituídos) e deve ser assimilado como algo estanque. A ideia do imprevisível está sempre ligada ao aprender. Dialogar com o conhecimento na relação de ensino e aprendizagem implica uma parceria na cocriação de sentido se permitindo entregar-se a vulnerabilidade do desafio presente em uma comunicação entre iguais em constante mutação onde o fim é desconhecido.

A aprendizagem é um processo muito mais de dentro para fora, consistindo na instância mediadora entre os mundo internos e os mundos externos, assim como a percepção da realidade não é algo dado de fora para dentro. Portanto, como bem explana Boaventura em seu “Um discurso sobre ciências” - “todo conhecimento significa reconstrução do conhecimento”. Na medida em que o ser vivo interage com outros sistemas ele altera sua estrutura, realiza diferentes sinapses neuronais, ou não (conforme sua percepção). Dessa forma, existe um determinismo estrutural, porém sempre contextualizado ao momento, ou seja, o ambiente só desencadeia em nós o que nossa estrutura permite. Diferentes sistemas do real, individual, estariam em constante englobamento, em uma fagocitose do agir. A isso, chama-se: “*acoplamento estrutural*”.

Os seres vivos são sistemas autônomos (no que tange o livre-arbítrio e a própria questão da autopoiese) e não sistemas sujeitos, porém o marketing e outros meios de condicionamento de massa estão continuamente esforçando-se para transformar artificialmente em sujeito um sujeito natural. É nesse sentido que Félix Guattari, que concebeu o Paradigma Estético, estipulou o que ele chamou de “produção da subjetividade”, a subjetividade industrial, fabricada, moldada pelo capitalismo. Pintando, assim: “a subjetividade capitalística se enebria, se anestesia a si mesma, num sentimento coletivo de pseudo-eternidade” (GUATTARI, 1990, p.34). Para os meios de comunicação de massa, bem como para as grandes instituições educacionais e seus simulacros espalhados, me parece ser conveniente e favorável, que se mantenha e se reproduza o *status quo* de uma maneira que aqueles que detêm o poder sigam ditando suas ordens e nada se transforme.

E assim, aos poucos é incorporado em cada indivíduo através da manutenção constante garantida, por esses meios, a visão fatalista das coisas. Guattari (1990, p.32) ressalta que “um dos problemas-chave de análise que a ecologia social e a ecologia mental deveriam encarar é a introjeção do poder repressivo por parte dos oprimidos”. Essa consequência estaria consistindo em mais uma violência produzida pelo Pensamento Linear, que concebe o natural como a competição entre os humanos e não sua cooperação? Naturalidades essas, estão a compor uma espécie de

normose.

Foi assim, que aos poucos nos tornamos, em parte, uma sociedade automutiladora, que nega o humano, ao ponto máximo da exclusão social e da banalização da morte. Há um programa de TV que ilustra bem essa patologia – O Big Brother, e seu consagrado afã de excluir, por dinheiro. A lógica dualística com seu discurso do “ou isso ou aquilo” tão simplificante estaria causando essa disfunção, justificada no sistema de pensamento predominante em nossa cultura patriarcal – o Pensamento Linear? Vemos na lógica do terceiro incluído, característica da transdisciplinaridade e portanto, do PC, uma proposta simbiótica, conforme as poéticas colocações de Guattari (1990, p.38) onde “o branco e o negro são indistintos, o belo coexiste com o feio, o dentro com o fora, o bom objeto com o mau”. Estamos pesadamente condicionados por um modelo mental excludente, que estimula o imediatismo e valoriza a competição predatória e a guerra.

Há de se ressaltar, que o excesso de não-linearidade de pensamento é tão nocivo para a autopoiese quanto o excesso de linearidade. Ainda que nos seja forçoso, “admitir um estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único abrigo que nos é concedido” (Alves *et. al.* 1998, p.4). Porém, por não sabermos lidar com as mudanças constantes, a aleatoriedade e a imprevisibilidade, presentes no processo autopoietico, pelo medo inseguro, muitas vezes, o agredimos e o negamos.

Seguindo os elementos que compõe o Pensamento Complexo encontramos, quem? O Princípio Holográfico, que contribui para o PC na medida em que demonstra a interligação dinâmica das partes com o todo, a isto denomina-se holomovimento. No holomovimento ocorre a articulação dos pares binários, desfazendo, em parte, o paradoxo do uno e do múltiplo. Morin (1996), atenta explicando que “o que nos circunda está inscrito em nós.” A realidade pura (ou verdade absoluta), ou seja, como ela é se mostraria na conexão de todos os aspectos reunidos.

Desse modo, compreendemos que as partes estão no todo, assim como o todo também está nas partes enfatizando o movimento de religação (ainda que o todo não seja uma mera soma das partes). Matos (1996, p. 199), examina que “a ciência nova (na época em que despontava Descartes) refuta o sistema da analogia universal, da simpatia e das correspondências entre microcosmo e macrocosmo”. Do mundo nos foi tirado o encanto, o maravilhoso, o belo e o oculto nos restando apenas deduzir e induzir, sob a paixão anatômica e a febre da dissecação, pedaços separados destituídos do seu sagrado, que encontraram seu ápice com o advento do microscópio.

O movimento, ao relacionar diversos elementos, consiste naquilo que nos permite a concepção adequada das partes em função do todo ou do todo em relação às partes. Isso nos lembra, os fractais da Teoria do Caos, que se revelam por estruturas idênticas na leitura do todo, bem como na observação das partes, a esse fenômeno se deu o nome de *autosimilaridade*. Os fractais

consistem em estruturas geométricas que com o auxílio computacional revelam padrões da natureza, visualizáveis e reproduzíveis. Mari (2002, p. 137) explica:

o estudo da complexidade, dos fractais e do caos só se tornou prático e eficiente com o advento dos computadores de grande porte, conquanto envolva sistemas de equações diferenciais não lineares, destituídas de soluções exatas, mas admitindo soluções aproximadas, pela utilização de processos numéricos interativos longos, na maioria dos casos inexecutáveis com o recurso do tipo papel e lápis.

O universo holográfico dos fractais pode se dar em qualquer escala comparativa dos padrões da natureza, Karl Pribram (*apud* SANTOS, 2008) perfilha que “o cérebro é como um holograma envolto por um universo holográfico”, ou seja, seria uma espécie de metáfora do conceito sobre acoplamento estrutural. A estrutura cerebral, quando diante de uma situação que remonta a conhecimentos prévios, por exemplo, projeta no universo como um holograma toda espécie de sentimentos, sensações e imagens, por exemplo, projetando nele a sua própria realidade a partir de seu determinismo estrutural. Assim, a observação é um ato de criação através das limitações inerentes ao pensamento, a cognição.

A holografia gerada pode ser entendida como uma rede de conexões imbricadas umas as outras nesses diferentes produtos, metabólitos emitidos e absorvidos pelo ser. O conhecimento em rede, como fios rizomáticos vai de encontro ao conceito de conhecimento hierarquizado como uma árvore. Porém, é interessante resgatar, que no símbolo da árvore celta a copa da árvore e suas raízes expandem-se tanto que os dois extremos se unem.

Uma das características da transdisciplinaridade consiste em não hierarquizar os saberes. Essa hierarquização é proveniente de um conceito arbóreo com suas separações em ramos do conhecimento, consagrada por Descartes. Porém, encontra em Deleuze e Guattari seu desvanecimento com sua proposta de representação do conhecimento através de uma rede de conexões mutuamente implicadas, conhecida por rizoma (SANTOS, 2008). Essa horizontalidade permeia tanto os saberes quanto aqueles que deles se apropriam.

Dessa maneira, desfazer a pirâmide das disciplinas mais importantes não se traduz em mero discurso de idealistas sonhadores de uma realidade mais harmônica, equilibrada, sincrética e sinfônica, e sim encontra-se apregoada no embasamento do PC, que para se concretizar se valida no contexto onde a realidade é multidimensional, como também multirreferencial. Machado (*apud* SANTOS) comentou que “a ideia de conhecer assemelha-se à de enredar”. A introdução da noção de redes dinamicamente interconectadas também é o que vemos no livro “Teia da Vida” de Capra e o conceito de Ecologia Profunda (EP).

A EP foi cunhada pelo filósofo norueguês Arne Naess, (coincidentalmente também na década de 70), para distinguir daquilo que seria seu contraponto – a ecologia rasa. Nesse sentido, a EP agrega-se ao PC na medida em que ela representa a vivência de valores *ecocêntricos* em detrimento aos valores antropocêntricos tão presentes no paradigma do Pensamento Linear e sua ambição simplificadora. Esses valores representam a expansão do *eu* até a identificação com a natureza, ou seja, os seres humanos seriam apenas um fio particular na *teia da vida*, conforme a expressão de Capra (1999).

A EP empenha-se em elaborar perguntas igualmente profundas, que tentam ir além das compreensões rasas e superficiais conectando todas as informações possíveis, e é aí que entra a questão ecológica no entendimento holístico e/ou sistêmico. Muitos podem intitular aqueles que compreendem e vivenciam a EP como “*ecochatos*” radicais, porém o que seria radical? No sentido etimológico, ser radical é apreender as coisas pela raiz. Segundo Capra:

[...] A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos) (CAPRA, p.25).

A essa percepção de interdependência é que se denota a necessidade de um caráter ético intrínseco nas relações que estabelecemos com nós mesmos e com os outros imbuídas de um reconhecimento do valor inerente da vida possuída por todos e que precisa ser respeitada para o próprio desenrolar harmônico, orgânico, sincrônico e sinfônico da mesma.

A questão da ética consiste em uma peça fundamental dentro do PC, visto que a forma com que foi concebida dentro do Paradigma Cartesiano se traduz em uma tentativa de sucesso que destituiu a ciência e a visão de mundo inclusive de certos valores humanos. A promoção de discursos que vemos hoje como de Leonardo Boff, Edgar Morin e Boaventura de Souza Santos tratam exatamente disso em obras como: *Ética na vida*, *Ciência com consciência* e *Um discurso sobre ciência*, respectivamente, por exemplo. A ética, inerente ao ser humano, foi rompida no fragmentar dele próprio pela promoção do Paradigma Dualógico.

A EP está estritamente relacionada com o conceito de sustentabilidade, que nada mais é do que começarmos a introduzir em nossa consciência cotidiana um modo de vida ético que não prejudique as condições de vida das gerações futuras. Para tanto, poderia ser uma alternativa para se conquistar essa sustentabilidade a ideia de “equilíbrio dinâmico” que Capra (1999) lançou. Capra ressalta que o *velho paradigma* sobressaltou em demasia os pensamentos e valores autoafirmativos

quase que abandonando os seus respectivos integrativos.

E que assim, portanto, para estabelecermos o aclamado “equilíbrio dinâmico” precisaríamos dar mais atenção aos pensamentos e valores integrativos passando a compreender os sistemas mais como redes rizomáticas confluentes e não como árvores hierárquicas estanques, por exemplo. Reajustando, realocando e ampliando o foco que contemple uma percepção holística, não-linear, que pela via da intuição reagrega, sintetizando. Pois, congregam-se nos valores autoafirmativos a expansão, a competição, a ênfase na quantidade pelo acúmulo e a dominação, que por suas características inerentes fizeram-nos, praticamente, esquecer das suas contrapartidas de auto-equilíbrio, deixando de dar destaque positivo a qualidade, a conservação, a cooperação e a parceria.

Nota-se assim, que não se trata de transvestir o velho jeito de ver o mundo com maquiagens e roupagens temporárias. Todo esse arcabouço de conceitos contemplam uma nova forma de encarar a vida com referenciais teóricos próprios, se tratando de uma maneira diferente de se fazer ciência. No lugar da unidimensionalidade compreende-se a realidade multidimensional, ao invés de se buscar a impessoalidade e a neutralidade admite-se as subjetividades indissociáveis no processo de pesquisa e denota-se a essa nova ciência um status menos nobre, arrogante e absoluto ao se valorizar outros conhecimentos como os saberes tradicionais: de indígenas, de quilombolas, de comunidades locais e dos ancestrais, por exemplo.

O PC advém de avanços nas ciências, como nos exemplos dessas da própria ecologia, na tectônica e na cosmologia (MORIN, 1996), onde não se pode mais trabalhar com o conceito de objeto fechado em si e sim com a noção de sistemas, onde os próprios objetos são sistemas, visto que possuem algum tipo de organização intrínseca. Assim como também, os objetos são os sujeitos e não só o objetivo, “no lugar de termos um objeto que se quer objetivo, nós iremos, na verdade, ter um objeto que é ao mesmo tempo sujeito” (Ardoino *apud* Martins, 2004, p.91). E por isso, a volta das subjetividades são vistas no desenrolar desse outro jeito de se fazer ciência.

A ciência clássica não admitia a complexidade haja vista a recomendação de Descartes (1973, p.46) segundo a qual, quando um fenômeno é complexo, se deve “dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las” (SANTOS, 2008). E a partir disso constituiu-se todo um paradigma que fez com que na escola aprendêssemos a pensar separado, por exemplo. Essa lógica separatista e, por conseguinte, desconectada também está presente em algumas palavras de Aristóteles em “Arte Poética”, quando conceitua história e poesia deixando nítido o não comprometimento do poeta com a realidade desengajando-o (ARISTÓTELES, 1996). Pensadores transdisciplinares chamam isso de

pensamento mutilado, esquartejado e até esquizofrênico devido às suas consequências na construção da noção de sujeito e suas atitudes fragmentadas.

Não há, apenas, como conceber o todo separando suas partes e analisando-as. Há uma máxima no PC que diz que o todo está nas partes, bem como as partes estão no todo, porém o todo é maior que a soma das partes e ao mesmo tempo menor. O todo é maior visto que possui qualidades que só emergem quando é conjunto e esse conjunto tem uma função única enquanto ele mesmo, observemos o exemplo da sociedade. E o todo é menor “porque a organização de um todo impõe restrições e inibições às partes que o formam, que já não tem tal liberdade” (MORIN, 1996) quando unidas ao todo. Portanto, o anseio que o Paradigma Tradicional/Dualista teve e tem por dar cabo à complexidade fez com que se absorvesse das falas de Descartes e Aristóteles, junto com outros pensadores e cientistas, aquilo que lhe convinha. Porém, não contempla certas necessidades de produção de conhecimento no que tange o desenvolvimento humano diante, inclusive, do que sabemos hoje em termos de avanços científicos.

A lógica clássica com seus conceitos dicotômicos não contempla muito menos as necessidades dos indivíduos que pretendem embasar-se em pensamentos que promovam um futuro mais igualitário e justo para a sociedade. Por isso, diz-se que estamos vivendo uma revolução e uma crise de paradigmas. Prigogine (1996) ilustra:

Não podemos ter a esperança de prever o futuro, mas podemos influir nele. À medida que as previsões deterministas não são possíveis, é provável que as visões do futuro, e até as utopias, desempenhem um papel importante nesta construção (PRIGOGINE, p. 268).

Para isso, vejo o quão importante é correr o risco de apostar no PC e seu princípio transdisciplinar, muitas vezes, entendido como utopia e visto como subversivo, mas que mesmo assim já é realidade para muitos educandos e educadores em diversos espaços de aprendizagem pelo Brasil e pelo mundo. Na Finlândia, por exemplo, toda a rede de ensino público adotou a transdisciplinaridade.

ESPECIFICAÇÕES APROFUNDADAS: práticas pedagógicas inovadoras

“Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo [...]”
Manoel de Barros

Ainda que predomine nas instituições escolares e universitárias o modelo paradigmático cartesiano existem espaços onde se possa respirar e dar à luz novas realidades de construção de conhecimento. Mesmo que o sistema educacional esteja engatinhando ao tentar contemplar o desenvolvimento de todas as áreas de atuação de um ser na prática, revelando seu descaso para o que não é cognitivo/racional, ou ainda, que tente contemplar, permaneça acorrentado no paradigma instrucionista, as pessoas seguem realizando ações fora do *script*. Um bom exemplo dessas ações ocorre na Universidade de Brasília (UnB) em um grupo de extensão.

O Projeto Autonomia, apelido do Projeto de Extensão de Ação Continuada “Diálogos com experiências Educacionais Inovadoras”, no qual frequentei foi criado em 2011 e é realizado conjuntamente por alguns membros do Instituto de Psicologia e pela Faculdade de Educação. Esse projeto tem como objetivo refletir, desenvolver e sistematizar uma práxis educacional que reconhece as crianças e jovens educandos como protagonistas, oferecendo-lhes um ambiente, que, ao acolher com afeto os mesmos, possa estar desenvolvendo a autonomia, a colaboração, a solidariedade e a criatividade. Minha participação se deu por um pouco mais de um mês em reuniões semanais em seu grupo de estudo e discussões para essa nova realidade prática

educacional. Nesse período, pude refletir e conhecer práticas diferenciadas através dos relatos dos colegas que estão a campo, assim como também visitar algumas das escolas que estão vinculadas ao projeto de pesquisa, que estão a validar abordagens diferenciadas e amplas linguagens.

Bem se sabe, que “a espiritualidade é segregada do discurso intelectual e relegada a uma visão predominante na academia de que é um resíduo cultural irracional” (DORNELES, 2001). Assim como, vemos também, a arte estando fora dos índices da qualidade na educação. E a ecologia, às vezes sendo exposta de forma antropocêntrica/utilitária. Por isso, vejo que há, uma certa, urgência na devolução da motivação para docentes e discentes e a toda comunidade escolar em atuar em ambientes de aprendizagem, obrigatórios ou não, vinculando os saberes aos interesses pessoais dos envolvidos, que não denigram a espiritualidade singular de cada indivíduo, as expressões artísticas criativas, bem como a relação de contemplação ao sagrado e a compreensão da realidade sistêmica na natureza.

Entendendo Espiritualidade de forma ampla e associando-a às dimensões artísticas e ecológicas como meios para se obter uma consciência desperta, meu foco se concentra nas possibilidades pedagógicas que estão a vivenciá-las no dia a dia escolar. Ou seja, para tanto, considero que as expressões artísticas podem também ser expressões de nossa Espiritualidade, que, não necessariamente, estariam vinculadas a uma doutrina religiosa. Por exemplo, assim como, o antropólogo Chirivi *apud* Mittelstadt (2012), aponta que “a arte e a música são o reflexo do espiritual no mundo material”.

Portanto, Espiritualidade pode ser vista como uma sensação de reverência para com os outros, a vida e a natureza em um movimento de valorização do sagrado imbuído em cada ser, bem como em uma expressão artística dessa sensação que suscitaria a conscientização dessa realidade, evocando-a. Refiro-me a Espiritualidade aqui ao conceber, igualmente, que a sensação de pertinência e conexão holística e/ou espiritual nos levam a uma compreensão próxima enquanto seres integrantes da natureza, fazendo das palavras de Capra as minhas, entendendo que “em última análise, a percepção da ecologia profunda é percepção espiritual ou religiosa” (CAPRA, 1999).

A educação que se pretende crítica e atuante não pode eliminar de suas estratégias meios pelos quais possa afetar a conscientização dos que à ela estão envolvidos. Freire já trazia essa necessidade em seus discursos:

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos apelei para a conscientização não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento

da “crise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1997, p.60).

Sobretudo, a importância de despertar a consciência também pode ser causa escolar. Campbell (1998, p. 12) embandeirava que “o pecado imperdoável, é o pecado da inadvertência de não estar alerta, de não estar inteiramente desperto”. Dessa forma, vejo a necessidade de se criar espaços de aprendizagem onde se oportunize o desenvolvimento de habilidades existenciais e não apenas técnicas, para que se potencializem as possibilidades de tomadas de consciência. Para Naranjo (2015) habilidades como: a empatia (amor ao próximo), a devoção (amor aos ideais), o desapego, o autoconhecimento (quem sou), os desejos (amor a si) e a consciência do presente são essenciais nos espaços educacionais. Essas habilidades, que tocam o desenvolvimento de uma inteligência emocional ou até mesmo de uma inteligência existencial/espiritual, por exemplo, vão além da execução e memorização de teorias e fórmulas estritamente racionais.

Para que se atinja esse propósito em sala de aula ou fora dela (pátio, saídas de campo, etc), porém ainda em um ambiente ou situação escolar, seria necessário que o professor saísse da zona de conforto de representar apenas um papel onde ele deposita e transfere informações para se transformar em um tutor/facilitador, que orienta através de um olhar sensível tal desenvolvimento humano. Afinal, em uma leitura mais drástica, “não se aprende nada em uma aula” (PACHECO, 2015). Pontuo o despertar, como em uma partitura musical, demorando-me, em razão de que facilmente a conscientização dos “porquês” do conhecimento e da vida podem passar despercebidos, principalmente, sob um regimento disciplinar reducionista.

Os currículos lineares e reducionistas pretendem conduzir os aprendentes por um caminho restrito. Por vezes, até sob forças infligidoras de cobranças de resultados produtivos, apenas para constar números, não que essa produtividade se revele em uma satisfação pela conquista de um efetivo conhecimento adquirido. E, nessa perspectiva Henriques (1998) destaca que,

a aprendizagem altamente programada e dirigida que se instalou no ambiente escolar fundamentou-se num tipo de autoridade que confina as possibilidades de construção cognitiva do sujeito a uma estrutura linear pré-determinada (p.2).

Um currículo não-linear abrangeria outras possibilidades no ensino, e conseqüentemente na elaboração constitutiva dos seres a ele envolvidos. Essas outras possibilidades podem estar se situando nos processos para o despertar da consciência. O despertar ao qual trato aqui, diz respeito a um despertar para a complexidade, para a realidade sistêmica (incluindo igualmente a visão

holística), onde compreendamos a inter-relação dos nossos atos locais com suas possíveis consequências, por vezes, globais, onde se capte pela cognição a certeza de como são produzidos os bens de consumo em toda a sua cadeia de exploração ou não, por exemplo.

Essa compreensão da interconexão complexa nas variadas relações poderia estar suscitando nos indivíduos uma postura mais consciente onde o reconhecimento integral de seu pertencer no mundo ocasionar-se-ia em uma maior desenvoltura. Morin (2015) acentua, que ensinamos apenas o aluno a ser um indivíduo adaptado à sociedade, mas ele também precisa se adaptar aos fatos e a si mesmo. Nesse movimento de adaptar-se a si mesmo estaria a busca pelo autoconhecimento, pelo *ser interior*, que tenderia a ir além da análise minuciosa, precisa e exaustiva do corpo enquanto animal-máquina. Fazendo do espaço escolar não apenas um local de acumular informações e sim um lugar de construção de uma sabedoria perene, visto que a perda da conexão com nossos mundos interiores pode ser uma das razões, que vem produzindo desequilíbrios expressados na nossa relação com o planeta Terra.

O despertar de que falo, conduz ao despertar para esse autoconhecimento, onde abordagens sistêmicas do eu permitem a descoberta de si em todos os seus âmbitos existentes na convivência imbuída de alteridade com o outro nos espaços de aprendizagem, explorando e promovendo a autonomia. Entendendo as abordagens sistêmicas pelas relações entre os diferentes sistemas e sub sistemas presentes no eu para compreender melhor o funcionamento de cada um deles, onde um sistema é visto como um conjunto de entidades ou elementos unidos por alguma forma de interação ou interdependência regular, que forma um todo integral (KASPER, 2000). E desse modo, o despertar por mim ressaltado trata, igualmente, do despertar na cidadania de indivíduos, que se vêem como co-produtores da realidade social, para que assim talvez possamos conseguir sobrepor a realidade de uma *cidadania negada* nas diversas facetas de políticas públicas como: o trabalho, a habitação, a cultura, o lazer, a segurança pública, a saúde e a educação.

Despertar a consciência, para mim, também caracteriza um despertar à sensibilidade, ao Sagrado intrínseco, ao *sentimento de mundo* (gerido por Carlos Drummond), tão necessários, visto que a educação tradicional nos levou a igualarmo-nos ao conceito do ser humano-máquina, que entende a natureza apenas como matéria-prima e aos humanos como consumidores e produtores, reduzindo-nos a simples objetos. Vemos explicitamente nos comércios, por exemplo, pessoas que não agem pessoalmente, e só executam o que a empresa requer sem brechas para um tratamento mais humano. Para transformar essa realidade, que muitas vezes tem consequências voltadas ao individualismo e a indiferença necessitaríamos igualmente despertar nossa consciência para a solidariedade, a cooperação e a coletividade.

Seria possível realizar esses despertares por meio de práticas pedagógicas diferenciadas inovadoras, que atuam em espaços de aprendizagem tanto públicos quanto privados, formais e informais? Como a prática docente que almeja superar traumas e experiências negativas de uma formação calcada em parâmetros estabelecidos para um outro contexto social, vigente em outra época, mas que insiste em se perpetuar mesmo em crise, sem considerar outras possibilidades, poderá conceber uma nova práxis, sonhada desde Piaget e Freire, em meio a um dia a dia profissional que está tão amalgamado, que os atuantes, por muitas vezes, não encontram apoios para se desafogar? Seria mesmo necessária uma mudança conceitual e radical tramada em outros paradigmas?

É consenso, estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que as disciplinas convencionais, classicamente ministradas nas escolas não são capazes por si só de desenvolverem as capacidades necessárias para a participação social efetiva. Dessa forma, os Temas Transversais (TT) vem sendo incluídos, no ensino médio, na forma de uma nova disciplina chamada Seminário Integrado, por exemplo, onde seria possível incluir questões que promovam a compreensão crítica da realidade, ainda que destinando uma única disciplina para esse intento. Porém, não há como desvencilhar as práticas pedagógicas das relações políticas e sociais. Sabendo disso, reconheço os TT como paliativos, Freire aponta, em consonância:

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista "pela metade" (FREIRE, 1996, p.111).

Os TT foram escolhidos e estabelecidos perante os seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, bem como favorecer a compreensão da realidade e a participação social. A problemática dos TT atravessa os diferentes campos do conhecimento. E ainda, que se tenha constituído uma nova disciplina para abordá-los “pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (PCNs, 1997). O que seria mais coerente, porém ainda pouco realizável, haja vista a necessidade de ser explicitado nos PCNs.

Segundo os PCNs, isso denotaria uma abordagem interdisciplinar com uma dimensão transversal, almejando ir além dos saberes disciplinares exigidos pela escolarização. Mas, como sempre, na teoria os ideais cabem mais do que na prática. Percebo, que não se adota o termo transdisciplinar, ainda que tenha certas características para isso, visto que não há a quebra de

paradigma e sim, apenas, uma tentativa de expansão das possibilidades de visão e movimentos, porém como um trocar para uma gaiola maior (ao estilo Parque da Aves em Foz do Iguaçu) onde as disciplinas conversam e recebem os ares umas das outras na chamada interdisciplinaridade desejada, saindo da perspectiva disciplinar rígida, mas ainda sim uma gaiola.

Os TT, a saber: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual e temas locais, ainda falam, por exemplo, da necessidade de se inserir valores e atitudes no seu desenvolvimento, característica ressaltada pelos princípios transdisciplinares. Essa necessidade vem da própria vontade de se atingir seus objetivos, visto que valores são indissociáveis a prática ética crítica. Compreendo, que fazer educação consiste em uma intervenção social e por isso me relaciono com ela de modo a ver os rasgos de subversão, que permitem-nos vivenciar as possibilidades de construção de um potencial humano.

Diferente de ser vanguarda gosto da ideia de se posicionar na retaguarda, resistindo, como em um jogo de xadrez onde a vanguarda de peões não é mais importante do que aqueles que protegem o rei; como uma direção defensiva, ou até mesmo, como uma comunicação não-violenta (no sentido de adentrarmos nas nossas vulnerabilidades, segundo a metodologia de Marshall Rosenberg), agindo para resguardar nossos tesouros mais profundos - aquilo, que alimenta nosso cerne e nos faz humanos. Tento, em alguns momentos, seguir as diretrizes de uma literaturização da ciência ao perguntar muito além de dar respostas; de duvidar no próprio ato de afirmar; a dizer e a desdizer; em um modo de escrita falada e uma fala escrita (ALVES *et. al.*, 1998, p.5). Ainda, que minha fala possa parecer como uma espécie de “buda irado”, porém é apenas uma atuação didática.

Muitas educadoras e educadores não têm gostado do modo como José Pacheco, ex-diretor da famosa escola inovadora de Portugal – Escola da Ponte, vem abordando as práticas educacionais ao qual é chamado a influir. Mas, insisto que seria interessante nos desapegarmos das pecúnias do ego e lançarmos nossos olhares para um bem maior, para todos. Pacheco (2015, p. 7) ressalta ser “urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados”. Atualmente, há espaços de aprendizagem que seguem esses princípios de práticas transdisciplinares, por ora me deterei em algumas delas pelo centro-oeste do Brasil e pelo mundo.

RELATOS: Escola da Árvore; Schumacher College; Green School; Experiências de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária experiências de educadoras e educadores da reforma agrária

“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.”

Paulo Freire

Procuro estabelecer relações entre trabalhos que já foram *in loco* e minhas vivências pessoais, verificando como tem se dado as novas possibilidades de práticas de ensino ao identificar os traços principais, que são passíveis de serem contextualizados em práticas educacionais localizadas segundo os propósitos da nova ordem paradigmática emergente. E nesse movimento de várias entradas se compõe a prática cartográfica metodológica como um princípio de rizoma acêntrica, sem base nem ápice, desierarquizada. A metodologia aqui não atua como uma regra previamente estabelecida que irá determinar o estudo. O que se vê é o caminho se criando no próprio caminhar, indo na etnografia da palavra onde o *hódus*, de *metá-hódos*, corresponde a caminho. Fala-se da “*subtração do único*”, (n -1) um menos o Uno, um menos o Todo (ESCÓSSIA, 2015), onde o *modus operandi*, portanto, visa acompanhar os percursos percebendo as implicações e conexões nos processos, que se produzem ao invés de criar um modelo representativo com o intuito de unificar e totalizar o recorte que se estudou. Compreendendo, igualmente, a cognição como criação autopoietica na produção da realidade e do conhecimento como um compromisso ético, para além da ética do saber puramente objetivo.

Detenho-me aqui em alguns exemplos de experiências em práticas educacionais, que vem buscando estabelecer outras formas de relações, tanto pessoais quanto com o conhecimento. Há experiências aqui relatadas como na Green School e na Schumacher College, que fazem referência ao livro “Volta ao mundo em 13 escolas”. Em si, o livro, já consiste em uma publicação, que demonstra através de observações a campo como vem se elaborando algumas práticas educacionais de destaque, alternativas ao modelo tradicional, que poderiam valer de exemplo e inspiração para

outros educadores e entusiastas da área. Além dessas iniciativas, ainda há o relato da participação no II Encontro Nacional de educadoras e educadores da Reforma Agrária (ENERA) ocorrido em Luziania (GO) e a observação participante na Escola da Árvore, em Brasília (DF).

A primeira impressão agradável, que senti na Escola da Árvore (EA) consistiu em não me exigirem que eu não interagisse com as crianças, constituindo-se assim em uma observação livre e ativa. A escola já recebeu José Pacheco, e existe desde fevereiro de 2015, contemplando crianças até 6 anos. Pela manhã, algumas crianças não trazem comida de casa e, eventualmente, ajudam a preparar o lanche.

A questão de serem poucos educandos permite a fala baixa e calma, diante dos olhos de cada um. Pude perceber o quanto é importante se demorar o olhar no outro, tal proximidade aconchega, estrutura e acalma. Nessa perspectiva, na escola, ocorre um cuidado para não se reproduzir os modelos de fala autoritários. A professora/tutora interpela de forma diferente os educandos, não interferindo na relação dos mesmos e pedindo claramente para eles resolverem-se entre si. Isso proporciona um empoderamento nas crianças, para resolução de conflitos. O protagonismo escolar da criança, implicado nessa relação, já vem sendo incitado desde Rousseau (1712–1778), abrangendo, igualmente, o empoderamento da fala da mulher.

Ainda que, pela idade, as crianças não estabeleçam discussões e reflexões aprofundadas dentro do egocentrismo infantil ouve-se muito o “não positivo”, por exemplo: “não gostei” e poucas vezes se usa o termo “desculpa”. O famoso “pedir desculpas”, que, inicialmente, se introjetado sem a compreensão de seu uso transforma-se em um dispositivo vazio e totalmente irreflexivo ganha status de raro e potente, quando necessário. Pude presenciar uma bela cena de conflito - momento de atualização e, portanto de celebração, que começou com um “não gostei de tal coisa” de ambos os lados e se encerrou com um juntar de mãos e as falas: “amigões para sempre!” E assim, aos poucos, na prática diária vai se criando um campo propício para o despertar da consciência de se estabelecer outra forma de relação/comunicação (inspirada da Comunicação não-violenta e na disciplina positiva), que permeie tanto a propulsão da autonomia quanto do autoconhecimento pelo desenvolvimento da reciprocidade e da cooperação, por exemplo.

A EA não é um ambiente opressor por vários motivos. Além das professoras-tutoras lançarem mão de uma abordagem diferenciada para lidar com as crianças o que faz do espaço de aprendizagem um clima agradável, grande parte das atividades realizadas na escola ocorrem ao ar livre. Tais atividades percorrem momentos de yoga, de musicalização, de manejo na horta, inclusive sobem em árvores, livremente. Não existe “agora é aula de” o que demonstra um caráter transdisciplinar para a escola, onde não se mecaniza os momentos, por exemplo. Há um cuidado,

igualmente, na troca de atividades: ao mesmo tempo que é importante uma sequência estabelecida, porque o educando precisa desse lado estruturante, os momentos também precisam ser fluidos, e no tocante do sensível, educadores esforçam-se em não fazer um corte muito brusco de um momento para o outro.

Na descoberta de si e dos espaços (área de galinheiro, horta, canil) compreende-se a necessidade de construir na relação um respeito abrangente e coerente relativo às pessoas, aos animais e ao meio ambiente. Em vista disso, o planejamento escolar ressalta a ênfase de se trabalhar a alteridade, sabendo que noções de alteridade além de gerar espaços que valorizam a diversidade, proporcionam também perceber a si mesmo nos espaços sociais da vida cotidiana. Assim, há uma valorização da diversidade social, na convivência de diferentes classes, etnias, e outras expressões ainda não classificadas como quando meninos vestem vestidos e pintam a unha com a maior naturalidade sem serem oprimidos na sua criatividade nem sofrem bullying por isso ao serem taxados por algo que mal se pronuncia em suas concepções de vida. Também, pude perceber um movimento solidário dos colegas ao sofrimento alheio, como por exemplo em momentos de consolo aluno-aluno e demonstração de acolhimento. É nesse desenrolar, que transcorre uma aprendizagem ao estilo “vivendo e aprendendo”, como se ensina no cotidiano familiar ou da comunidade, por exemplo. Ou seja, se aprende brincando com bastante liberdade e bastante espaço.

Encontrei elementos similares com a EA na aproximação da experiência relatada sobre a Schumacher College (SC), faculdade holística em Devon (Inglaterra) no livro Volta ao mundo em 13 escolas, vejamos a seguir. Caracterizo a faculdade como holística, por que lá se prioriza uma abordagem do conhecimento através de uma percepção da realidade como um complexo interconectado, proporcionando um despertar para a realidade sistêmica em, por exemplo: programas de mestrado de Ciências Holísticas e Economia para a Transição. A conexão entre os saberes nas aulas da SC seguem um percurso onde a palavra disciplina nem aparece, configurando o caráter transdisciplinar da instituição. Pois, as diferentes categorias que estariam a dividir as experiências e o conhecimento em disciplinas não se encontram conectadas ou integradas, mas diluídas e dissolvidas na práxis educativa.

E assim, esse despertar vai se elaborando e preparando o terreno para outros despertares, concomitantemente, com uma abordagem ecológica própria do Pensamento Complexo, em cursos sobre métodos de construção natural sempre sob a ótica da sustentabilidade, por exemplo. Ampliando-se a noção sobre sustentabilidade, onde toda educação é educação ambiental, sendo transversalmente, o fio que pulsa sob todas as outras visões. Aos poucos, educandos e educadores vão imergindo na proposta da faculdade compartilhando dos seus ideais. A imersão se dá tanto

literalmente, pelos mesmos encontrarem-se hospedados na SC, quanto pela apropriação do espaço de aprendizagem coletivo pelas ações em cooperação nas atividades de limpeza desierarquizada, que garante qualidades como: pertencimento, coletividade, empoderamento e autonomia.

Notabilizou-se o imbricamento de uma consciência ecológica, espiritual e cidadã em diversas passagens, pois a faculdade ao honrar não apenas as teorias legitimadas pela ciência ou pela academia, para além do que se consegue medir, entrelaça-se com a cultura indiana, o pensamento intuitivo e a valoração dos sentimentos. Reconhecendo, que a aprendizagem se empobrece quando tentamos a difícil separação entre a experiência emocional, social e espiritual (Charles Eisenstein *apud* Gravatá, 2013). É bem claro à comunidade escolar, que a busca obstinada da riqueza, ou seja, o materialismo – não cabe neste mundo, porque ela não contém em si nenhum princípio limitador, enquanto o meio ambiente onde se encontra é inegavelmente limitado.

As abordagens artísticas também atuam fortemente com aulas de dança e pintura, por exemplo. No café da manhã, compartilham leituras de textos e poemas e depois realizam atividades coletivas, assim como praticam massagem mútua. Isso corrobora ao despertar para a coletividade e para o autoconhecimento, onde a expressão no coletivo na construção do eu estrutura o mesmo.

O âmbito do autoconhecimento é pauta por variadas vias em que o diálogo é proeminente, em aulas ao ar livre, estudando a natureza inseridos nela, bem como ao serem proporcionadas atividades informais como caminhadas e jantares entre os membros da SC. Nesses movimentos suscitam-se, igualmente, diálogos consigo mesmo consistindo em uma prática extremamente relevante, que também podem ser impulsionados através das práticas contemplativas. Uma dessas práticas bastante eficazes é a meditação. Práticas meditativas são muito importantes no desenvolvimento da capacidade de diálogo consigo mesmo, de perceber nossas reais motivações, de perceber se estamos ou não em um nível de estabilidade emocional, que nos permite conduzir uma ação, por exemplo. E por isso, a faculdade oferece, todas as manhãs, um momento onde acontecem as “sessões de meditação” antes do café. Práticas de meditação e atenção plena podem aprimorar o equilíbrio, ampliação do foco, diminuição do estresse e melhoria dos níveis de atenção, aprendizagem e relacionamento, entre outros benefícios.

Assim como na SC, na Green School (GS) encontramos uma educação integrada ao meio ambiente, que se predispõe a não fragmentar nem a vida, nem as inteligências, nem as relações. A beleza estética do espaço da GS revela o compromisso e a coerência com o que se acredita.

A escola ocupa um espaço que se estende por 16 hectares, no meio da floresta. Seus prédios são inteiramente feitos de bambu, um material abundante na região em que está localizada. Não há salas fechadas, apenas espaços cheios de frestas por onde entra o vento e o sol, conectando o “dentro” e o “fora”. Ou melhor: a

arquitetura da GS aponta que não há divisão entre dentro e fora – tudo é meio ambiente, tudo merece cuidado (GRAVATÁ, p. 218, 2013).

Aqui me recordo de um momento nas apresentações do II Encontro Nacional de educadoras e educadores da Reforma Agrária (ENERA) onde uma senhora educadora comentou exatamente a mesma coisa. Ou seja, os educadores desse encontro acreditam, que ao vincularmos a teoria com a prática estaríamos propiciando momentos de cuidado não só com o meio ambiente, mas do ambiente de maneira ampla, compreendendo a totalidade daquilo que venha a ser ambiente. Entendendo-se a natureza, ou o meio ambiente, como um prolongamento do próprio ser humano e vice-versa.

O ambiente multicolorido de puro deleite estético expõe-se em detrimento de espaços de aprendizagem sufocantes (pela questão de ter poucas janelas), escuros, sujos, cheios de grade lembrando manicômios ou prisões. E nessa concretude dos ideais vão demonstrando um mundo onde outra realidade é possível.

Tudo na escola convida a pensar sobre nossa relação com a natureza. O bambu, a luz natural, a localização, o rio que corre ao lado, os banheiros orgânicos, a comida crua, os balanços de corda perto do campo de futebol verdejante, o calor. O barulho vem do som das cigarras, pássaros e sapos (GRAVATÁ, p. 219, 2013).

Integrados com beleza e conectados com a vida em demasia, os educandos encontram um meio propício a se desenvolver orgânica e naturalmente por meio de espaços livres e acolhedores, onde sua criatividade não é tolhida nem direcionada. Ao seguir os princípios da sustentabilidade, recorrerem ao uso de energia solar, e a projetos de construção de energia hidrelétrica, bem como, pequenos exemplos, quando ao se alimentarem sobre folhas de bananeira. Alguns alimentos, oferecidos na escola, são produzidos organicamente no próprio terreno pelos estudantes, que também aprendem a criar animais.

Valores basilares compõem a ética da escola seguindo a expressão: “*iRespect*”, que representa as iniciais das palavras: integridade, responsabilidade, empatia, sustentabilidade, paz, igualdade, comunidade e confiança. Além de a escola encenar sobre os parâmetros do *iRespect*, o ensino fundamental é organizado em *frames* e *big*s e o ensino médio é estruturado por módulos. Os *frames* são os três períodos pelos quais perpassam os momentos do estar escolar, que consistem na integração (primeiro momento de aulas temáticas, que cruzam diversos assuntos), na proficiência (que consiste na exploração das competências intelectuais) e na prática/experiência (que se demora nas execuções empreendedoras).

Já os *big*s seriam diferentes dimensões da inteligência, que proporcionam uma visão integral para o educando, a saber: inteligência sinestésica (desafios físicos), inteligência emocional (desafios culturais e artísticos), inteligência racional (desafios intelectuais e cognitivos) e a inteligência espiritual (desafios intrapessoais). Nos sistemas de módulos elimina-se as séries oferecendo aos educandos a possibilidade de montar seu próprio currículo. Desse modo, os professores são tutores e procuram trabalhar em conjunto promovendo uma constante interação entre as matérias.

É nesse movimento, que o cerne metodológico se monta visando à fala de Wagstaff *apud* Gravatá (2013) onde se projeta “uma escola com um coração genuíno, em que inteligência espiritual, sinestésica e beleza sejam valorizadas”. Nesse meio, diante da valorização de diferentes inteligências, a criatividade é estimulada. Tal estímulo é permanentemente proposto aos estudantes como ao estar pensando em soluções e respostas diferentes em cada processo de aprendizagem. Por isso, o empreendedorismo é mais uma vertente proeminente na escola permitindo que os educandos tenham uma postura ativa e possam exercer seu protagonismo na constituição de sua formação concebendo assim um estar autônomo deliberativo.

As práticas de tentativa e erro são recorrentes, onde o medo de errar não se pronuncia. A transdisciplinaridade está presente nas aulas desenvolvidas através da elaboração de projetos, durando cerca de um mês. Padrões de contagem, por exemplo, são visitados pulando corda seguidos de estímulos, que perpassam possibilidades de relacionar as diversas inteligências como a sinestésica e a emocional. Enquanto o momento de aprendizagem remonta espaços lúdicos, enfeitados por música, remetem a sentimentos e a sensações significativas. Transversalmente vivem os Estudos Verdes, que ocorrem em todas as séries buscando sempre contemplar um pensamento sustentável, conectando as ações das necessidades do dia a dia com um conviver saudável, deixando de lado relações desarmônicas habituais, estilo parasita, com o meio ambiente.

Essas abordagens ecológicas concebem uma aprendizagem, que aos poucos vai caracterizando uma perspectiva de estar no mundo onde se compreenda as escolhas individuais pautadas em reflexões sociais, permitindo enxergar os contextos em que estão inseridos na realidade global proporcionando, desse modo, uma conscientização a partir dessa concepção sistêmica. A consciência ambiental e o sentimento de conexão e pertencimento também se dão pela contemplação e encantamento, puros e simples, tão comuns de uma observação apurada e demorada da natureza. E, é essa conscientização, que possibilita a escola respirar sustentabilidade.

Nesse sentido, a comunidade escolar está em constante reflexão sobre hábitos consumistas que vão na contramão do desperdício (valorizando a reciclagem, inclusive) e da competitividade. E aqui se encontra o grande diferencial da escola, que se assenta no fortalecimento da comunidade

envolvida ativa e naturalmente com a instituição. A escola, localizada na Indonésia cooptou diversas pessoas de diversos cantos do mundo tornando o espaço um local cosmopolita, que reúne os inconformados esperançosos. É nesse cenário, que a comunidade multicultural aprende por trocas transparentes e intensas em função da extrema proximidade de uma maneira informal. E assim, aos poucos vão constituindo um ser coerente harmonizando as contradições internas e externas através da busca diária da concretização dos valores da escola.

Experiências de educadoras e educadores da Reforma Agrária foram compartilhadas no II ENERA, Encontro Nacional dos Assentados do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), onde a coerência é bandeira principal. Há diversas escolas rurais desse grupo social, que vêm enfatizando a importância do diálogo através de prognósticos permeados por problematizações. Levar seus jovens e crianças a estados de reflexão profunda é o mote eterno, que está sempre presente nos seus espaços de aprendizagem expandidos a todo assentamento e suas conexões com o meio que o circunda. Intervir problematizando o contexto do assentamento possibilita um olhar crítico, bem como o exercício da autocrítica conferindo-lhes pilares para a educação na Reforma Agrária.

Enquanto grupo de militantes, as educadoras e os educadores da reforma agrária não concebem educação na reprodução do *status quo* de um sistema silenciador, ao contrário, educar está firmemente atrelado ao trabalho, à palavra, à ação-reflexão, acreditando e vivenciando que é na materialidade da vida que se dá a consciência, não apenas no mundo das ideias. Nessa perspectiva fenomenológica, estão compreendendo mais e mais a importância da transição para a agroecologia fortalecendo a agricultura camponesa ao reafirmar e reavivar a auto-estima da identidade campesina daqueles que a compõe. Para tanto também, manifestam ao redor de suas escolas hortas de diversos formatos (mandala e outros designers) e utilidades (medicinal, alimentícia, ornamental). Na compreensão permanente objetivando a luta pela terra e a reforma agrária, que possibilite uma transformação social.

As escolas rurais dos acampamentos e assentamentos do MST buscam uma intensa articulação com outros centros educacionais de outros companheiros do movimento e dessa forma a relação com a comunidade está sempre presente sendo considerada crucial para o bom desenvolvimento do trabalho e a sustentação da escola. As experiências educacionais que pude entrar em contato pelas apresentações no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária trazem à baila, em sua maioria, uma estratégia de classe - a Pedagogia do Movimento, funcionando por alternância, onde o trabalho consiste no princípio educativo. Por Pedagogia do “Movimento”, entende-se do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (para além da

escola), que congrega em sua construção algumas ferramentas culturais, como por exemplo: memória, mística, discussão de valores, crítica e autocrítica, estudo da história (CALDART, 2005). Sempre em uma perspectiva de conhecer para saber resolver problemas efetivos da vida, e portanto, consistindo muito mais em uma pedagogia para a sabedoria do que para o acúmulo de informações.

No MST, não se concebe educação sem a formação e a vivência no coletivo, mantendo permanente em seu horizonte o desejo de apreender pela complexidade as questões da realidade em que vivemos, ou seja:

quando se quer, como é o caso do princípio metodológico da alternância, articular teoria e prática, a finalidade da ação político-educativa é permeada por valores que, circulantes nos espaços hegemônicos (instituídos), terminam por denunciar o caráter relacional das identidades, ou seja, a presença do outro em “nosso” discurso (NASCIMENTO, p. 1090, 2014).

Os educadores reconhecem a necessidade do protagonismo do educando e dessa forma organizam-se da forma menos vertical possível buscando que todos se envolvam e se apropriem do espaço de maneira ativa favorecendo a autonomia.

Através da chamada *mística*, os educandos representam com expressões artísticas (poema, teatro, musicalidade) aquele aprendizado que estão se apropriando no momento, de uma maneira muito intensa, criativa, engajada e crítica. Bem como, vêm ocorrendo trabalhos, em assentamentos no sul do Brasil, que buscam refletir como o ensino de artes e práticas agroecológicas se dão de forma transdisciplinar. Aqui a transdisciplinaridade é compreendida e aplicada como a simultaneidade da teoria e da prática para além do ensino curricular concretizando-se na ação da vida ao congregar diversos conhecimentos (solo, arte, agrofloresta), desvinculados de disciplinas estanques, relacionando-os para construir os processos de debate que forjam um discurso de Projeto de Sociedade visando uma formação política pedagógica dos estudantes Sem Terra.

Esse processo, intencionalmente planejado, é meticulosamente conduzido e refletido para orientar inclusive um Projeto de Ser Humano.

O MST espera de suas escolas que ajudem na educação da sensibilidade de seus educandos para a dimensão dos valores, que trabalhem as relações sociais e afetivas entre as pessoas nessa perspectiva; e, que em seu dia a dia, educandos e educadores recuperem e cultivem valores humanos como solidariedade, a lealdade, o companheirismo, o espírito de sacrifício pelo bem coletivo, a liberdade, a sobriedade, a beleza, a disciplina, a indignação diante das injustiças, o compromisso com a vida, com a terra e com a identidade sem terra (CALDART, p.249, 2005).

Reavivar a sensibilidade naqueles que se envolvem na educação para tais valores tem consistido, não só em uma prioridade para se reaver o sentido na educação, como também em uma necessidade para respeitarmos a dignidade dos envolvidos no processo educativo, constituindo de forma saudável e integral os mesmos. Todas essas vertentes contribuem em um desembocar formador ativo e consciente, que não aceita ser manipulado pelas sorrateiras ideologias dos opressores.

Ao contestar o ensino tradicional, a educação no MST, pensa a arte na perspectiva relacional contemplando as noções de descontinuidade, empoderamento e encantamento, onde a arte reside na tomada de consciência do potencial criador, que se manifesta na ocasião de sua ação, que pode surgir em oficinas como a de muralismo. Nesse movimento de contrariar a ordem vigente dominadora, as escolas rurais do Movimento Sem Terra vinculam-se, inclusive, ao saber tradicional oriental trazendo à baila terapias naturais como o do-in, a auriculaterapia e o conhecimento dos meridianos do corpo, por exemplo, bem como ocorre a valorização de outros conhecimentos tradicionais ao realizarem o resgate das benzedeadas, a bioenergia e a produção de tinturas, por exemplo.

O que pude sentir e observar na Escola da Árvore, na Schumacher College, na Green School e nas experiências relatadas no ENERA revela e compõe um quadro de outras formas de viver a educação onde se trabalha com a atenção e as emoções, com a aprendizagem, que foca no protagonismo do educando e com a convivência e a decisão, referindo-se às ações no mundo. Esses pontos são trabalhados a partir de outras potencialidades humanas, a saber: a felicidade, como um estado natural da nossa consciência, e não uma felicidade subordinada às causas e condições; o amor, essa habilidade de promover a felicidade, de aspirar à felicidade dos outros; o altruísmo, enraizado nessa capacidade de empatia, que é conseguir se transportar para a posição do outro, entendendo o que ele está sentindo, pensando, e encontrar a melhor forma de interagir; e a ética, que consiste na capacidade de produzir o bem comum.

O PARADIGMA HOLÍSTICO E O VAISNAVISMO

É notável como as ciências complexas, que surgiram na conjugação do avanço da física quântica, da relatividade, da robótica e da ecologia, entre outras, estão intrinsecamente correlacionadas com o Universo Oriental, salvo o islamismo. O livro: “O Tao da Física”, de Fritjof Capra também consiste em um exemplo proeminente. Temos alguns relatos dessa relação, como:

[...] investigadores quânticos como Planck, Schrodinger⁹, Heisenberg e Bohr se refugiaram no Vedanta a fim de elaborar suas ideias acerca das macro e micro-estruturas da matéria, e o que eles consideravam ser a consciência individual e universal presente nelas (TOGNOZZI, 2015, p. 3).

Assim como, é tão mais que evidente, que a religião mais famosa do ocidente – o cristianismo/catolicismo tenha sido uma das criadoras, e com grande feito conseguiu, da separação do ser humano da natureza afim de, forçosamente, fazermos-nos adquirir uma condição imaculada longe dos desfrutes sensoriais oferecidos pela metáfora da cobra e sua vitalidade aliciadora. Em oposição, vemos as religiões orientais indissociavelmente conectadas à natureza. Ainda assim, em um movimento de compor o terceiro incluído, compreendemos, que “todas as religiões estão de acordo em solicitar de nós o mais profundo empenho no próprio ato de viver, em si mesmo” (CAMPBELL, 1998, p. 12). E portanto, paradoxalmente, assim como podem nos enclausurar na

⁹ Declarou: “os registros mais antigos de meu conhecimento datam de 2500 anos atrás, ou mais [...] o reconhecimento de que ATMAN = BRAHMAN (o eu individual é idêntico ao onipresente e todo penetrante eterno EU) foi considerado pelo pensamento indiano, longe de querer ser blasfemo, como a quintessência do insight mais profundo dentro dos acontecimentos mundiais. O esforço de todos os literatos do Vedanta foi, após aprenderem a pronunciar com os próprios lábios, assimilar de fato em suas mentes este que é o maior de todos os pensamentos. Novamente, os místicos dos séculos passados, independentemente, mas em perfeita harmonia entre si (semelhante às partículas de um gás ideal) descreveram, cada um deles, a experiência única de suas vidas em termos que podem ser condensados em uma frase: DEUS FACTUS SUM (Eu me tornei Deus)” (TOGNOZZI, 2015). E assim, configurava-se mais o pensamento impersonalista.

doutrina, as religiões podem realizar um profundo mergulho interior capaz de nos abrir as portas mais obscuras de nosso ser e ampliar nossa percepção.

Há algum tempo, a relação com a natureza poderia ser bem distinguida pelo modo de estar no mundo estritamente oriental e/ou ocidental, hoje o percebemos imiscuídos e regidos muito mais pelos pontos de vista assentados nos sutis paradigmas do que por fronteiras territoriais fixas. Para o paradigma cartesiano (que nasceu para separar a ciência da espiritualidade):

a natureza não é mais interdita por um tabu venerável e sagrado. Agora profana, ela pertence àquele que sabe – não tanto o que ela é mas como funciona (MATOS, 1996, p. 206).

Indo mais além, percebo que o ranço analítico-diagnosticista não está tão longe das conclusões da mecânica quântica, sendo, talvez, a composição que a congrega no Pensamento Complexo pela integração dos saberes e pelo enfoque nutrido, que confere a mesma um caráter inovador e balizante. Neils Bohr *apud* Tognozzi (2015) entrega-se:

O mundo quântico não existe. Existe apenas uma descrição abstrata da Física quântica. É errado pensar que a tarefa da Física é descobrir como a natureza é. A Física se preocupa com o que podemos dizer sobre a natureza (p.8).

A física quântica por si só não estaria libertando o ser humano de conceber a natureza e sua realidade de forma especulativa, insegura e equivocada. Nesse sentido, fazer ciência (entre escolásticos acadêmicos) ainda está no âmbito de iludir-se e por mais que o cartesianismo tenha lutado por seu status purista, altamente científico desmistificado, ainda é possível lhe remeter um caráter de fábula e para todos os que nele acreditam se faz necessário um ato de fé. Plank, também confessa:

Qualquer um que tenha se dedicado seriamente a algum trabalho científico de qualquer tipo, percebeu que à entrada dos portões do templo da ciência estão escritas as seguintes palavras: ‘Deveis ter fé’. Essa é uma qualidade indispensável para todo cientista (Max Planck *apud* Tognozzi, 2015, p. 8).

É sempre bom lembrar, que a física quântica segue erguida sob a égide do Paradigma Cartesiano. Heisenberg, em alguns momentos, é tão pragmático quanto Aristóteles quando nos fala que “experimentos são o único meio de conhecimento à nossa disposição. O resto é poesia, imaginação” (Heisenberg *apud* Tognozzi, 2015, p. 5). Por isso, reitero a importância de perceber a

concepção sob a qual estamos inseridos, ou seja, sob quais cosmologias, quais éticas, quais paradigmas.

Observamos evidências do caráter inclusivo da filosofia vedanta¹⁰, que ainda que seja monoteísta possui traços universalistas por conceber a realidade como um todo interligado. Essa cosmologia é panteísta na forma, mas monoteísta na essência. Peixes, tartarugas, javalis, leões e elefantes, bem como as próprias divindades que regem os planetas fazem parte da mesma, ainda que o “centro das atenções” sejam as pessoas transcendentais, ditas originais, reconhecidas como Radha & Krsna. Dessa forma, reconhece-se a tolerância e o respeito pela natureza na filosofia védica na medida em que se admite a importância de todos esses elementos conduzindo amor a todos eles, de acordo com a preferência de cada adepto, porém invariavelmente se compreende que todos eles são variações da mesma fonte original, onde podemos fazer a inferência da lógica “*acyntia-bheda-abheda-tattva*”¹¹.

O paralelo do PE e a cosmologia védica encontra-se na evidência do traço que as duas carregam em comum relativo à lógica do terceiro incluído, que para os Vaisnavas traduz-se no dogma - “*acyntia-bheda-abheda-tattva*”, traduzido como: a inconcebível simultaneidade da igualdade e da diferença. Um dos significados para a palavra em sânscrito – *acintya* consiste naquilo que é inconcebível. E dessa forma, a filosofia védica se estabelece neste equilíbrio dinâmico de ora ocorrer a existência, ora a não existência, das possibilidades e das impossibilidades que criam uma terceira via quando esses dualismos convivem.

Muito mais do que a educação servir para atender às necessidades corriqueiras do cotidiano focalizando as vivências nos aprendizados práticos e técnicos, que possam nos conduzir a promoção de indivíduos autômatos, relacionar o ensino com a vida dos aprendentes/ensinantes também consiste em abranger nossa faceta existencial/espiritual. A compreensão espiritual dos indivíduos estaria proporcionando que os seres tivessem uma postura mais respeitosa, tolerante, altruísta e

¹⁰ A filosofia vedanta, conhecida como Vaiśnavismo, tem regido em suas escrituras, “Os Vedas” a divisão social por varnasrama dharma. É bem verdade, que o sistema de castas deturpado inspirou-se nas escrituras védicas descritos dentro do varnasrama dharma, sendo os brahmanas professores e sacerdotes, os kśatryas guerreiros e administradores/governantes, os vaiśas comerciantes e agricultores e os śudras empregados, além dessas designações agregarem outras características referentes ao estar no mundo com predominância dos modos da bondade, paixão ou ignorância. Porém, entre os Vaiśnavas não vemos a exclusão tão exposta por ocidentais quando falam dos intocáveis ou dos śudras.

¹¹ “[...] Sri Chaitanya Mahaprabhu, ou Avatar Dourado foi o responsável, no século XVI, por liberar o mahamantra Hare Krsna Hare Krsna Krsna Krsna Hare Hare Hare Rama Hare Rama Rama Rama Hare Hare para todas as pessoas de todas as tribos e castas, antes restrito apenas aos brahmanas. Além do mahamantra, Ele descendeu para revelar este conceito singular: ACINTYA-BHEDA-ABHEDA-TATTVA, aplicado a eterna relação entre as almas e Deus, dissipando os equívocos propagados pela Escola Advaita sobre a pseudo-unidade universal” (TOGNOZZI, 2015).

desse modo, exercessem mais sua alteridade. Porém, o que vemos se perpetuar século após século, em sua maioria, desde a revolução industrial são práticas educacionais, que não corroboram com a superação do individualismo, que por gerações vem imprimindo profundamente suas marcas em todos os envolvidos nas práticas de ensino, sendo eles: gestores, comunidade, docentes e discentes de forma a constituírem raízes muito difíceis de transmutar.

A necessidade de se incluir compreensões espirituais/existenciais no dia a dia escolar para que se possa atingir “a inteireza do ser” através do autoconhecimento, como propõe Pozatti, em sua tese, está sendo ressaltada por organizações como a UNESCO em sua proposta para a educação do 3º milênio encontrada no documento conhecido como: *Relatório Delors*. Isso porque a mesma necessidade, não é forçosa, pelo contrário age de forma orgânica e natural e está latente em todos os seres como sua força vital. Hegel (*apud* Matos, 1996, p.196) declara:

o desafio ao autoconhecimento, não tem o sentido de um preceito dirigido de fora ao espírito humano por uma potência estranha; antes, o deus que impele ao autoconhecimento não é outra coisa que a própria lei absoluta do Espírito.

Ao entramos em contato com a busca pelo conhecimento nossa aprendizagem, invariavelmente, estaria nos proporcionando, quem sabe, alguns momentos de reflexão passíveis de nos encaminharem ao autoconhecimento. Pozatti¹² acrescenta quatro maneiras de aprender, a saber: aprender a conhecer (fogo), aprender a conviver com os outros (água), aprender a fazer (ar) e aprender a ser (éter), ao “aprender a amar” (terra). O desenvolvimento do ser humano integral vem consistindo em uma pauta recorrente em documentos do governo para a educação básica, bem como nos Projetos Políticos Pedagógicos e aos poucos vai se inserindo essa compreensão entre os membros das instituições escolares.

Percebemos aqui a existência de um elemento não muito comum na lógica clássica – o éter. O paradigma cartesiano concebe o vácuo, porém não o éter. O éter é figura constante na cosmologia védica, assim como está atuante no paradigma emergente. Associar os elementos ao temperamento humano e suas características é recorrente nas passagens das escrituras védicas. Na Bhagavad-gita,

¹² Segundo Pozatti (2003), a formulação imagética do quadro que comporia a inteireza do ser consiste no quadrante cultural - “aprender a conhecer” composto da intuição, e as características daqueles seres que são visionários, pioneiros, a figura do rei; no quadrante corporal, no “aprender a amar” assentariam-se a intuição e as características dos amantes, curadores e artesãos; no quadrante social do “aprender a fazer” situam-se o pensamento, os guias, guerreiros e líderes; no quadrante mental compreende-se o “aprender a conviver com os outros” os sentimentos regendo os iniciados, mestres e os sábios; e por fim no centro encontraríamos o “aprender a ser” que comporta a transcendência, o ser harmônico, a harmonia consigo mesmo, com o outro, com o planeta e com o universo.

“Terra, água, fogo, ar, éter, mente, inteligência e falso ego - todos juntos estes oito constituem Minhas energias materiais separadas” (Bhagavad-gita, 7,4).

O processo de respiração, movimentos corporais, digestão, etc., são feitos do ar. Sentimentos como fome, sede, sono, são os efeitos do fogo. Sangue, bile, urina, etc. derivam do elemento água. Pele, músculos, ossos, cabelos, nervos são terra. Todos os cinco elementos estão distribuídos nas entidades vivas (SRIMAD BHAGAVATAM, 2, 10, 31).

A educação que pretende formar cidadãos conscientes poderia, dessa forma, abarcar as possibilidades de acesso ao conhecimento espiritual “considerando que somente uma inteligência que se dá conta da dimensão planetária dos conflitos atuais poderá fazer frente à complexidade de nosso mundo e ao desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie” (MORIN, *et al.*, 1994). Sem essa compreensão sobre a espiritualidade ou, como os ateístas gostam de colocar – humanidade, o ser humano “se apresenta dividido, dissociado em suas emoções e afetos, com a mente técnica e o coração vazio, compartimentalizado em seu viver/conviver e profundamente infeliz” (MORAES, 2007). Nessa via, o Pensamento Complexo vem na contramão do Pensamento Dualista permitindo com que as torres de babel do conhecimento voltem a se compreender em um movimento de arrastão que incorpora inclusive a lógica dicotômica.

A sociedade ocidental, de caráter globalizante, baseou-se fundamentalmente na lógica de Platão, bem como nos pensamentos de Aristóteles (muito mais citados até hoje em provas do ENEM do que Einstein, Heisenberg e Böhr, por exemplo). O *princípio da não contradição* presente no livro *Órganon* é explicado por Aristóteles assim: “é impossível que a mesma coisa, ao mesmo tempo seja inerente e não seja inerente de uma mesma coisa sob o mesmo aspecto” (ARISTÓTELES *apud* SANT'ANA, 2010). O aclamado filósofo grego estaria assim pretendendo romper com as divergências das variadas civilizações, que conviviam em sua época minimizando a diversidade de opiniões em detrimento do alcance de um *conhecimento puro*, que deveria seguir uma perspectiva racional exclusiva. Esse entendimento foi traduzido no axioma do terceiro excluído da lógica clássica onde “não há um termo T (de terceiro), que é, ao mesmo tempo, A e não-A”.

Já na filosofia vedanta, bem como no axioma correspondente da lógica quântica e complexa encontramos conclusões diametralmente opostas onde a contradição inexistente não pela exclusão da diversidade e sim pela inclusão e convivência harmônica de supostos paradoxos, onde a igualdade e a diferença ocorrem de maneira simultânea. Assim reconheci o axioma do terceiro incluído presente nos princípios transdisciplinares, que diz que há sim um terceiro termo T, que, ao mesmo tempo, é A e não-A, nos princípios vaiśnavas, que seguem o ditame “*acintya-bheda-abheda-tattva* - igualdade e

diferença simultâneas” (PRABHUPADA, 2011, p. 376). Compreender o sentido dessa assertiva nos leva a aderir uma perspectiva de entendimento da vida multidimensional e não mais unidimensional, como preconizava a lógica clássica, que teve suas contribuições para o seu tempo (deixaram de queimar as bruxas com a progressão do pensamento cartesiano, por exemplo, em um movimento de deslegitimação, pela morte no mundo das ideias, “*pero que las hay, las hay*”), mas que hoje não mais contempla a todas as necessidades da vida, assim como o próprio avanço do conhecimento não se adéqua na lógica clássica.

A visão transdisciplinar nos remete a questões essenciais para retomarmos nossa sensibilidade perdida, promovendo

a religação entre o Universo, o planeta Terra, a Vida e o ser humano simultaneamente biológico, físico, sócio-cultural e espiritual, e o reencontro com o assombro original frente ao mistério que sempre coloca as questões fundamentais de todos os tempos: Quem somos? De onde viemos? Que mundo é esse? Qual o sentido e o fim da vida? (DORNELES, 2001)

Esse levantamento está frequentemente presente para os Vaiśnavas que buscam o autoconhecimento e a autorrealização sempre com uma postura questionadora e investigativa sobre essas questões primordiais para o entendimento da vida, de si mesmos e daquilo que chamamos de Deus ou a Suprema Personalidade, Śrī Kṛṣṇa. Os antigos filósofos renascentistas ou os pré-socráticos também possuíam essas características interpelativas para consigo e em consonância com isso a Bhagavad-gīta, como ela é, capítulo 5, versos 4 e 5, escreve o seguinte:

Só os ignorantes dizem que o serviço devocional [karma-yoga] é diferente do estudo analítico do mundo material [sankhya]. Aqueles que são eruditos de verdade afirmam que quem segue com afinco um destes caminhos consegue os resultados de ambos. Aquele que sabe que a posição alcançada por meio do estudo analítico também pode ser conseguida através do serviço devocional, e que, portanto, vê o estudo analítico e o serviço devocional como estando no mesmo nível, vê as coisas como elas são.

Admitindo-se a lógica “*acintya*” (onde os fenômenos podem ser e não ser ao mesmo tempo) e reconhecendo as múltiplas dimensões do saber observamos em uma próxima passagem da Gīta a seguinte explicação:

Os cientistas eruditos e os estudiosos cultos podem examinar a constituição atômica do mundo material ou mesmo dos planetas, mas mesmo assim, eles são

incapazes de calcular Sua energia e potência, embora Você esteja presente diante deles (Bhagavad-gita, p.405).

O que eu quero ressaltar aqui é que ainda que cientistas, filósofos e devotos sejam colocados no mesmo patamar (igualdade), sob uma outra dimensão de entendimento, a Gita coloca, que apenas os amantes de Deus (referenciado e louvado em seus mais diversos nomes e avatares: Tupã, Nhanderu, Alá, Jehová, Buda, Elohim, Oxalá, Kynyxiwe e etc.) estariam aptos a adentrar no conhecimento dessa relação, já que é descrito pelo próprio Krsna que Ele não se revela por completo como reservatório de todo prazer, justamente pela questão da reciprocidade e também pela natureza inexaurível do Senhor (*avyaya*). Expressando assim o aspecto da diferença nessa questão que carrega essas duas situações em simultaneidade.

Morin (2015), também pontuou essas questões vitais:

Se quiserem, acho que as perguntas fundamentais de cada um a si mesmo, “quem somos nós, para onde vamos e de onde viemos?”, são questões fundamentais, precisamos respondê-las e não afastá-las. A tragédia do nosso sistema de conhecimento atual é que ele compartimenta tanto os conhecimentos que a gente não consegue se fazer essas perguntas. Se perguntarmos “O que é o ser humano?”, não teremos respostas, porque as diferentes respostas estão dispersas (p.2).

Morin está declarando a base de seu Pensamento Complexo que reúne conhecimentos separados e assim trazendo à tona questões abandonadas pelo Pensamento Racionalista, que denegriu a subjetividade, a parcialidade, a intuição e tudo que deriva de uma assim chamada “inteligência emocional”, bem como da esquecida “inteligência existencial/espiritual” - mutilando os seres.

A cosmologia védica, assim como o paradigma emergente, está imbuída de transdisciplinaridade na medida que percebemos na primeira a não existência de uma separação entre a psicologia e sociologia ou filosofia, ou mesmo a alimentação do comportamento. Os corpos dos Vaiśnavas recebem as marcações de um barro sagrado chamado *tilaka*, que além de indicarem as linhas de adoração do devoto os diferenciando dos Śivaístas, por exemplo, constroem seu corpo na medida em que lhe passam ao mesmo características específicas “apontando para um ser individual, compósito e fractal, conforme Marriot, Strathem e Wagner” (MITTELSTADT, 2012). Não só as áreas do conhecimento deixam de ser compartimentalizadas pelo Vaiśnavismo, mas também a própria noção de pessoa reconhece que conceitos como: espírito, mente, inteligência, falso ego e corpo, entre outros, estão todos articulados ainda que mantenham suas características independentes

e individuais, respeitando a própria lógica “*acintya-bheda*”.

O grupo de extensão – NIETE (Núcleo interdisciplinar de estudos transdisciplinares sobre espiritualidade) definiu como seu objetivo a dimensão da espiritualidade e aposta no diálogo entre as diversas formas de conhecimento humano, concebendo a influência mútua entre todas elas “pela abertura às possibilidades das ciências e das tradições filosóficas e religiosas como vias explicativas complementares” (DORNELES, 2001). Portanto a complementaridade, princípio do Paradigma Holístico advindo das descobertas da física, que, por sua vez é curiosamente proveniente dos estudos dos próprios Vedas, é vivenciada quando se compreende que não há necessidade de se refutar outros conhecimentos que não possuam as características modulares da visão tradicionalista por reconhecer que na verdade não existem contradições entre as diferentes abordagens, porque o que parece ser um paradoxo em um nível de realidade, em um outro nível, não é.

MAIS UM POUCO DE REALIZAÇÕES E COMPREENSÕES

“A grandeza de um homem se define por sua imaginação. E sem uma educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo.
Florestan Fernandes, 2015

Compreendendo a necessidade da desnaturalização de certas insensibilidades desumanas da vida em sociedade, atentarei por ora para os fatos históricos que nos constituíram, para compreendermos melhor a necessidade de despertarmos a consciência através da educação. O cultivo de comunicações no meio educacional, que nos levem a nos reconectarmos com nós mesmos, com os outros e a natureza pode nos trazer de volta a sensibilidade perdida quando nos alienamos de nós mesmos ao sobressaltarmos o jargão “penso logo existo”. O fenômeno da alienação estabeleceu-se (para Marx), entre outros eventos, quando o objeto produzido pelo trabalho surgiu como um ser estranho ao produtor, ou seja, não mais lhe pertencendo. Nesse sentido, quando o ser humano deixa de trabalhar para si, reduzido a gestos estereotipados, advém a concretude de sua desumanização através de um trabalho alienado. O âmbito dessa desumanização assenta-se, igualmente, em uma relação entre os produtos, coisificando os produtores por valores fictícios superfaturados.

Essa percepção pode vir a ser interpretada como indo na contramão da visão otimista de Hegel, que atestava um “que” de liberdade do escravo. Ao estar inserido na lida do trabalho, o escravo, estaria aprendendo a vencer a natureza, dominando-a. Destarte, o senhor do escravo, que se mantém distante, apenas providenciando ordens, se vê dependente do escravo, criando o paradoxo. Ao mesmo tempo em que o escravo trabalha produzindo produtos para outrem, e portanto desumanizando-o, por que não estaria trabalhando para fazer-se a si mesmo, o senhor do escravo, igualmente se aliena na medida em que transfere ao outro o que poderia vir a ser realizado por ele, para o próprio bem¹³ de sua constituição, enquanto ser humano.

¹³ Usa-se “o bem” aqui como um atalho, para não se deter em todos os processos do desenvolvimento do ser humano, que denotariam conclusões onde tais atitudes revelam uma resposta mais harmônica para o mesmo.

Em constante interação com o outro, o ser humano tem a necessidade de criar vínculos e de se relacionar com outros humanos inserindo-se em grupos, comunidades ou sociedades. É assim que ele se humaniza, existindo nas relações sociais. Por isso que, em todas as culturas, perguntas sobre a origem (De onde vim?) e sobre a identidade (Quem sou eu?) são sempre coletivas. E, por sua vez, os grupos sociais – a seu modo – formulam, respondem e registram estas indagações. Os relatos orais ou escritos nos servem de parâmetro e dão conta da nossa existência conferindo-a significado.

Hegel trata da alienação compreendendo-a na cisão do eu manifestado na cultura, por meio do trabalho, então, quando o *espírito* por ter “saído de si” age em retomada, no custoso processo de privilegiar a consciência, trabalhando-a, conseguiria-se atingir o estágio superior de tornar-se consciente de si (ARANHA, 1993). Desse modo, alienar-se pode ser entendido por quando o ser humano perde a nitidez perceptiva do mundo em que vive tornando alheio à sua consciência um segmento importante, ou alguns, da realidade em que se acha inserido.

Visto que, não há como se falar no binômio consciência/alienação sem perceber a correlação direta com o estar autônomo trago o despertar da consciência para a autonomia como um dos alicerces principais, que podem ser galgados pela educação. E mais que isso, a alienação promovida por certos serviços ou na aprendizagem, chamada de *bancária*, desumaniza também no que tange a própria essência do ser humano, enquanto conhecedor de si. E aqui, entra a importância do protagonismo escolar do estudante, que pode vir a desenvolver seu autoconhecimento, despertando-se. Caso contrário, se aceita passivamente as regras do jogo que só aceita um lado vencedor, o ser humano tende a perder a si próprio.

A educação compreendida dentro de uma ótica de (re)produção de conhecimento e de mão de obra para sustentar o paradigma dominante promove a barbárie da domesticação dos espaços e dos corpos, seguindo os ditames tayloristas/fordistas de supressão de gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior desse mesmo processo produtivo, gerando inclusive um esquizofrenismo pelo parcelamento das tarefas e pela desconexão interna do trabalhador ou do estudante. Subordinados a esse paradigma imediatista cria-se um ambiente, tanto nos meios escolares quanto nos locais de trabalho, onde não se compreende o sentido da nossa ação, pois não sendo nosso o produto do nosso trabalho ou não participando das escolhas daquilo que se deseja aprender, construindo o nosso próprio conhecimento, fica bem difícil dedicarmo-nos com empenho a qualquer tarefa. A partir daqui, é que se monta toda uma estrutura de deslegitimação ao não investimento para com as inteligências múltiplas, na tentativa de encarcerar a arte, a ecologia e a espiritualidade, entre outros abnegados, nos ambientes escolares e na própria sociedade.

O mesmo paradigma, racionalizador da produção, que joga nos outdoors toda classe de valores e pensamentos autoafirmativos, submerge a cooperação, a coletividade e a solidariedade, e por isso destaca, igualmente, a necessidade da quebra desse paradigma em prol do despertar da consciência para a convivência harmônica na complementaridade com os valores integrativos. E dessa forma, saindo da dualidade “dos que pensam e dos que executam”, em um movimento integrativo, pela entrega do ser humano integral¹⁴, banhado de uma integridade moral e ética sobreviveríamos à mutilação, que nos reduziu ao anonimato e às meras funções desempenhadas na sociedade, onde o ser humano deixou de ser um fim, mas um meio para qualquer coisa que se acha fora dele.

Reitero todas essas questões, pois é preciso se demorar em reflexões morais fundamentais para questionar os fins a que a técnica atende, observando se ela está a serviço do ser humano ou da sua exploração. Entrar despercebido, sem a dimensão de crítica, na roda da vida com seu mercado de trabalho perverso não tem gerado oposição significativa, já que os conflitos existentes foram dissimulados. Houve um tempo em que se acreditou no crescente empobrecimento da classe trabalhadora o que a levaria à tomada de consciência de sua dominação, porém o neoliberalismo e o crescente poder aquisitivo da classe média causou a atomização e dispersão dos indivíduos, que mal cogitam a complexidade de sua opressão.

A falta de reflexão estagna-se no senso comum. Vinculo o senso comum ao paradigma cartesiano, pois o processo de passagem do senso comum para o bom senso entrava-se na difusão da ideologia, não sendo assim um processo automático. Superar a universalização e a abstração da concepção de mundo, que tem por função apagar as diferenças para compor uma identidade social aparente diante de tantos interesses divergentes consiste em uma tarefa árdua perante uma conjuntura, que cimentou uma coesão e uma aceitação sem críticas. A naturalização da ideologia da classe dominante encontra-se inserida nos mais diversos meios da sociedade, inclusive na escola, que reproduz estas ações de caráter ilusório arraigadas em jogos de poder e manutenção de privilégios, quando repete a estrutura hierarquizada por relações autoritárias.

Sutilmente, as escolas de caráter reprodutor da ideologia dominante distribuem e aderem a textos didáticos cheios de esquemas escamoteadores de uma certa realidade contendo muitos preconceitos, mas na qual concebemos sua alta diversidade e ambiguidade. Para alguns, que conseguem atentar para esses textos com um olhar mais apurado é nítida a contradição de seus discursos divulgadores da ciência com a realidade, como ela é. Ocorrem diversas camuflagens desse contexto, mascaram a divisão social e não desvelam as injustiças, com delineamentos estáticos e

¹⁴ Movido pela sensibilidade, imaginação, inteligência e liberdade.

imobilistas da família, da escola, e do mundo acentuando os estereótipos. Isso tudo, cria um cenário, que se pretende impedor das possíveis tomadas de consciência dos conflitos sociais promovendo, ao contrário, uma predisposição ao conformismo e à passividade.

Qualquer ser humano, se não foi ferido em sua liberdade e dignidade, e se teve ocasião de desenvolver a habilidade crítica, será capaz de realizar uma autoconsciência, e de elaborar criticamente o próprio pensamento, analisando adequadamente a situação em que vive. Porém, algumas escolas (enquanto aparelho ideológico do Estado) vem imprimindo uma violência mediante forças simbólicas, onde a doutrinação reprime as pessoas a pensarem e a agirem de uma determinada forma, sem, ao menos, perceberem que legitimam a ordem vigente. Sobretudo, a ordem tecnocrática opressora seduz pela imposição do “saber do especialista” nos fazendo, muitas vezes, renunciar ao exercício do bom senso quando delegamos, passivamente, ao saber técnico ações que qualquer um de nós, leigos, poderíamos exercer, como o cuidado dos filhos, por exemplo. Convém, destarte, desmistificar a tendência de cultuar as pessoas “estudadas” em detrimento do ser humano “sem letras” ou simplesmente do não-especialista.

Além disso, carece que contemplemos proporcionar o acesso ao conhecimento, pois tal necessidade está intrinsecamente correlacionada nas tomadas de decisão que se alcança para se mudar a consciência. A consciência ecológica, por exemplo, emerge ao percebemos a dura realidade inundada sob poluições das mais variadas, incluindo questões como a miséria e a fome na perspectiva da ecologia social. Os problemas ecológicos esconderiam, talvez, problemas mais profundos do relacionamento do ser humano com a natureza e dos humanos entre si? Se, a civilização materialista com seu mecanismo defeituoso, que não permite fugas do seu sofrimento inerente, a sua própria existência, rompeu com o equilíbrio dessas relações não seria caso premente recompor aquilo que nos humaniza e nos faz sentir vivos?

Estar cômico que ser humano consiste em, entre outras questões, compor nós de relações nos remeteria a ampliar as implicações éticas que nos constituem nos ambientes escolares. Sobretudo,

[...] educar é humanizar. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Em todos os tempos e lugares, lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade (CALDART, p. 244, 2005).

Dentro de uma ótica relacional na educação para realizar essa tomada de consciência, se faz necessário, igualmente, em um movimento de complementação, uma consciência da realidade sistêmica, atingindo-se a compreensão indissociável pela *macroética* que abandona o progressismo,

primado pela funcionalidade e pela rentabilidade, por uma contestação libertadora, que comunga com todos os outros seres, com os outros fatores da natureza e com o próprio universo. E assim, concebendo, quem sabe, um sentimento de reverência para com o sagrado, próprio do que tem vida, sem imprimir maculas banalizantes e insensíveis pelo descaso da ânsia de dominar e usufruir como um parasita ou um predador incansável.

Colonizadas por pessoas que possuem valores morais inscritos no contexto mitológico greco-romano, o jeito eurocêntrico de enxergar o mundo, tem nos “ajudado” a compreender de que maneira estes valores nos moldam exercendo influência oculta em nosso comportamento e personalidade. A partir do entendimento de como se opera a lógica dos discursos reproduzidos é que nos capacitamos para melhor combatê-los, transformá-los ou eliminá-los conforme se apresentem as situações vivenciadas. É muito importante entender que a educação transmitida possui raiz e identidade. Nenhum jeito de interpretar fatos é espontâneo, exclusivo ou isento. Pelo contrário, as maneiras de entender o mundo e de pensar a vida são resultado do processo de construção histórico-cultural em dada sociedade.

E assim mantemos incessante a importância da problematização e da reflexão, criando espaços de diálogo, construindo culturas escolares peculiares. Ao se criar espaços novos vincula-se à necessidade de conhecer para atuar, pois quem não conhece a realidade não consegue participar como sujeito de sua transformação. Para se atingir um cultura escolar estável, incorporada e difusa entre todos os membros da comunidade escolar é preciso uma filosofia “por trás”, que sustente os dispositivos (por exemplo: levantar a mão pra que todos fiquem em silêncio, nomes no quadro pra se ir ao banheiro). E assim, aos poucos vai se criando a microideologia da escola que pode vir a compor seu próprio paradigma.

Nos relatos das experiências educacionais as quais me aproximei notabilizou-se a consciência da necessidade de se constituir relações sob um paradigma diferente do tradicional. Ainda que não mencionado, explicitamente, o Paradigma Emergente com seu Pensamento Complexo está percorrendo o sangue de todas elas. A ênfase na construção de conhecimentos com solidariedade, cooperação e coletividade através do desenvolvimento de múltiplas inteligências, onde vimos ser contemplada a inteligência emocional e a inteligência espiritual, garantem, harmonicamente, as possibilidades de se contemplar a inteireza do ser, para então, por ventura, conseguirmos adentrar no autoconhecimento como mais um apêndice da reflexão proporcionada.

Evidente que minhas escolhas ao relatar esses casos específicos demonstram aquilo que já pretendia verificar, por mais que as experiências relacionadas ao II ENERA tenham surgido por “mero acaso” decidi transpô-las em detrimento de outras. Perceber que existia uma correlação entre

as abordagens ecológicas, artísticas e espirituais me fez querer exemplificar suas potencialidades em conduzir alguns despertares, sempre pela percepção problematizadora reflexiva. Reconheci que estar sensivelmente desperto para uma práxis cidadã empoderada requer uma vivência intrinsecamente atrelada a tais abordagens pelo viés, que denotei como seus pilares sustentadores.

Ecologia, arte e espiritualidade quando compreendidas em sua amplitude revelam uma concernência que lhes atribui uma capacidade de nos conduzir a percepção da própria conectividade que lhes agrega para constituir uma postura em sintonia com a mesma. E a partir disso, a conscientização é o fim inegável. A concepção sistêmica que tem como ferramenta essas abordagens têm mantido, nos espaços de aprendizagem elencados, uma vitalidade só garantida à luz da transdisciplinaridade.

Místicas, meditação, musicalização, hatha-yoga, manejo em hortas, agroecologia, valorização de saberes tradicionais, entre outros estabelecem uma leitura do mundo e de si que abre espaço para a expressão da diversidade da natureza de cada ser envolvido nessas relações. Existindo a possibilidade de aprender e se expressar no mundo por aquilo que cada um verdadeiramente é, organicamente cria-se o espaço para que o outro seja verdadeiramente o que ele também é, sem subjugação, dominação nem excesso de autoafirmação expansiva.

Dessa maneira, obtemos um possível modelo para uma estrutura da cultura de paz, sabendo que não existe um modelo externo. O modelo tem que brotar do lugar em que nós estamos, das pessoas que compõe o espaço presente, que precisam perceber e ter a oportunidade de aprender, e a escola pode oferecer essa oportunidade. Para tanto, a escola consiste em um lugar ideal onde essa cultura possa ser treinada por meio da aprendizagem, diariamente impulsionada. Uma cultura de paz, que seja um ambiente harmônico onde as pessoas possam ter condições de viver da forma como verdadeiramente são.

E nessa tentativa de conceber a realidade com maior respeito a tudo e a todos vamos nos desvencilhando de certos paradigmas que não mais atendem essa necessidade universal. Paradigmas são os filtros que definem nossa percepção de mundo. No ventre do Paradigma Cartesiano dominante nasceu e se perpetuou o Sistema Capitalista, secundado pelo progresso cego e pela feroz e severa tecnologia moderna, que produzem como parte integrante de si mesmo uma série de atitudes autodestruidoras. Paradigmas possuem a potencialidade de fazer personagens históricos o que bem entendem como foi o caso de Descartes e Aristóteles e está sendo hoje com Darwin.

Descartes se tornou um baluarte do pensamento cartesiano, que se constituiu em uma doutrina filosófica preconizada pelo questionamento constante do método racional para a “obtenção da verdade”, porém poucos sabem que o filósofo e matemático reconhecia a área da glândula

pineal, ou “terceiro olho”, como a interface entre a consciência e a matéria. Assim como, raros são os que lembram que Aristóteles descreveu a Razão Áurea, que consiste no meio entre dois extremos que é por ele definido como o caminho da beleza, bem como a não tão raramente lembrada, porém igualmente formosa - pedagogia de ensino peripatética (ensinar passeando).

O que tem se visto hoje é uma apropriação da teoria de Darwin para validar e executar ações machistas, ateístas, racistas e capitalistas. Por mais que Darwin não estivesse isento da influência das ideologias e dos paradigmas de sua época – a eugenia, por exemplo, foi fundada em 1883 pelo primo de Darwin, Francis Galton (1822 – 1911) - é válido lembrar, que as teorias dele foram utilizadas para fundamentar o capitalismo, bem como o socialismo. Marx inseriu na dedicatória do segundo volume de “O Capital”:

É notável como Darwin reconhece entre os animais e plantas sua sociedade inglesa, com sua divisão do trabalho, competição, abertura de novos mercados, invenções e uma malthusiana luta pela existência (GODOY apud BOLSANELLO, 1996, p.153).

Porém, na proeminência capitalista de caráter imperialista e dominador tais teorias se pronunciaram, igualmente, como justificativas para suas práticas. Economistas aplicaram a ideia de seleção natural à economia e à sociedade, dando assim origem ao Darwinismo Social¹⁵ (DS). O cúmulo do DS apresentou-se no terceiro Reich, descartando os menos aptos, quando Hitler se apropriou de diversos saberes, inclusive os védicos (como o símbolo da suástica, por exemplo) para a sua atuação estapafúrdia. Os preconceitos advindos dessa ideologia, que pretende mascarar a realidade social com fins de domínio e expropriação, atingiu inclusive os intelectuais brasileiros como Monteiro Lobato, por exemplo e seu personagem – Jeca Tatu. Discriminações recorrentes em escolas aos estudantes com “dificuldades de aprender” (repetentes, fracassados inveterados) não estariam carregando o ranço das ideias darwinistas sociais, eugênicas e racistas ainda que jazidas subliminarmente nas consciências de certos educadores?

A autoafirmação excessiva revela uma sociedade onde poderíamos situá-la como imatura, na medida em que absorva em sua adolescência vive sob as leis básicas da natureza. Leis básicas estas como a prioridade em se reproduzir, (ou apenas o prazer do ato) e a luta pela sobrevivência, no esforço demasiado em se proteger, porque acredita encontrar-se em um mundo ameaçador e ordenado pela lógica da escassez. Os princípios autoafirmativos expulsam diariamente, a cada hora que estamos acordados e até dentro de nossa inconsciência onírica os preceitos integrativos, que

¹⁵ Darwinismo social: originário do capitalismo industrial foi a utilização das ideias darwinianas, através de uma interpretação fundamentalista, para justificar a competição predatória entre os homens.

poderiam estar nos encaminhando para uma vida orgânica regida pelo equilíbrio dinâmico dessas duas forças.

Vivenciar esse equilíbrio não ocorre automaticamente, pois é necessário aprendizagem. Se na adolescência individual, bem como na social não for estimulado a se desenvolver a reflexão crítica, mas pelo contrário, estivermos submetidos à educação dogmática (ou a nenhuma educação, como é o caso dos excluídos da escola), é provável que muito dificilmente se atinja os níveis desejáveis do pensamento formal de bom senso e consciência. Do mesmo modo, o ideal seria que as pessoas fossem educadas para a cooperação, sob pena de permanecerem infantilmente egocêntricas, o que não é raro na sociedade individualista.

Enquanto a autoafirmação exige posturas ultrarracionais, com pintas de análises diagnosticantes, reduzindo e exercendo apenas uma leitura linear, os preceitos integrativos, na contra corrente disso tudo, carregam a intuição e a visão holística não-linear para quando encontrarem-se com seus pares antagônicos na dança contemporânea da vida conseguirem realizar o sonho da síntese. Porém, o paradigma permeado de valores expansivos e competitivos, que primam pela quantidade e pela dominação encaixam-se perfeitamente no Sistema Capitalista ao revelar-se executor dos mesmos ideais. A trama autovalidadora, desses personagens por “trás da cortina”, demonstra claramente um processo de reforço mútuo e simultâneo, onde a consciência de poder desenvolve as ciências exatas e a técnica enquanto estas alimentam a consciência de poder.

Consciência para dar um salto quântico de uma sociedade que segue uma lei básica da natureza para uma realidade social em que se possa atingir um novo patamar humanitário onde se faz necessário a criação de novos tipos de relacionamento entre os seres humanos, as sociedades e a natureza. Foi em função da hiperauto-afirmação e suas ânsias de dominação e competição, que encontraram no patriarcado seu auge, que passamos a explorar a natureza (com a metáfora da Mãe Gaia), assim como exploramos as mulheres. A postura antropocêntrica autoafirmante exalta-se quando o homem chama determinados animais de predadores antropomorfizando-os, ou seja, projetando neles uma condição que lhe é peculiar.

Enfim, o processo que me propus de me autotransformar ganhou um bom esboço e já consigo vislumbrar as trilhas que me levam a percorrer a via do terceiro incluído, ainda que durante todo o percurso de composição da monografia tenha passado por muitos percalços e dificuldades de escrita, no tocante de uma fala que insistia em despontar como dicotomizada e impositiva. É bem provável, que não tenha eliminado essa postura por completo, e nem preciso, pois reconheço a importância da linearidade e dos preceitos cartesianos, porém sem nunca abandonar a reflexão de lançá-la a relatividade. O que ocorre é que, mais que nesse trabalho, já consigo incluir nas minhas

atitudes, pensamentos, sentimentos e necessidades diárias uma atenção às outras possibilidades, que o Paradigma Emergente me mostrou.

Adotei um método lento através de experiências vivenciais diárias conhecendo, pessoalmente, alguns de meus autores de referência e inspiração como: Ana Maria Dalla Zen, Leonardo Boff, Boaventura de Souza Santos, José Pacheco e Dominic Barter, bem como a frequência em ambientes que respiravam inovação educacional – certos espaços na academia (salas de aula e grupos de extensão) e em escolas com propostas alternativas. Vejo esse esforço de suma importância para que desse modo possa, ainda que minimamente, estar realizando furos e cortes por onde se esvaem possibilidades alternativas de se pôr no mundo - intervindo-o, e isso pode vir a inspirar outros colegas que também não viam saída para a educação dentro do hermético universo tradicional cartesiano. Vivenciei uma série de contradições na universidade de colegas tentando falar de educação libertária dentro da perspectiva enquadratória dualística e quantitativa, por exemplo. De todo modo, todos estamos no processo e por vezes não somos coerentes mesmo pelo próprio movimento de expansão e retração de formulações e conceitos, que aos poucos internalizamos e expressamos.

Ao cursar diferentes disciplinas na Faculdade de Educação frequentemente nos deparávamos com discussões circulares e angustiantes, pois sempre encontravam entraves para a prática docente por percorrerem consultas em vivências e teorias vinculadas a uma visão de mundo, que só compreende possibilidades atreladas a um paradigma, que não atende a todas as necessidades atuais, porém está bem vivo nas mentes e corações da sociedade em geral. Henriques (1998, p.2) pontua que:

a inversão de caráter epistemológico faz com que o problema de o quê e como ensinar na escola não possa mais ser resolvido dentro dos limites do paradigma organizador até agora dominante, carecendo da exploração de outras alternativas.

Concorre a essa exploração uma perspectiva obsoleta, para certos âmbitos da vida, situando-se em uma visão disciplinar e dualística, ou seja, no Paradigma Cartesiano com seu pensamento mecanicista e determinista. Ainda que, no mínimo, três paradigmas convivam na sociedade vemos uma predominância com anseios de dizimação do Paradigma Cartesiano, e aqui consiste minha preocupação.

Impulsiono-me a suscitar, que as reais dificuldades de se poder “gerar espaços e situações que propiciem a participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais” (BORTOLATTO *apud* ROCHA, 2013) entre discentes e docentes prevista, inclusive, desde a

legislação educacional brasileira situam-se nas bases da constituição social ao que tange a concepção conceitual de conhecimento e dos métodos para se obtê-lo. Os entraves na educação básica situados nos desejos fracassados de reforma, bem como na constante falta de sentido durante as aulas rotineiras, também estão presentes como uma força fantasmagórica em todos os âmbitos onde se vive as práticas de ensino e aprendizagem por fundarem-se nos moldes do Paradigma Dominante, exceto em esparsas iniciativas pontuais.

Entendo que não enxergamos a mudança na educação, por que não se assumi o Paradigma Emergente (PE) como guia, ainda que permaneçamos com o cartesiano de maneira complementar, para entender o mundo concreto como as construções civis, por exemplo. Se essa visão de mundo, do PE, já tivesse se infiltrado dentro da universidade e tivesse “contaminado” a ciência, vários problemas ainda não resolvidos, restritos a análises compartimentadas, teriam não só uma, mas várias soluções ou, pelo menos, perspectivas de respostas (CARVALHO *et al. apud* ZEN, 2010). Tentamos implementar novidades aparentemente renovadoras, mas que no fundo permanecem acorrentadas no velho ensino ao qual fomos formatados ou deformados, sabendo do caráter, por vezes, estereotipado e idealizado, que se veicula nos textos didáticos e de toda ideologia que perpassa a escola.

Ao realizar minha pesquisa bibliográfica, pude constatar uma contradição: as legislações que normatizam a Educação Básica propõem a interdisciplinaridade, temas transversais e educação integral, porém sem nunca citarem a necessidade de uma mudança de paradigma, ainda que não fosse, extremamente, radical, visto que não se abandonaria por completo a lógica clássica pelo próprio caráter agregador do Paradigma Holístico, que abarca o PC e a transdisciplinaridade. As diretrizes dessas tentativas de reformas são explícitas ao reivindicarem a interdisciplinaridade por julgarem a transdisciplinaridade utopia, porém ao relatarem como realizar suas propostas imbuem-se de termos e princípios recorrentes na transdisciplinaridade, como por exemplo: a importância da contextualização; a necessidade de uma articulação e a interação e/ou a interlocução entre diferentes campos dos saberes específicos, de maneira que tanto as disciplinas como os participantes da comunidade escolar atuem de forma integrada, visando, igualmente, o desenvolvimento integral dos envolvidos, principalmente dos estudantes; a promoção de valores universais que proporcionem ao indivíduo uma reflexão para além do conteúdo sob um método investigativo multidimensional e multirreferencial.

Assim como, identifiquei uma sobreposição sobre o que seria a definição enxuta de interdisciplinaridade, quando os autores que buscam alternativas na transdisciplinaridade não identificam claramente, na maioria dos trabalhos consultados no portal da capes, suas concepções

sobre a mesma (GUIMARÃES *et al.*, 2015). Isso torna sua aplicação ainda mais distante sem vias de transpô-la do papel à prática. Termos como multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade também se fazem presentes, porém não trato deles a fundo, visto que pouco diferem da mentalidade hiperdisciplinar. Observa-se a mesma falta de delimitação entre esses termos. Enquanto a multidisciplinaridade mantém a hierarquia das disciplinas, expressando por frações o conhecimento, acessando um mesmo objeto sob a ótica de diferentes campos onde ele atua; a pluridisciplinaridade também carrega o estigma de manter a separação do conhecimento, e nem um nem o outro realizam uma síntese da produção do conhecimento, que acaba por permanecer no domínio de cada componente curricular.

A transdisciplinaridade se quer para além das disciplinas, ou seja, dentro de uma lógica de um currículo não-linear os conhecimentos abordados para se superar um desafio, para se construir algo concreto do interesse dos estudantes, ou inclusive, para se perceber os conhecimentos inseridos em ações comuns do dia a dia são lidados de maneira aberta, deixando fluir o que mais venha a surgir nessa exploração sem as metas oblíquas dos currículos lineares, tradicionais, herméticos e disciplinares. Ocorre uma crítica bastante comum aos modelos tradicionais de educação a qual se refere à falta de capacidade das escolas e dos educadores para lidar com questões subjetivas que vão além dos conteúdos discutidos em sala de aula. Aspectos como a capacidade de concentração dos alunos, a inteligência emocional de cada um e a capacidade de se relacionar com os outros e tomar melhores decisões, por exemplo, ainda são raridade nos currículos da maioria das instituições de ensino do país.

A falta de práticas educativas voltados para essas questões comportamentais (relacionados prioritariamente à inteligência emocional) na escola abre caminhos para problemas graves como comportamentos violentos, desrespeito e um ambiente desgastante, com um baixo nível de aprendizagem. Meditar, por exemplo, poderia estar promovendo nas escolas uma melhoria dos níveis de atenção, de uma estabilidade emocional e de uma flexibilidade psicológica (capacidade de produzir alternativas diante de um desafio), porque quem não consegue fazer isso acaba ficando aprisionado em um cenário desastroso sem conseguir enxergar uma possibilidade de transformação.

Portanto, conceber uma educação que culmina na ampliação da linguagem de sentimentos genuínos possibilitando a coerência interna, a aceitação (de si e dos outros) e o desenvolvimento de um olhar sensível ajudaria nesses processos pessoais e individuais que, podem estar compondo os grandes obstáculos de um ensino de qualidade. Compreendendo

[...] a associação entre os valores e educação da sensibilidade em um contexto de escola pensada como lugar de formação humana não é arbitrária. Os sentimentos são a terra de cultivo dos valores (CALDART, p. 249, 2005).

Por isso, aos poucos vai se formulando o entendimento dos educadores sobre a relevância desses aspectos subjetivos, que fazem surgir a necessidade de se agregar novos indicadores no processo da educação formal.

Os indicadores de educação no Brasil ainda estão muito voltados para retenção de conteúdo e frequência, porém, os indicadores de desenvolvimento humano, requerem um outro formato de leitura a respeito do processo educativo. Outros parâmetros são exigidos quando se pretende erguer um cenário alternativo, repleto de vitalidade em uma educação centrada em valores como o desenvolvimento humano. Precisa-se planejar estratégias pedagógicas diversas, em vista dos diferentes aprendizados que compõem o complexo processo de formação humana (CALDART, p.248, 2005). Nessa perspectiva, desenvolver uma inteligência ética, cujo resultado final é o estímulo à cultura de paz e a criação de um ambiente onde as relações possam ocorrer de forma mais harmônica preconiza a compreensão da paz como um valor universal.

O padrão homogêneo nos faz imaginar que a paz poderia ser, por exemplo, aquele ambiente em que todo mundo fala no mesmo tom e gosta das mesmas coisas, mas a paz é um valor humano universal, que se enraíza no respeito pelas diferenças. A paz e a não-violência pouco correspondem a um estado passivo, inativo de uma tolerância submissa, pelo contrário Paulo Freire (1996) defendia “a digna raiva”, por exemplo, que em realidade estava bem distante da tolerância abandonada. Afinal, nossa humanidade nos pede para gritarmos diante de qualquer injustiça e desrespeito, e para com essas ações em desarmonia a intolerância é digna de existir. Desse modo, o respeito pelas diferenças tem de ser uma premissa, consistindo no ponto de partida para realizarmos uma ação, e a ação resultante dessa premissa cria uma cultura de paz, que denota exatamente um ambiente onde as diferenças têm condição de conviver.

O que se tem em uma cultura de paz é a administração dos conflitos, administração das diferenças, caracterizando a harmonia desejada. É só olharmos para uma orquestra ou um coral. Um canta grosso, um canta fino, um canta alto e o resultado disso é muito agradável. Então um ambiente de cultura de paz precisa, como ponto de partida, que as pessoas possam encontrar nelas mesmas aquilo que de fato elas verdadeiramente são. Então o valor universal paz não se desconfigura do valor da verdade, ou seja, o que eu verdadeiramente sou e o que eu verdadeiramente expresso.

Nesse desenrolar-se de poder ser o que realmente se é, na desenvoltura de permitir-se, em

um processo de auto-observação e cuidado mútuo já estaríamos a expressarmos uma prática espiritual por se colocar como uma conexão consigo mesmo e com a natureza ao nosso redor respeitando-nos e respeitando-a. Visto que não há respeito nem amor entre pais e filhos, entre professores e estudantes, entre casais, entre chefe e empregado, entre maestro e coralistas e assim em diante, há regras. Respeito e amor se dão entre pessoas.

Para encerrar, sem concluir, passo a ouvir: “*não há considerações gerais a fazer... tá tudo aí... tá tudo aí... para quem quiser ver! Chia, chia, chia... meu cavaquinho! Pia, pia, pia... minha flautinha!*” (Baiano e os Novos Caetanos) e “The answer, my friend, is blowing in the wind... the answer is blowing in the wind” (Bob Dylan).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda; AZEVEDO, Joanir Gomes de; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; **Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas**. 21º Reunião Anual da ANPed, Caxambu, MG, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARISTÓTELES. **Os Pensadores – Vida e Obra. Arte Poética e Órganon**. Ed. Nova Cultural, São Paulo, SP, 1996.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras**. Editora UFPR, Revista Educar, Curitiba (PR), n.12, p. 13-17, 1996.

CADERNO de Programação, II ENERA. **Encontro nacional das educadoras e dos educadores da reforma agrária**. Luziânia, GO. 2015.

CALDART, Roseli Salate. **O currículo das escola do MST**. In: _____. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. org. por Betty Sue Flowers; tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1999.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Obsolescência Institucional e Degradação Ambiental Social**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1992. In: _____. **Educação para compatibilizar desenvolvimento e sustentabilidade**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, nº15, Editora UFPR, 2007.

DE FATO, Brasil. **Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros**. Entrevista ao reitor da UFRJ em 1º de julho de 2015. Acessado em 5 de julho de 2015. <http://www.mst.org.br/2015/07/01/grandes-grupos-economicos-estao-ditando-a-formacao-de-criancas-e-jovens-brasileiros.html>

DORNELES, Malvina do Amaral. **Fundamentos do NIETE**. Apresentação do núcleo, 2001.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 2015.

FRASES de Paulo Freire. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/frases_de_paulo_freire/3/. Acessado em: 08 setembro 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

GRAVATÁ, André. *et al.* **Volta ao mundo em 13 escolas**. Fundação Telefônica: São Paulo, 2013.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Papirus, 11º ed. Campinas (SP), 1990.

GUIMARÃES, Simone Sendin M. GOLDSCHIMIDT, Maria Inês. PARANHOS, Ronés de Deus. SILVA, Karolina Martins Almeida e. **Transdisciplinaridade: uma análise preliminar das publicações do portal de periódicos da CAPES**. Enciclopédia Biosfera, Goiânia, 2015.

HENRIQUES, Márcio Simeone. **O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear**. 21º Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, set/1998.

KASPER, Humberto. **O processo de Pensamento Sistêmico: um estudo das principais abordagens a partir de um quadro de referências proposto**. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, 2000.

LEMONS, Flávia Cristina Silveira. **O controle da vida: práticas de conselheiros tutelares**. 1.ed., Curitiba, PR, Appris, 2015.

MARI, Hugo; MARTINS, Rogério Parentoni (editores). **Universos do conhecimento**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

MARTINS, João Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Psicologia Social e Institucional. Revista Brasileira de Educação nº26, maio/jun/jul, 2004.

MATOS, Olgária Chain Féres. **Descartes: O eu e o outro de si**. _____. org. NOVAES, Adauto. **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, pp. 158-159, 2001.

MIRANDA, Gustavo Alexandre de. **Por um conhecimento transdisciplinar: reflexões, trilhas e entraves**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.

MITTELSTADT, Dulciana Doneda. **Krishna: Os três mundos e a noção de pessoa Vaishnava**. Monografia do curso de ciências sociais, UFRGS. Porto Alegre, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. Editora Papyrus, 13^o ed. São Paulo, 2007.

MORIN, Edgar. “**É preciso ensinar a compreensão humana.**” São Paulo: 2015. Entrevista concedida a Fronteiras do Pensamento.

MORIN, Edgar; FREITAS, Lima de; NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade**. Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Convento de Arrábida, Portugal, 1994.

NARANJO, Cláudio. **Professor deve se dedicar ao desenvolvimento humano, não à incorporação de conhecimentos**. Revista Educação. Ed. 218. São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, Gisele Wanessa do, MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. **Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência**. Revista Brasileira de Educação, ed. Autores Associados. Rio de Janeiro, 2014.

PACHECO, José. **Escola da Ponte - Formação e transformação**. Lisboa, Portugal. [PDF] 2015.

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

POZZATI, Mauro Luiz. **A BUSCA DA INTEIREZA DO SER: formulações imagéticas para uma abordagem transdisciplinar e holística em saúde e educação**. Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre, RS, 2003.

PRABHUPADA, Bhaktivedanta Swami. **Bhagavad-gita, como ele é**. 6^o ed. Editora BBT. São Paulo (SP), 2011.

RIBEIRO, Renato Janine. **Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme**. Tempo Social; Rev. Social. USP, São Paulo 11 (1): 189 – 195, maio de 1999.

ROCHA, Doralice Lange de Souza. **Concepções de liberdade na educação Waldorf: um estudo de caso**. Educação ano XXIX, n.3 (60), p.551-566. Porto Alegre, RS. Set/Dez. 2006.

ROCHA, Silvio Jandir Silva da. **Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular**. In: _____(org.). AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1^o ed. - São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

RODRIGUES, Bárbara Evelini Pires Fonseca. **Espeleologia no ensino fundamental: contribuições da pedagogia waldorf para a educação ambiental e o ecoturismo**. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Espeleologia. Ouro Preto, MG, junho 2007.

SANT'ANA, René Simonato; LOOS, Helga; CEBULSKI, Márcia Cristina. **Afetividade, cognição e educação: ensino acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 109-124, Editora UFPR, 2010.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n37 jan./abr. Rio de Janeiro, 2008.

SCHNITMAN, Dora Fried (org.); RODRIGUES, Jussara Haubert (trad.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

TOGNOZZI, Guilherme. **Quantum Vedanta As It Is**. Publicado em *Raja Vidya Newsletter*, Florida Vedic College-USA, 2015.

ZEN, Ana Maria Dalla. **A Crise de paradigmas e a resignificação do conhecimento para o século XXI**. Em *Questão*, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 49 – 63, jul./dez. 2010.