

# REVISTA

PLURAIS

PPG  
IELT

ISSN 2238-3751



Anápolis - Go

Vol.7, n. 1, Jan./Jun. 2017

**Universidade Estadual de Goiás**

Reitor: Haroldo Reimer

**Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas**

Diretor: Marcelo José Moreira

**Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias**

Coordenador: Sóstenes Cezar de Lima

Vice Coordenadora: Maria Eugênia Curado

**Coordenadora de projetos e publicações da UEG**

Elisabete Tomomi Kowata

**Designer Gráfico**

Arnaldo Salustiano de Moura

**Consultora de arte**

Lígia Maria de Carvalho

**Organizadores do Dossiê Temático “Teoria da Complexidade, Transdisciplinaridade e Criatividade na Educação”**

Maria Glória Dittich (UNIVALI – Brasil)

Maria José de Pinho (UFT – Brasil)

João Henrique Suanno (UEG – Brasil)

**Bolsista de apoio**

Caroline Francielle Alves

Revista Plurais Virtual  
Ano 7, vol. 7, n. 1 – jan./jun. 2017  
ISSN 2238-3751

**Revista do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG**

**Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas**  
Avenida Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiáí - 75110-390 - Anápolis – GO  
SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Brasília)

**Editor**

Raimundo Márcio Mota de Castro

**Conselho Científico:**

Barbra do Rosário Sabota Silva | Universidade Estadual de Goiás, Brasil  
Débora Cristina Santos e Silva | Universidade Estadual de Goiás, Brasil  
Fernando Catarino Correia | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal  
Francisco Evangelista | Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil  
Hélvio Frank de Oliveira | Universidade Estadual de Goiás, Brasil  
Isa Mara Colombo Scarletti | Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, Brasil  
João Henrique Suanno | Universidade Estadual de Goiás, Brasil  
José Maria Baldino | Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil  
José Santana da Silva | Universidade Estadual de Goiás, Brasil  
Juan Miguel González Velasco | Universidad Mayor de San Andrés, Colômbia  
Leonor Paniago Rocha | Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, Brasil  
Lourival José Martins Filho | Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Magda Suely Pereira Costa | Universidade Federal do Tocantins – Campus Arraias, Brasil  
Marcos Vinicius de Freitas Reis | Universidade Federal do Amapá, Brasil  
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra, Portugal  
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida | Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil  
Martha Maria Prata Linhares | Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Paulo Antônio Vieira Júnior | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil  
Roseli Martins Tristão Maciel | Universidade Estadual de Goiás, Brasil  
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira | Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião, Brasil  
Sueli Teresinha de Abreu Bernardes | Universidade de Uberaba, Brasil  
Tássia Ferreira Tártaro | Instituto Federal de São Paulo, Brasil  
Teresa Cristina Barbo Siqueira | Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil  
Yara Fonseca de Oliveira e Silva | Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Ficha catalográfica

R454 Revista Plurais [recurso eletrônico] /  
Universidade Estadual de Goiás, Campus  
Anápolis de Ciências Socioeconômicas e  
Humanas, Programa de Pós-Graduação  
Interdisciplinar em Educação, Linguagem e  
Tecnologias. – Dados eletrônicos. - v.1,n.1(2011).  
- Anápolis,GO : UEG, 2017.

Semestral.  
Disponível em:

<http://revista.ueg.br/index.php/revistaplurais> virtual

ISSN :2238-3751 (on line)  
v.7,n.1 (jan./jun.2017)

1.Educação - Periódicos. 2.Educação - Pluralidade -  
Periódicos. 3.Religião – Estudo e ensino. 4.Laicidade –  
Brasil. 5.Periódicos – UEG/CCSEH. I.Universidade  
Estadual de Goiás,Campus de Ciências Socioeconômicas  
e Humanas.PPG-IELT. II.Título.

CDU 37(051)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes  
Bibliotecária/UEG/Anápolis - CCSEH  
CRB1/2385

## Sumário

### Editorial

---

Editorial .....	6
<i>Raimundo Márcio Mota de Castro</i>	

### Dossiê: Teoria da Complexidade, Transdisciplinaridade e Criatividade na Educação

---

<b>Pensamiento religado y condición humana</b> .....	11
<i>Juan Miguel González Velasco</i>	

<b>Pedagogia Complexa e Pedagogia Social: Tecendo Aproximações</b> .....	19
<i>Eliane Alves Precoma; Evelcy Monteiro Machado; Ricardo Antunes de Sá</i>	

<b>Educação do Futuro e a Reorganização do Poder na Sociedade</b> .....	49
<i>Carlos Alberto Emediato</i>	

<b>A superação do reducionismo epistemológico na educação: um panorama do problema</b> .....	80
<i>Natália Brasil Dib; Carlos Eduardo Pereira Dutra; Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira</i>	

<b>A universidade do século XXI nos olhares da complexidade e da criatividade</b> .....	97
<i>Maria José de Pinho; Kênia Paulino de Queiroz Souza</i>	

<b>Um olhar transdisciplinar sobre a formação universitária: desafios para humanescer na saúde</b> .....	114
<i>Maria Glória Dittrich; Flávio Ramos (UNIVALI)</i>	

<b>¿Por qué una escuela creativa?</b> .....	131
<i>João Henrique Suanno (UEG)</i>	

## Editorial

O ato de educar apresenta-se como uma das tarefas mais difíceis de ser desempenhada nos dias atuais. São tantas as possibilidades e as teorias educacionais que qualquer olhar em uma única direção implica em reduzir o processo educativo e retirá-lo a dinamicidade que lhe é próprio. Pensar as diversas possibilidades educativas localiza-se no centro das necessidades humanas de nosso tempo, visto que a educação sistemática apresenta-se como elemento fundamental na formação do sujeito a apontar-lhe caminhos que o auxiliem na resolução de problemas e superação das dificuldades oriundas das contradições e diferenças próprias de uma sociedade em constante mutação.

Em tempos de constantes e profundas mudanças de toda ordem, o sujeito não pode ser colocado à margem do objeto, deve apresentar-se como um ser em relação a, ou seja, um sujeito contextualizado em sua cultura, tempo histórico, vivências sociais e experiências coletivas e pessoais originadas da multidimensionalidade pela qual o mesmo se produz e reproduz e torna-se, doxologicamente, “ser no mundo, com o mundo e para o mundo”.

A possibilidade de pensar o sujeito e o objeto e a relação que um possui com o outro nos permite entender a complexidade que envolve as relações humanas e dos humanos com o meio e com os demais objetos. Disto compreendemos que a realidade não pode ser percebida a partir da fragmentação, mas sim a partir de um todo, uma vez que a realidade é complexa. Foi e é a percepção da realidade complexa que permitiu e permite o surgimento do pensamento complexo, canal possibilitador da compreensão da realidade, uma vez que “saber pensar significa, indissociavelmente, saber pensar o próprio pensamento” (MORIN, 1986, p. 110). Trata-se de uma atividade que se posiciona contrariamente a racionalização, a fragmentação, o dualismo e o mecanicismo produtores da ciência moderna, tendo por base constitutiva a dissociação entre ciência e ética, entre mente e corpo, sujeito e objeto, razão à intuição e à sensação. Fenômeno que produziu um ser humano dicotomizado, incapaz de compreender-se como parte de um todo.

A percepção de que a ciência moderna não contribuiu para solucionar os problemas do ser humano e do mundo e não tem apontado caminhos que promova uma educação para a compreensão da integralidade social e humana tem exigido pensar novos caminhos, novas possibilidades e rumos baseados em um paradigma que se contrapõe ao paradigma estabelecido e se abra a oposição, a desordem, a incerteza. Categorias que por mais que se apresentem como antagônicas àquelas promovidas pela ciência em curso tornam-se moeda de câmbio a promover a ciência na sua integralidade. Ao pensar a complexidade como caminho para a reconstrução do ser humano, da ciência e de uma nova educação e de uma nova sociedade, a transdisciplinaridade emerge como possibilitadora da “compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999).

Disto pode-se inferir que se faz necessário construir pontes que unam o conhecimento a realidade do sujeito, como bem sugeriu o relatório Delors ao enumerar como um dos quatro pilares da educação o “Aprender a conhecer”. Somente quando o sujeito constrói a percepção de que conhecer reside no fato de perceber os diferentes saberes e seus significados para a vida que esse mesmo sujeito passa a “Aprender a fazer”, ou seja, descobre o novo fazendo emergir as possibilidades criativas na construção das estruturas cognitivas condutoras de uma vida em conjunto que por sua vez nos levam a percepção de “Aprender a ser”. Construto que tem motivado o surgimento de instituições educativas que primam pela criatividade.

Pensando essa nova forma de ver o mundo, abrimos no início de 2017, a propositura da organização de um dossiê com o tema: “**Teoria da Complexidade, Transdisciplinaridade e Criatividade na Educação**”. Foi interessante perceber a repercussão e o interesse pelo tema. Tendo presente o volume de trabalhos que nos chegaram, resolvemos aprovar duas propostas com a mesma temática. O primeiro, que agora disponibilizamos para nossos leitores foi organizado pela professora Doutora Maria Glória Dittich (UNIVALI) e professora Doutora Maria José de Pinho (UFT) e pelo professor Dr. João Henrique Suanno (PPG-IELT/UEG). Trata-se de uma coletânea de sete artigos/ensaios valiosos a compreensão do tema proposto, tendo a participação de pesquisadores e pesquisadoras do Brasil e de outros países.

A primeira contribuição é elaborada pelo pesquisador boliviano *Juan Miguel González Velasco*, que reflete sobre a condição humana, chamando a atenção para a compreensão dessa expressão que deve ser entendida para além do simples entendimento, mas evidenciando o que vem a ser a essência de tal significado, tal sentido só pode ser alcançado no momento que se transcende a visão de *homo sapiens* e penetra-se na condição do humano enquanto ser complexo. O autor conclama o leitor a pensar a condição humana de forma planetária, plena e não mais fragmentada ou dissociada das demais condições como foi proposto pela ciência moderna.

O texto elaborado por *Eliane Alves Precoma; Evelcy Monteiro Machado; Ricardo Antunes de Sá*, apresenta reflexões preliminares de dois Projetos de Extensão “Círculos de Debates e Estudos de Pedagogia Social” e “Fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar”. As autoras e o autor subsidiam seus estudos em três categorias: a cientificidade da Pedagogia como ciência que estuda o fenômeno educativo, a pedagogia complexa para reordenar o discurso pedagógico a fim de superar a percepção multifacetada produzida pelas teorias amplamente disseminadas no pensamento pedagógico e na pedagogia social buscam os pressupostos manifestos nos processos educativos enquanto ações sociais.

O ensaio escrito por *Carlos Alberto Emediato* parte do princípio de que vivemos um tempo de transitoriedade que atinge todos e cada um indivíduo, fazendo-se necessária uma educação para o futuro capaz de propor um novo compreender da natureza humana e de cada indivíduo em sua integralidade, uma vez que emerge o processo de transitoriedade que quebra as estruturas endurecidas da atualidade e nos permite olhar para um futuro cheio de possibilidades.

*Natália Brasil Dib, Carlos Eduardo Pereira Dutra e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira*, objetivam identificar em seu artigo, o panorama científico em que se desenvolveu o ensino brasileiro, bem como alguns benefícios da influência da complexidade no processo educacional. A autora e os autores refletem sobre o paradigma tecnicista, apresentando brevemente como este promoveu discursos e ações que se fazem presente nas atividades docentes e científicas e propõem um entendimento do termo complexo e como este pode possibilitar uma nova contribuição

para um ensino superior inspirando novos procedimentos, novas formas de trabalhar e de construir o conhecimento.

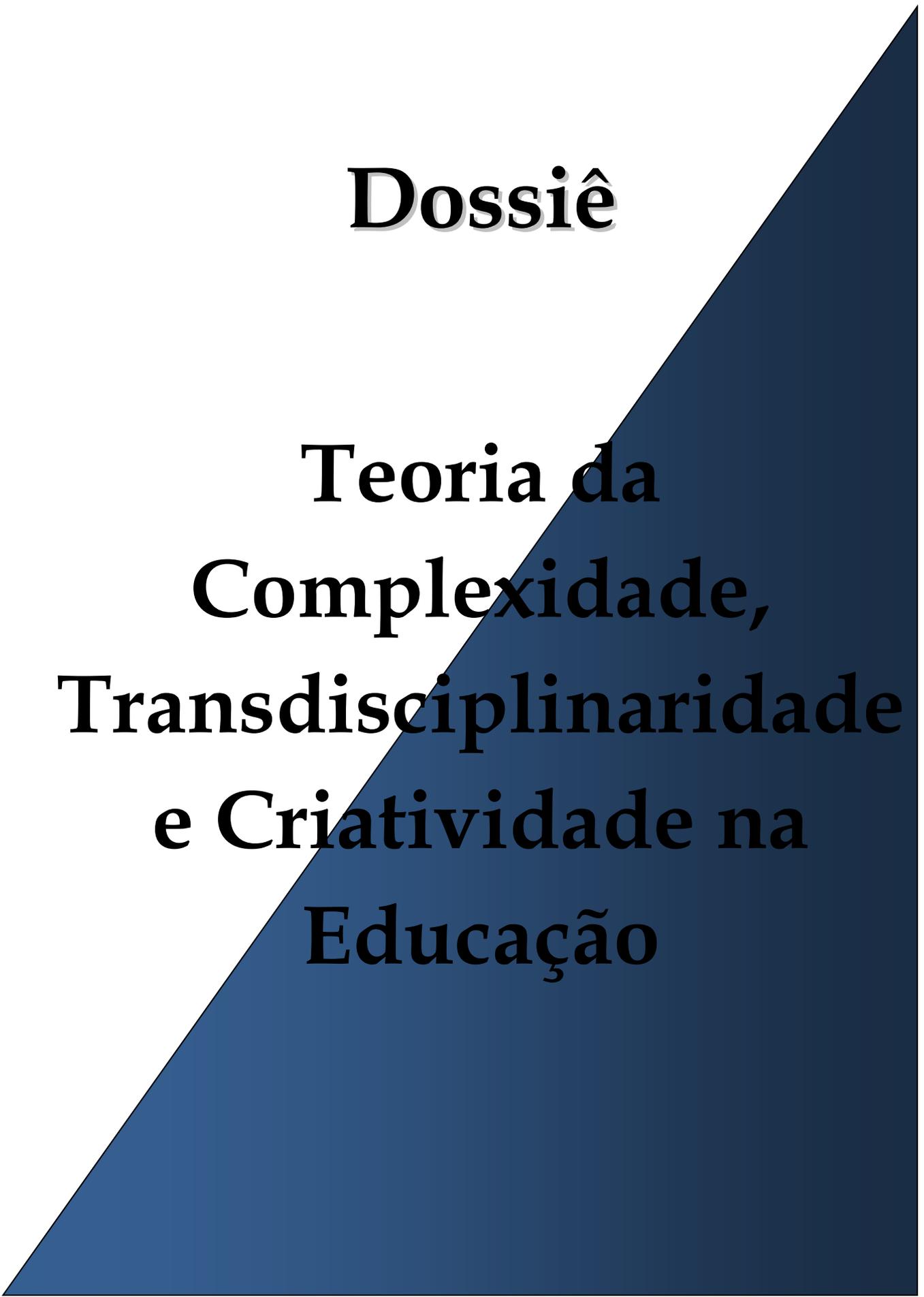
Também refletindo sobre o ensino superior, partindo da necessidade de pensar a universidade, o artigo elaborado por *Maria José de Pinho e Kênia Paulino de Queiroz Souza*, pontuam as incertezas e mutações nos entrecruzamentos nos quais a universidade brasileira se localiza. As autoras refletem sobre a universidade do século XXI na perspectiva da criatividade, partindo da realidade complexa contemporânea. Recorrem a pesquisa qualitativa bibliográfica, por meio da qual teorizam sobre a universidade, a complexidade e a criatividade. Concluem que a universidade necessita se pautar em um novo paradigma que rompa com a unidimensionalidade e aponte para multidimensionalidade, capaz de contruir diálogos com os cenários externos a ela, ou seja, com a realidade global e interplanetária.

O texto de *Maria Glória Dittrich e Flávio Ramos* busca pensar o humanecer nos na formação universitária no campo da saúde com um olhar transdisciplinar. Para a autora e para o autor humanecer requer o saber cuidar do humano no processo de ensino-aprendizagem. Partindo da vida como realidade primeira e fundante da humanidade chegam a educação como energia promotora do entendimento do todo humano. Ao recorrerem a pesquisa hermenêutica fenomenológica, apontam que o humanecer no ato de cuidar na saúde, nas práticas universitárias, nada mais é do que abrir-se ao diálogo transdisciplinar que engloba saberes de toda ordem que tem a finalidade de aproximar o eu do outro e construir uma interrelação de descoberta de uma nova forma de conhecimento.

Por fim, o ensaio de autoria de *João Henrique Suanno* busca responder a uma questão central: por que uma escola criativa? O autor recorre a diversos teóricos que contribuem para refletir a problemática, incitando a reflexão do reencantamento da dimensão do ensino e da aprendizagem. Trata-se de incitações que nos conduzem a pensar qual o real limite de nossos projetos educativos.

Ainda em tempo, pedimos desculpas aos nossos colaboradores e leitores pela demora em disponibilizarmos os textos.

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro  
Editor



**Dossiê**

**Teoria da  
Complexidade,  
Transdisciplinaridade  
e Criatividade na  
Educação**

# Pensamiento religado y condición humana

**Juan Miguel González Velasco**

Centro de Seguimiento y Gestión de Calidad  
Facultad de Ciencias Farmacéuticas. Universidad Mayor de San Andrés La Paz, Bolivia  
Presidente de la Cátedra de Educación Transcompleja, e-mail:  
[juanmgv@hotmail.com](mailto:juanmgv@hotmail.com), [juanmgv@transcomplejidad.org](mailto:juanmgv@transcomplejidad.org)  
[www.transcomplejidad.org](http://www.transcomplejidad.org)

---

## Resumen

La condición humana hace referencia a la razón de ser y esencia de lo que significa las palabras “ser humano”, muchas veces pese a ser esas palabras pero que carece de significado más que teórico práctico. Para hablar de condición humana es necesario trascender de una visión homo sapiens, es decir el hombre que piensa a un hombre complejo, es decir homo complexus inmerso en su visión cognitiva, delirante, de labor, poética, prosaica y otras más que lo entretiene. La condición humana en su sentido más amplia debe ser entendida como un saber innato y práctico, caracterizado y aplicado en toda disciplina de manera transdisciplinar, haciendo valer principalmente la comprensión de los niveles de realidad, el tercer incluido y la complejidad. Nada de lo anteriormente dicho se podrá realizar sin la aplicación de un componente olvidado o poco aplicado por los seres humanos, es decir la conciencia, la Era de la Conciencia, misma que trasciende lo material hacia lo espiritual y más allá. Es posible emerger a todo momento que la condición humana permite trascender hacia una visión planetaria de la vida, ecologizante, sistémica tomando en consideración la razón de ser de los seres vivos, en esa visión que para algunos es alcanzable pero que en su sentido actual muy desgastante llamada libertad.

**Palabras clave:** Ser Humano. Homo Complexus. Realidad. Espiritual. Conciencia.

## Abstract

*The human condition refers to the purpose and essence of what the words “human being”, although it is often those words but no more than theoretical and practical significance. To speak of the human condition is necessary to go beyond vision Homo sapiens, the man who thinks of a complex man, homo complexus immersed in cognitive vision, delirium, of work, poetry, prose and others who knits. The human condition in its broadest sense must be understood as an innate knowledge and practical, characterized and applied in all disciplines in a transdisciplinary, invoking mainly the understanding of the levels of reality, including the third and complexity. None of the above to be achieved without the application of a forgotten component or widely applied by*

*humans, consciousness, the Age of Consciousness, transcending the material itself to the spiritual and beyond. You may emerge at all times that the human condition allows us to a global vision of life, ecologizante, taking into account the systemic reason for living beings, in this vision is achievable for some but in its current sense very exhausting called freedom.*

**Key words:** Humans. Homo Complexus. Reality. Spiritual. Consciousness.

## **La Condición humana emergente desde la complejidad**

Para Sartre (1998), el concepto de condición humana pasa por un indeterminismo, que no es sinónimo de esencial o naturaleza y que incorpora una manera o estructura en la que se desenvuelve la vida humana, misma que no podemos entender a plenitud sino incorporamos al pensamiento complejo como una manera práctica del quehacer humano (Morín, 2010).

La condición humana es más que un mero concepto de identificación terrenal o que busca identificar funciones que cumplir en el mundo. Una de las preguntas claves que de ello resulta y que escapa a una visión de simple evolución biológica o genética es ¿Qué hago aquí? ¿Por qué estoy aquí?, ¿Qué influencia tengo entre mi ser y la naturaleza? Y Lo cierto es que ante tales interrogantes la palabra maestra que se incorpora es "Ecología", por lo que ya no solo hablamos de espiritualidad sino trascendemos y ahora incorporamos ecoespiritualidad o en educación se habla de Ecoformación. Con lo anterior nos obliga a pensar no en una sola visión cognitiva de la condición humana, es decir de conocimientos de la condición humana, sino incorporarla como saber, en su más profunda significación ancestral empírica o científica.

Hablar de condición humana ubicar nuestro ser en el planeta y en el universo, creer en nuestro ser común y nuestra diversidad humana, y más profundamente en lo que nos identifica y nos une como humanos, en que condición, es decir bajo qué circunstancias nacemos, crecemos, nos reproducimos y dejamos este mundo no solo en lo biológico sino nuestra trascendencia espiritual.

Pero, como incorporar en esta reflexión lo que significa condición humana sino es a partir de los operadores cognitivos de la complejidad, es decir entretejiendo la dialogicidad, la visión de bucles, la auto-eco-organización e inclusive elementos tales como emergencia, tercer incluido, lo que quedo en el medio. Ya que si no lo hacemos estaríamos cayendo en un concepto muy objetivo, materialista y único, es decir como el entender el concepto de célula solo como la unidad fundamental de los seres vivos.

En la miseria del reduccionismo el concepto de condición humana nos ha llevado a comprenderla como un elemento más del concepto biológico de ente material, bajo una visión

de ciclo abierto o cerrado, preciso de condiciones materiales y que lo limita a un ser arrojado en el mundo, que trabaja, viven en medio de los demás y muere, es decir una condición humana finita y que para muchos fue conocida, vivida y para otros fue como el pasar de una sombra en el suelo, vista por algunos no percibida por otros.

La condición humana vista desde la complejidad es trascendente, emergente, religante, no entendida bajo una lógica clásica aristotélica, sino más bien no clásica buscando lo que quedo en el medio, o lo que esta como tercer incluido, es autopoyética, reflexiva y que incorpora en su esencia un alto sentido de conciencia y ecoespiritualidad tanto en su sentido teórico como práctico.

## **La inmanencia en la Condición Humana**

Partiremos tal y como menciona Morin, “estos deben reconocerse en su humanidad común y al mismo tiempo reconocerse en su diversidad cultural” y me atrevo a señalar en su incertidumbre planetaria. Y que el reduccionismo ha hecho que la condición humana se vuelva un rompecabezas que a lo largo de la historia de la humanidad y de la ciencia no logra unir o permite ubicar a la humanidad en el mundo y en el universo en su conjunto, creo que parte de ello se debe en pensar hacia una visión del todo hacia la parte sin “*feed back*”, y es necesario integrar nuestra condición cósmica, física y terrenal a fin de lograr que nuestra visión de animalidad se entreteja a la de humanidad y permita hablar de condición humana.

Es esta visión de cambio o bucle es que subyace la condición humana y de manera afirmativa señalamos que la condición humana es invariante, es y seguirá siendo parte de la evolución y razón de ser del ser humano, es decir el Neanderthal fue un hombre con condición humana al igual que el Homo sapiens, y es esta la que permite unir el principio con el fin, hablar de individuo, especie, y sociedad. Por lo que el contexto del ser humano es fundamental para diferenciar los matices que la condición humana arroja en tiempo y espacios diversos.

Es posible hablar de inmanencia en la condición humana, ya Spinoza nos habla de este concepto cuando nos indica de ente intrínseco de un cuerpo; es inmanente toda actividad cuando en el ser perdura la acción en su interior, cuando tiene su fin en ese mismo ser. La condición humana es inmanente, nacemos con ella en lo individual y lo colectivo, por lo que es necesario hablar de una condición humana individual y otra como humanidad en sí.

Pero hasta donde esta visión individual y de humanidad de la condición humana el ser humano a distorsionado con el avance de la ciencia, la tecnología, el mismo proceso histórico que lo que entendemos por condición humana ya no es para otros. Que ha buscado la ciencia hasta el momento tomar de la naturaleza lo que le sirve y de ahí buscar el dominio de la misma,

hacia una lucha incansable de satisfacción de necesidades que alguna vez empezó como una actividad nómada y posterior se quedo como sedentaria, no veo diferencia entre la invención de la rueda y el desarrollo de un software de última generación, ambos buscan la satisfacción de necesidades, tampoco veo diferencia entre la condición humana en diferentes épocas, la diferencia está en cómo buscamos que la condición humana se refleje en nuestras vidas y en nuestra condición social, sin lugar a duda que son diferentes y es lo que en algunos los aspectos religiosos, económicos, políticos o otra actividad se atribuye la salvación de la condición humana, es por ello que en educación ha quedado tan relegada o poco aplicada, tal pareciera que a medida que avanza la ciencia se nos olvida la condición humana, esta es una afirmación muy importante si pensamos que el mundo en que vivimos es el mejor, el más tecnológico, el más científico, tal vez lo será pero también es el que menos considera una verdadera condición humana.

## **Transdisciplinariedad y Condición Humana**

Si partimos de que la condición humana tiene una característica inmanente, también desde la complejidad tiene otras muy importantes, una de ellas es la incorporación de la incertidumbre, de no acabado, inmersa en un océano de incertidumbres y un archipiélago de certezas, tal y como indica Morín, (2000) y para cual debemos estar atentos antes de que la condición humana se nos acabe de reducir o fragmentar, es un mundo muy concreto el que pongo pero a la vez muy abstracto e incierto, y es aquí donde los seres humanos debemos estar alertas antes de que cualquier variante nos lleve a una catástrofe humana y planetaria.

Otro componente importante es la “realidad” bajo que realidad estamos manejando a la condición humana y creo importante señalar que es un componente diferenciador y camuflador de pensar y aplicar la condición humana. Según Nicolescu, (2010) la realidad es todo lo que resiste a nuestras observaciones, experiencias, etc. Siguiendo esto hay diversas realidades de condición humana que muchas veces en los seres humanos choca o es compatible entre ellos. La visión de contexto y las relaciones humanas son factores trascendentales en el alcance de condiciones humanas óptimas o aceptables.

Si bien la incertidumbre es un factor a considerar, la realidad no se queda relegada, pero existe un tercer elemento muy importante que hace que el mundo macro y micro tal y como menciona Sotolongo, (2006) se entretrejan, es decir podemos comprender la condición humana desde el mundo macro y creo que es el mundo dominante, comprender la condición humana desde el mundo micro también ha sido un reto y que va más allá de un mero valor energético o espiritual. Hay un mundo que me atrevo a indicar el más importante en tema de condición

humana el mundo meso el de las complejidades, es el tercero incluido, el que entreteje el orden con el desorden y que permite trascender a los seres humanos y que muy pocos alcanzan a comprender en este mundo tan materializado y reduccionista (Vallejo, 2009).

Bajo estas premisas surge la Transdisciplinariedad como la que incorpora estos elementos de complejidad, niveles de realidad y tercer incluido y que la condición humana recoge como sus elementos emergentes más importantes para diferenciar y unir lo común con lo diverso. Comprender que el Homo sapiens quedó insuficiente y es preciso ir más allá hacia un homo complexus que permita entretejer saberes y conocimientos en esta Era de la Conciencia.

### **La vida cotidiana y la condición humana**

Uno de los momentos más significativos para el ser humano es su cotidianidad, como el quehacer cotidiano y donde confluyen infinidad de hechos, circunstancias, relaciones y vivencias de la condición humana, misma que fluctúa entre el mundo macro, micro y meso y hace que el ser humano refleje su energía, su materia y su espiritualidad. Es en su vida cotidiana donde su condición de ser humano debe demostrar su existir, su razón de ser en el mundo y en el universo, el elemento que lo distingue como único y como diverso, donde los bucles vinculados a la razón, al sentimiento, al pensamiento, a su creatividad, a su grandeza interior y exterior se entremezclan para hacer de los seres humanos complexus.

Sin lugar a duda que hablar de condición humana en su naturaleza más simple también involucra hablar de valores y de lo que significa el valor de la vida, de la búsqueda de la libertad, del respeto del otro y de sí mismo, de la búsqueda de la espiritualidad, de la vinculación del ser con su conciencia, y que en muchos casos parte de una visión individual a una conciencia social y mucho más amplia la conciencia planetaria.

Enseñar la condición humana es un saber muy necesario para atrapar lo que el reduccionismo ha ido dejando suelto y que junto a otros saberes permite la visión integral del ser humano. La condición humana en su expresión más amplia permite el acercamiento a la libertad del sujeto, esa libertad que muchas veces creemos alcanzarla pero que en la práctica estamos muy lejos de tenerla (From, 1987), esto permite reflexionar como el ser humano necesita de la aplicación de su conciencia para comprender más su condición humana, que lo posea, le permita ubicarse en cuerpo, alma y espíritu de su estructura sistémica de condición humana (González, 2006, 2008 y 2010)

Es prudente acercarse desde esa vida cotidiana, del entender complejo y transdisciplinar cual es el significado de condición humana, misma que se articula bajo varios elementos

entretejidos, más allá de una simple significación de ser humano terrenal, es decir, como momentos entretejidos inciertos, emergentes, entretejidos que la cotidianidad, su unicidad y diversidad permite ubicarse planetariamente y ecológicamente relacionarse en su ser y con su medio ambiente.

También dentro de este acercamiento es necesario afirmar que para considerar una certera condición humana, en su sentido más amplio evolutivo debemos trascender de un homo sapiens, sapiens a un homo complexus, inmerso en sus bucles, entretejido, que pasa de su visión netamente racional hacia un demens, delirante, fabers, a prosaico y poético, es increíble que en esa diversidad y unicidad este la condición humana, que no puede ser vista desde un solo lente o mirada homo, sino que transita y es indeterminada (Anguera, 2007). No es posible pensar en una caja llena de conceptos sobre que es condición humana, ni tampoco preparar en la universidad sujetos con mucha información y con poca aplicación de lo que significa la condición humana, es más fácil pensar en una caja vacía donde el sujeto en esa condición humana elástica se adecue a su contexto, circunstancias, momentos y que en algún momento esta caja se llena y en otro se vacía o esta medio llena, no es un proceso de completar la condición humana sino de completitud.

La destrucción del planeta por el ser humano es un hecho muy vinculado y lineal al proceso de satisfacción de necesidades, es decir para satisfacer sus necesidades algo tenemos que arrancar al planeta o dañar para ello, esto es muy triste en lo material, en la continuidad de los recursos naturales para la vida, mencionamos esto no como un lamento del ser humano sino como una reflexión de lo que hacemos y dejamos de hacer por nuestro planeta, sin tener en cuenta un alto sentido de conciencia de lo que como seres humanos hacemos en nuestro hogar y que muchas veces parte de esto que discutimos la condición humana, es un hacer y hacer sobre la condición humana que esta queda relegada a un segundo o tercer plano.

Enseñar la condición humana debe ser una necesidad y reflexión para toda institución educativa de cualquier nivel, contexto, raza, continente u otra consideración, es también claro que la condición humana no tiene una disciplina única de responsabilidad, por lo que no es propio ni de la Psicología o Sociología por ejemplo, sino de todas las disciplinas, vistas desde luego desde una visión transdisciplinar, donde cada una de ellas aporta a la comprensión de la condición humana.

También es necesario mencionar que la condición humana no solo se enseña en la escuela, sino en la vida misma que es donde de manera cotidiana se desenvuelve el ser humano, se relaciona, cumple su ciclo vital, se entreteje, se enriquece como sujeto, la condición humana es inmanente al ser humano, por lo que mucho hacen las relaciones humanas.

Finalmente, con estas reflexiones es casi nulo pensar en una condición humana bajo estas condiciones, en una visión reduccionista, disyuntiva, para ello la principal herramienta que permite tener latente y enriquecida nuestra condición humana es aplicar el pensamiento complejo, que une y desune el principio con el fin, vincula el orden con el desorden y hace ver inacabado lo terminado y esto es la condición humana.

## **Pensamiento religado**

Uno de los procesos que el pensamiento complejo y en general la complejidad a través del proceso metodológico de la transdisciplinaridad ha construido, y que en los últimos años es relevante para entender cómo se puede aplicar este paradigma emergente en la educación es aplicando el religaje, entendido este como unir y desunir el conocimiento en función de lo relacional o no relacional para deconstruir algo. Esta manera de pensar así, es a lo que llamo pensamiento religado como una herramienta práctica que permite que el pensamiento complejo y más aún el pensamiento sistémico operen en la cabeza de los educandos. Un sistema o subsistema en sus componentes, en su funcionalidad y recursividad, es poco entendible sino se religa su existir y su función.

Pensamiento religado es pues, una manera de correlacionar nuestra existencia y nuestro quehacer cotidiano y científico, es una herramienta que permite llegar a la transdisciplinaridad de una manera más fácil y práctica.

Es muy interesante ponerle nombre a las acciones, pero sin lugar a duda que día a día religamos nuestra vida, nuestras actitudes, hechos, conceptos, fenómenos y en general todo lo que hacemos en la vida, sin querer pasamos de un proceso comunicacional, a sentimientos encontrados y estos a su vez a cuestiones económicas que afectan nuestra conducta y a su vez nuestros hechos sociales. Generamos una metodología para hacerlo que nuestra razón y nuestro pensamiento hace que nuestra personalidad como seres humanos fluya en un religaje social.

Lo interesante también es que la misma historia de la ciencia hace que veamos como las disciplinas, los aportes científicos y más aún las profesiones se coadyuven en sus descubrimientos, y es irreal pensar que muchos descubrimientos por ejemplo no nacieron en su disciplina tal es el caso de las ciencias biológicas, de la física o las ciencias blandas. Pensar religado es pues una manera cotidiana de vivir, de hacer ciencia, construir, separar y deconstruir conceptos, ideas, pensamientos y más aun conocimientos. (González, 2015).

## Referências

- Anguera, T. y cols. **Transdisciplinariedad y Ecoformación: Una nueva mirada sobre la educación.** 284, 2007.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **La reproducción. Elementos para una Teoría del sistema de enseñanza.** España. Freire, P. **La Teoría del Oprimido.** Paidós. La Paz Bolivia, 2001.
- From, E. **El Miedo a la Libertad.** Paidós. Barcelona España, 1987.
- González, J. El proceso de Investigación en el aula-mente como generadora de nuevo conocimiento a partir de la teoría del yo-metacognitivo. En: **Aprendizaje y Enseñanza en tiempos de transformación educativa,** La Paz, p. 141-163, 2006.
- González, J. La concepción de una nueva visión paradigmática la Metacomplejidad en la Educación Superior. **Revista Fractal,** Postgrado EMI, Año 1, n. 1, La Paz, Bolivia. p. 1-7, 2006.
- González, J. **Investigando el propio accionar educativo en el contexto del pensamiento complejo** En: **Revista Integra Educativa,** vol. 1, n. 1, La Paz: III-CAB, p. 109-120, 2008.
- González, J. **Teoría Educativa Transcompleja.** La Paz: EMI. p.132, 2010.
- González, J. **Religaje Educativo.** La Paz: Jivas. p. 82, 2015.
- Morin, E. **La mente bien ordenada.** Madrid: Ediciones Seix Barral. p. 7, 2000.
- Morin, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro,** 2000b.
- Morin, E. **Unir los conocimientos.** La Paz, Bolivia. p 23-67, 2004.
- Morin, E. **Diálogos sobre la naturaleza humana.** Barcelona: Kairós, 2005.
- Nicolescu, B. **Manifesto of Transdisciplinarity.** Albany: State University of New York, 2002.
- Sartre, J. **El existencialismo es un humanismo.** Traducción Manuel Lamana Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.
- Sotolongo, P. **Teoría social y vida cotidiana: La sociedad como sistema dinámico complejo.** Cuba. p. 269, 2006.
- Vallejo, N. Morin. **Humanista planetario.** Perú. pp. 157, 2009.

Recebido: Out/2016  
Aprovado: Jun/2017

## Pedagogia Complexa e Pedagogia Social: tecendo aproximações

### Complex Pedagogy and Social Pedagogy: weaving approaches

#### **Eliane Alves Precoma**

Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná, 1994; Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001; Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, 2011., e-mail: [elianeprecoma@hotmail.com](mailto:elianeprecoma@hotmail.com)

#### **Evelcy Monteiro Machado**

Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná, 1994; Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001; Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, 2011. Membro do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Psicologia Genética da FE-UNICAMP (CNPq), vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação – UFPR (CNPq). Coordeno projetos de extensão correlacionados ao Núcleo de Estudos de Pedagogia Social – UFPR., e-mail: [elianeprecoma@hotmail.com](mailto:elianeprecoma@hotmail.com)

#### **Ricardo Antunes de Sá**

Pedagogo – UFPR, 1988. Mestrado em Educação – UFPR, 1997. Doutorado em Educação – UNICAMP, 2007. Professor Associado I - Setor de Educação - UFPR. Professor do Curso de Pedagogia - UFPR. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) - UFPR. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação – Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional., e-mail: [antunesdesa@gmail.com](mailto:antunesdesa@gmail.com)

---

### **Resumo**

O estudo pretende apresentar reflexões preliminares, considerando as mediações pedagógicas vivenciadas nos Projetos de Extensão: *Círculos de Debates e Estudos de Pedagogia Social*, e *Fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar*. Partimos da compreensão de que a Pedagogia é entendida como ciência que estuda a Educação no âmbito escolar e não escolar. Os autores (FRANCO, 2003; FREITAS, 1985, 1989; HOUSSAYE *et al.*, 2004; LIBÂNEO, 2001, 2006, 2007; PIMENTA, 1996, 2002, 2007; MARQUES, 2006; MAZZOTTI, 1996; SÁ, 1997, 2000; SAVIANI, 1985, 1991, 2008) dão respaldo ao debate. A pedagogia complexa (SÁ, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b) surge da necessidade de incorporarmos os pressupostos teóricos do pensamento complexo ao discurso pedagógico contemporâneo para o enfrentamento das questões escolares e não escolares. A partir daí, desenvolvemos um aprofundamento sobre os pressupostos teórico-práticos da Pedagogia Social (FERMOSO, 1994; LUZURIAGA, 1993; PETRUS, 1997; QUINTANA, 1988, 1993, 1997; SAEZ, 1994; VENTOSA, 1992). Realizamos reflexões sobre as ações, debates e pesquisas correlacionadas aos projetos mencionados, dialogando com as contribuições de Paulo Freire (1985; 1987; 1997; 2000; 2011), Edgar Morin (1997; 2000; 2011; 2014; 2015) e Maria Cândida de Moraes (2003; 2015). Apresentamos quatro dimensões constituintes e

propositivas de uma abordagem de Pedagogia Social: 1) a complexidade das demandas sociais; 2) a escuta ativa e amorosa como abordagem pedagógico-social; 3) o trabalho pedagógico-social relacionado ao protagonismo pessoal, familiar e comunitário; 4) a emergência do trabalho pedagógico-social em redes de proteção e de proposição/desenvolvimento/avaliação de políticas públicas.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Pensamento Complexo. Pedagogia Social. Pedagogia Complexa.

### **Abstract**

*The study intends to present preliminary reflections, considering the pedagogical mediations experienced in the Extension Projects: Discussion Circles and Studies of Social Pedagogy, and Strengthening of child and adolescent protection networks: the approach of youth and family protagonism. We start from the understanding that Pedagogy is understood as a science that studies education in the school and non-school environment. The authors (FRANCO, 2003, FREITAS, 1985, 1989, HOUSSAYE et al., 2004, LIBANEO, 2001, 2006, 2007, PIMENTA, 1996, 2002, 2007, MARQUES, 2006, MAZZOTTI, 1996, SÁ, 1997, 2000; SAVIANI, 1985, 1991, 2008) support the debate. The complex pedagogy (SÁ, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b) arises from the need to incorporate the theoretical presuppositions of complex thinking into contemporary pedagogical discourse to address school and non-school issues. From this point on, we develop a deepening of the theoretical-practical presuppositions of Social Pedagogy (FERMOSO, 1994; LUZURIAGA, 1993; PETRUS, 1997, QUINTANA, 1988, 1993, 1997, SAEZ, 1994 and VENTOSA, 1992). We carried out reflections on the actions, debates and research correlated to the projects mentioned, in dialogue with the contributions of Paulo Freire (1985, 1987, 1997, 2000, 2011), Edgar Morin (1997, 2000, 2011, 2014, 2015) and Maria Cândida de Moraes (2003, 2015). We present four constitutive and propositional dimensions of a Social Pedagogy approach: 1) the complexity of social demands; 2) active and loving listening as a pedagogical-social approach; 3) pedagogical-social work related to personal, family and community protagonism; 4) the emergence of pedagogical-social work in networks of protection and proposition / development / evaluation of public policies.*

**Key-words:** Pedagogy. Complex Thinking. Social Pedagogy. Complex Pedagogy.

### **Résumen**

*El estudio tiene como objetivo reflexiones preliminares, teniendo en cuenta las mediaciones pedagógicas vividas en el Proyecto de Extensión: Círculos de debate y estudios de Educación Social y fortalecimiento de las redes de protección infantil y adolescentes: el enfoque de la juventud y el papel de la familia. Partimos de la comprensión de que la pedagogía se entiende como una ciencia*

*que estudia la educación en el nivel escolar y no escolar. Los autores (FRANCO, 2003; FREITAS, 1985, 1989; HOUSSAYE et al., 2004; LIBÂNEO, 2001, 2006, 2007, PIMENTA, 1996, 2002, 2007; MARQUES, 2006; MAZZOTTI, 1996, SA, 1997, 2000; SAVIANI, 1985, 1991, 2008) dar apoyo al debate. La pedagogía compleja (SA, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b) surge de la necesidad de incorporar los supuestos teóricos del pensamiento complejo de discurso pedagógico actual para hacer frente a los problemas escolares y no escolares. A partir de ahí, hemos desarrollado una profundización de los supuestos teóricos y prácticos de la pedagogía social (FERMOSO, 1994; LUZURIAGA, 1993; PETRUS 1997; QUINTANA, 1988, 1993, 1997; SAEZ, 1994; VENTOSO 1992). Llevamos a cabo reflexiones sobre las acciones, discusiones e investigaciones correlacionadas con los proyectos antes mencionados, dialogando con los aportes de Paulo Freire (1985; 1987; 1997; 2000; 2011), Edgar Morin (1997; 2000; 2011; 2014; 2015) y Maria Cândida Moraes (2003; 2015). Se presentan cuatro dimensiones constitutivas y proposicionales de un enfoque de la pedagogía social: 1) la complejidad de las demandas sociales; 2) la escucha activa y amorosa como enfoque pedagógico y social; 3) el trabajo pedagógico y social relacionado con la vida personal, familiar y liderazgo de la comunidad; 4) el surgimiento de trabajo pedagógico y social en redes de seguridad y proposición / desarrollo / evaluación de las políticas públicas.*

**Palavras claves:** *Pedagogía. El pensamiento complejo. Pedagogía social. pedagogía compleja*

## **Introdução**

Neste artigo pretendemos apresentar reflexões preliminares a partir de nossas mediações pedagógicas vivenciadas na proposição, desenvolvimento e avaliação dos Projetos de Extensão: “Círculos de Debates e Estudos de Pedagogia Social”, que coordenamos<sup>1</sup> e “Fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar”<sup>2</sup>. Procuraremos enfatizar nossa concepção sobre a cientificidade da Pedagogia enquanto ciência que se debruça nos estudos, reflexões e proposições sobre a educação escolar e não escolar. Uma ciência que procura, à luz de uma teoria do conhecimento, produzir conhecimento pedagógico sobre o fenômeno educativo. A pedagogia complexa (SÁ, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b) surge da

---

<sup>1</sup> Coordenam o referido projeto, as Professoras Dr.<sup>a</sup> Evelcy Monteiro Machado e Dr.<sup>a</sup> Eliane Cleonice Alves Precoma, no período de 2014-2016. O Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá participa de forma ativa como colaborador das ações promovidas pelo projeto.

<sup>2</sup> Coordenam o segundo projeto, a Professora Dr.<sup>a</sup> Eliane Cleonice Alves Precoma e o professor Dr. Ricardo Antunes de Sá. Esclarecemos que os dois projetos mencionados neste texto estão circunscritos ao NEPS – Núcleo de Estudos de Pedagogia Social do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

necessidade de incorporarmos os princípios cognitivos do pensamento complexo ao discurso pedagógico contemporâneo com vistas à elaboração e produção de um conhecimento pedagógico que nos possibilite uma compreensão teórica e uma proposição prática complexas em relação ao fenômeno educativo (escolar e não escolar) na busca da superação de uma concepção de conhecimento mutilado, fragmentado e disjuntivo. A Pedagogia Social é compreendida como um desdobramento da ciência pedagógica que objetiva compreender, refletir, sistematizar e apontar ações político-pedagógicas em relação aos processos educativos que se manifestam no âmbito social. Nossa intenção é desenvolver uma tessitura das reflexões realizadas a partir das ações, estudos, debates e pesquisas desenvolvidas nos projetos de extensão, dialogando com as contribuições de Paulo Freire (1985; 1987; 1997; 2000; 2011), Edgar Morin (1997; 2000; 2011; 2015) e Maria Cândida de Moraes (2003, 2015).

### **Apontamentos sobre a cientificidade da Pedagogia**

Como toda obra humana a ciência vem elaborando sua narrativa epistemológica há quase 500 anos, quando a Modernidade revolucionou o pensamento humano por meio dos movimentos do Racionalismo e do Empirismo. Desde então, num contexto de capitalismo nascente contraditório e ambivalente; num processo de “Iluminação” inaugurado pelo Iluminismo francês, a ciência moderna se instala, se desenvolve em oposição, também, a uma concepção de conhecimento, de mundo, de homem etc. medieval. A ciência moderna passa a ser a nova narrativa creditada pela razão (racionalidade) que explicaria e produziria conhecimentos sobre os fenômenos, físicos, naturais e sociais.

As ciências ditas sociais como a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia vão se constituindo a partir do século XIX. A Pedagogia vai aparecer como uma área do conhecimento científico a partir das contribuições de Herbart que instituirá um olhar analítico, observador e descritivo sobre o fenômeno educativo. Com Herbart, segundo Franco et al. (2007, p. 64), “[...] a Pedagogia adquire o estatuto de ciência uma vez que, no contexto da investigação filosófica de sua época, passa a assentar-se em dois pilares, a Psicologia e a Ética [...]”. De lá para cá podemos observar ao longo do século XX e XXI que diversos pesquisadores tem contribuído para que a área do conhecimento

pedagógico possa se firmar como um conhecimento específico e creditado cientificamente.

Autores como (FRANCO, 2003; FREITAS, 1985, 1989; HOUSSAYE *et al.*, 2004; LIBÂNEO, 2001, 2006, 2007; PIMENTA, 1996, 2002, 2007; MARQUES, 2006; MAZZOTTI, 1996; SÁ, 1997, 2000; SAVIANI, 1985, 1991, 2008) dão-nos respaldo para, a partir deles, tecermos ilações e reflexões no sentido de construirmos argumentos que fortaleçam a construção da cientificidade da Pedagogia. A ciência pedagógica (Pedagogia) é entendida, então, como uma das ciências que estuda o fenômeno educativo (escolar e não escolar) construindo sua narrativa epistemológica a partir do processo dialógico e contributivo das demais áreas do conhecimento moderno que se debruçam, também, sobre o fenômeno humano, social e sobre o fenômeno educativo. Seu foco são os processos pedagógicos inscritos nas atividades escolares e não escolares, procurando descrever, contextualizar, analisar, historiar e compreender as relações entre os sujeitos educativos, imersos num contexto cultural, político, econômico, social, biológico, antropológico enfim, multidimensional.

Conforme nos aponta Houssaye (2004), a Pedagogia se localiza num entremeio entre a teoria e a prática educativa. Não é só a teoria ou só a prática, mas a tensão, o entremeio que fabrica o discurso pedagógico. A Pedagogia é uma ciência em construção. Esse estatuto epistemológico em construção vem se desenvolvendo a partir de processos específicos de investigação, ancorados numa teoria do conhecimento (FREITAS, 1986). A concepção histórico-crítica tem sido um dos principais suportes teórico-metodológico (teoria do conhecimento) que, ao longo dos últimos 36 anos e tem contribuído para a área da formação de professores e para a pedagogia escolar (MENGER; VALENÇA, 2012, SAVIANI, 2008). Essa teoria do conhecimento tem possibilitado, pensamos, a construção de um marco científico da ciência pedagógica no Brasil.

Não obstante, a epistemologia da Teoria da Complexidade, sistematizada no Pensamento Complexo de Edgar Morin, tem trazido um grande desafio para a produção do conhecimento científico. Sua profícua e profunda produção bibliográfica tem proporcionado um instigante debate sobre a *relição dos saberes*. Sá (2008, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b) tem procurado dialogar com esta teoria do conhecimento no sentido de incorporá-la ao discurso científico pedagógico contemporâneo. O autor tem

procurado construir um conhecimento pedagógico à luz dos pressupostos ou princípios cognitivos do Pensamento Complexo (SÁ, 2015b) com vistas à Reforma do Pensamento contra os dogmatismos, a racionalização, a cegueira, a ilusão, a manipulação. São aproximações teóricas iniciais que possibilitam ou possibilitarão vislumbrar a tessitura de uma Pedagogia Complexa que captura a complexidade do fenômeno educativo em suas múltiplas dimensões, características e interdependências.

### **Perspectivando uma Pedagogia Complexa...**

A possibilidade de pensarmos a construção de uma Pedagogia Complexa é compreendida a partir dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo de Edgar Morin que se constituem numa teoria do conhecimento inscrita no quadro da Teoria da Complexidade (SÁ, 2008, 2012, 2015a; 2015b). O pensamento complexo pode contribuir enquanto teoria do conhecimento para que Pedagogia (complexa) edifique uma compreensão, no sentido complexo do termo, de que os fenômenos educativos são processuais, inacabados, transitórios, contraditórios e incertos. Esses fenômenos são dinamizados pelas interações, retroações e interdependências que os agentes pedagógicos (re) constroem numa dada organização complexa (escolar e não escolar). O olhar complexo procurará superar uma concepção de causalidade linear, disjuntiva, fracionada e buscará construir uma concepção de causalidade complexa (recursividade), identificando sempre que há um anel recursivo no processo educativo no qual as causas desencadeiam ações, efeitos e estes retroagem sobre as causas, realimentando-as e modificando-as (MORAES, 2007).

Essa Pedagogia se pautará, portanto, pelo método do pensar complexo compreendido como um caminho, uma estratégia para se chegar a um conhecimento pertinente (MORIN, 2000) e coerente, olhando seu campo de estudo (escolar e não escolar) sob uma perspectiva “mais hologramática, dialógica ou dialética [...]” (MORIN et al. 2004, p.26) fiel à trama da vida e, especificamente, em relação aos fenômenos antropológicos, sociais e culturais manifestos no campo da Educação. O Método do pensar complexo é compreendido como uma estratégia que situa, que contextualiza as informações, os conhecimentos; que ensinará a condição humana, a identidade terrena, a ética da compreensão (MORIN, 2000); que elaborará um conhecimento pedagógico

*pertinente* a partir dos princípios cognitivos: sistêmico-organizacional; hologramático, recursivo e dialógico com vistas a instrumentalizá-la no enfrentamento do erro, da ilusão e da cegueira do conhecimento em busca de uma narrativa pedagógica que compreenda a complexidade da vida, da natureza e da sociedade humana.

Uma Pedagogia Complexa construiria uma narrativa, uma interpretação (MORIN, 2005) do real pedagógico por meio da bricolagem, da tessitura capturando os movimentos, as ações, as interações, as retroações, os desvios, os antagonismos, as complementaridades, as ordenações, as desordenações que integram o processo educativo multidimensional que, como um holograma, representa ou apresenta as dimensões constituintes da sociedade e da cultura na/da qual é produto e produtora. “Trata-se de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana” (MORIN, 2001a, p. 25). O olhar complexo, que religa, que contextualiza, que apreende e compreende, simultaneamente, aspectos complementares e antagônicos poderá contribuir para a elaboração de um *Discurso Pedagógico (conhecimento pedagógico)* que leve em conta a multidimensionalidade do fenômeno educativo. Morin; Cyrulnik (2012, p. 15) dizem que: [...] Religar é, sem dúvida, o grande problema que vai se apresentar para a educação. Nós diremos que religar será um grande desafio para uma Pedagogia Complexa.

Uma pedagogia que incorpore os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo resistirá à barbárie de todo o tipo, sobretudo a barbárie na racionalização (MORIN, 1986), da violência, da desumanização; resistirá ao barbarismo das ideias, da possessão das ideias e dos dogmas; orientar-se-á pela racionalidade permanente na produção de um conhecimento pedagógico aberto, dialógico que coopere e contribua para a formação de intelectuais da educação comprometidos com a educação para a lucidez (MORIN, 2000).

A Pedagogia Complexa pode contribuir não somente em produzir conhecimento pedagógico em relação à auto-eco-organização escolar, mas, amplia seu escopo para os processos pedagógicos não escolares que se encontram no âmbito das relações societárias que não estão afetas à educação institucional/formal da escola. Neste sentido, acreditamos que a Pedagogia Complexa pode trazer elementos epistemológicos

contemporâneos de análise e conhecimentos propositivos no enfrentamento das questões educativas que se manifestam na sociedade.

### **Tecendo compreensões sobre a Pedagogia Social**

Compreendemos que a ciência pedagógica vem se debruçando no estudo da escola e sua rede diversificada de elementos que compõem o processo pedagógico, incluindo os contextos não escolares. A escola tem políticas públicas explícitas, conta com financiamentos públicos. É regulamentada, apresenta uma organização sistêmica e estruturada; tem espaços e tempos definidos; apresenta uma organização; contempla profissionais com formação específica e está sujeita a avaliações internas e externas. Todavia, esta organização complexa não abrange todo o universo educativo. A sociedade contemporânea com suas singularidades, com seus processos dinâmicos, complexos, multiculturais, desiguais e contraditórios no âmbito das relações sociais, expressa demandas por educação em contextos mais complexos e que exigem novas especificidades pedagógicas.

Neste cenário se incluem as contribuições da Pedagogia Social e seu significado científico, disciplinar e intervencionista que apresenta conceitos polissêmicos acumulados na história em função dos contextos em que se tem desenvolvido. De Platão a Comenius e a Pestalozzi, filósofos e educadores ao assumirem as questões sociais e a inclusão da dimensão social na educação influenciaram para que, no final do século XIX, em 1898, fosse escrita e publicada, por Paul Natorp filósofo neokantiano, *Pedagogia Social. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade*, a primeira obra que sistematiza a Pedagogia Social.

Tanto Comenius que formulou uma concepção pedagógico-social de caráter místico-humanitário, como Pestalozzi, o fundador da educação autônoma que rompeu com a subordinação à teologia e à Igreja, nas atividades educativas, características na Idade Média, são pilares de toda Pedagogia, não só da abordagem social (LUZURIAGA, 1993; MACHADO, 1999). O destaque com o reforço do adjetivo 'social' que acompanha o substantivo 'pedagogia' agrega às ações educativas uma intencionalidade de intervenção na sociedade que se altera relacionada aos diferentes

momentos históricos. As questões escolares são diferentes das questões sociais, embora se imbriquem ou estejam mediadamente relacionadas.

A Pedagogia Social, que nasceu na Alemanha como uma alternativa de atenção à juventude, revela em sua história tendências e necessidades sociais resultante dos diferentes períodos vividos pela sociedade. As demandas na Europa, em decorrência da revolução industrial e das duas guerras mundiais, se ampliaram frente a fatores como: as migrações, a fome, as tensões sociais, as comunidades deprimidas e a crise econômica, entre outros. Com isso as necessidades socioeducativas extrapolam da juventude para toda a sociedade.

Além da posição de Natorp, considerada *idealista*, a Pedagogia na sua manifestação social, apresentou no século vinte diferentes tendências: a *nacionalista* de Krieck; a *naturalista*, representada por Bergemann, que publicou, em 1900, *Pedagogia Social sobre base científico-experimental*, obra embasada na Antropologia e Biologia; a *historicista*, representada por Willman e Barth, que destacavam a importância da pedagogia de se ocupar das ações e fenômenos coletivos, superando a restrição a ações individuais, ampliando a investigação da educação à totalidade dos processos sociais; e a *sociológica*, representada por Durkheim, Mannheim, Smith e Peters, que enfatizavam, em diversas obras, as relações entre Sociologia e Educação. Dessas direções, a de maior repercussão foi a sociológica, que propiciou, inclusive, que em um período "Pedagogia Social" fosse compreendida como Sociologia da Educação. (LUZURIAGA, 1993; MACHADO, 1998).

Quintana (1988; 1997) destaca também a presença da Pedagogia Social *socialista-marxista* nos trabalhos de Rühle e Bernfeld, com críticas ao enfoque liberal dado à área, ou nas obras do pedagogo polonês Suchodolski, que enfatizou a educação social como meio de se atingir uma formação comunista, expressa pela superação de ideais humanistas e pela proposição de formar revolucionários anticapitalistas; a concepção *crítica* presente a partir de 1968 nos trabalhos de Mollenhauer, Giesecke, Horstein e Thiersch como Pedagogia Social crítica da sociedade e da educação; a concepção *positivista* manifesta a partir de 1970, nos trabalhos de Rössner e que em C.W. Müller evidenciou-se uma Pedagogia Social com caráter pragmático, dentro do conjunto das Ciências Sociais. Inclui-se nesse grupo a proposta de Iben, de uma *pedagogia das necessidades sociais*, que se constitui em uma proposta de auto-ajuda.

Na metade do século XX é significativa a contribuição de Nohl que defendeu uma concepção de Pedagogia Social pela negação, a pedagogia do terceiro espaço, base da educação popular, que Fermoso (1994, p. 60) assim apresenta: “La pedagogía social es la ciencia de la educación, que no se realiza ni en la familia ni en la escuela. Por esta razón, se suele hablar de la pedagogía social como de la pedagogía del "tercer espacio" - el primero es la familia y el segundo, la escuela...”. Nessa perspectiva a Pedagogia Social passou a ser compreendida apenas como uma educação não formal e não escolar, divisão hoje pouco aceita já que na educação formal também há questões socioeducativas a serem atendidas.

A Pedagogia Social apresenta-se, nos diferentes autores (FERMOSO, 1994; LUZURIAGA, 1993; PETRUS, 1997; QUINTANA, 1988, 1993, 1997; SAEZ, 1994; VENTOSA, 1992) como uma ciência que propicia a criação de conhecimentos, como uma disciplina que possibilita sistematização, reorganização e transmissão de conhecimentos e como uma profissão com dimensão prática, com ações orientadas e intencionais.

Como ciência, traz implícitos critérios e paradigmas próprios das teorias e da metodologia das ciências. A Pedagogia Social, como ciência normativa, comprometida com o fazer, propõe o intervir na realidade. Necessita, portanto, de outras ciências que lhe deem suporte à ação, mas ao mesmo tempo, diferencia-se da Sociologia, da Antropologia e da História da Educação. São objetos da Pedagogia Social tanto a socialização do indivíduo, que pode ser desenvolvida por pais, professores e família; como o trabalho social, com enfoque pedagógico, direcionado ao atendimento a necessidades humanas sociais, desenvolvido por equipe multidisciplinar da qual participa o Educador Social ou o Pedagogo Social. (MACHADO, 2009; 2012).

No Brasil a Pedagogia Social, como abordagem teórica tem seus primeiros estudos no final do século XX. A regulamentação da área está em discussão desde 2009<sup>3</sup>. Embora não haja qualificação profissional regular do pedagogo social ou do educador social no país, a Pedagogia Social está presente em ações de diferentes naturezas no

---

<sup>3</sup> Tramitam dois projetos que visam a Regulamentação da Educação Social como profissão: na Câmara, o Projeto de Lei, PL N° 5346/2009, de autoria do Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB/CE) tem como formação mínima o nível técnico, e Projeto de Lei do Senado, PLS N° 328/2015, de autoria do Senador Telmário Mota (PDT/RR) a formação mínima é de nível superior.

setor público, particular e comunitário. Entre elas estão desde os programas de educação popular com a abordagem teórica desenvolvida por Paulo Freire para a educação de adultos, na década de 60 até o atendimento a pessoas em situação de rua ou à população idosa, na atualidade.

A contribuição de Freire à Pedagogia Social é reconhecida internacionalmente pelas implicações sociopolíticas que transcendem a educação escolar. Com uma pedagogia “não autoritária”, a pedagogia do oprimido tem como objetivo central a “conscientização” como condição para transformação social. (TORRES, 1992, MACHADO, 2011).

Neste processo de construção da área no país as pesquisas, ainda que em fase inicial, tem contribuído para desvelar a realidade das demandas, conhecer os processos em desenvolvimento e especialmente como subsídio teórico que dê suporte e propicie uma reflexão da prática.

### **Pedagogia social: demandas e dimensões complexas**

Considerando a Pedagogia como ciência da Educação, suas relações dinâmicas e dialógicas com a Pedagogia Social e, ainda, com a proposição de uma Pedagogia Complexa, elucidaremos a seguir, algumas dimensões constituintes da abordagem de Pedagogia Social, considerando nossas reflexões teórico-práticas, a partir das ações e estudos desenvolvidos em dois projetos correlatos de extensão universitária. O Projeto de Extensão *Círculos de Estudos e Debates de Pedagogia Social* tem como objetivo oportunizar aos profissionais que atuam no campo da Pedagogia e Educação Social, espaços dialógicos de estudos e debates pertinentes a esta área. No decorrer do ano de 2014, desenvolvemos *Círculos*, considerando duas temáticas.

I. Pedagogia Social e Pesquisa, abordando política e práticas no contexto nacional e internacional; fundamentos teóricos e metodológicos; pesquisa na ação/intervenção socioeducativa e formação do educador social. II. Infância e Adolescência, sendo abordadas as seguintes dimensões: a infância e a adolescência como campo de pesquisa; as representações sociais de cuidado, violência e resiliência na ótica da criança, do adolescente e de suas famílias; fatores de risco e proteção; prevenção da violência; o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente; projetos exitosos e a formação do educador social. A abordagem metodológica dos *Círculos*, embasada no princípio da voz e vez (FREIRE, 1987; 1997), buscou oportunizar processos de reelaboração

de conhecimentos, por meio do diálogo e troca de experiências entre os participantes. (GASPARIN, FRANÇA, MACHADO, PRECOMA, 2015, p. 28173).

Os *Círculos* revelavam diferentes representações de Pedagogia Social dos profissionais participantes, que também buscavam os estudos e a sistematização das concepções e métodos que embasavam ou poderiam embasar “o saber fazer” e “o saber conviver” em alguns dos campos de atuação da Pedagogia Social, tais como: educação no cárcere, com jovens e adultos em situação de privação de liberdade; educação em organizações não-governamentais, como abrigos e casas de acolhimento de crianças e adolescentes que vivenciaram e vivenciam situações de vulnerabilidade pessoal e social; ações sociais desenvolvidas por profissionais que atuam nas instituições participantes das redes de apoio e de proteção social. Analisamos tais representações em recente estudo, compartilhando a autoria, com a coordenação do projeto e com as alunas, bolsistas do Curso de Pedagogia, participantes ativas dos referidos *Círculos* (GASPARIN, FRANÇA, MACHADO, PRECOMA, 2015).

Neste texto, destacamos algumas dimensões que consideramos fundamentais na construção/reflexão/proposição da Epistemologia da Pedagogia Social, retomando as contribuições das discussões realizadas nos *Círculos*, mas também buscamos enfatizar algumas demandas e dimensões que temos vislumbrado/refletido/vivenciado em diferentes espaços sociais<sup>4</sup>, nos quais temos desenvolvido ações e projetos de Pedagogia Social, em consonância com os princípios, objetivos e reflexões relacionadas ao Projeto de Extensão: Projeto de Extensão Universitária: *Fortalecimento de Redes de Proteção à Criança e ao Adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar*. Destacamos aqui, quatro dimensões pedagógico-sociais intertecidas – interconectadas<sup>5</sup>: 1) a complexidade das demandas sociais que a Pedagogia Social aborda/desenvolve/constrói/avalia; 2) a escuta ativa e amorosa como abordagem pedagógico-social correlacionada aos processos de resiliência e à pedagogia dos sonhos; 3) o trabalho pedagógico-social

---

<sup>4</sup> Desenvolvemos ações e projetos em diferentes espaços sociais, tais como organizações não-governamentais que acolhem crianças e adolescentes; centros de convivência para crianças e adolescentes; casas de passagem para pessoas em situação de rua, abordagens e convivências nas ruas, e nos fóruns de debates sobre os direitos de crianças, adolescentes e pessoas em situação de rua. Tais ações são tecidas junto às crianças e aos adolescentes, às suas famílias, às/aos educadoras/educadores sociais e diferentes profissionais e atores sociais de Curitiba e Região Metropolitana. Outras ações são desenvolvidas em diálogos com ONGs do município de São Paulo e de Maceió. (PRECOMA, SÁ, 2015-2019).

<sup>5</sup> Essas dimensões são apresentadas como possibilidades dialógicas, portanto, alertamos que não são conclusivas ou definitivas, em outras palavras, não há neste texto a intenção de definição estreita das dimensões, mas sim, provocar no/na leitor/leitora a reflexão sobre outras dimensões complexas, inclusive aquelas que sequer mencionamos.

relacionado ao protagonismo dos sujeitos, de suas famílias e comunidades; 4) a emergência do trabalho pedagógico-social em redes de proteção e de proposição/desenvolvimento/avaliação de políticas públicas. Tais dimensões são caracterizadas como processos:

[...] dinâmicos e multidimensionais e todo e qualquer processo desta natureza está sujeito ao imprevisível, ao inesperado, ao acaso, e ao criativo, e vai além do horizonte conhecido, revelando, assim que toda identidade de um sistema complexo é sempre um processo de vir-a-ser, está sujeito ao imprevisível e ao inesperado. (MORAES, TORRE, 2006. p.150).

Compreendemos que a multidimensionalidade dos sujeitos em suas interações e retroações com/nos os fenômenos educativos é ponto de partida para tecermos nossas considerações acerca das quatro dimensões pedagógico-sociais, que serão analisadas a seguir, à luz dos princípios cognitivos do Pensamento Complexo propostos por Edgar Morin, dentro do quadro teórico maior que chamamos Teoria da Complexidade. Ressaltamos que a tessitura de apresentação das dimensões pedagógico-sociais considera os seguintes elementos de composição, correlacionados entre si, a aproximação conceitual teórico-prática e dialógica com os princípios já mencionados, as perspectivas vivencial e propositiva de abordagem da Pedagogia Social em diálogo com algumas demandas contemporâneas, destacadas de forma breve neste artigo.

### **Complexidade das demandas sociais**

Uma primeira dimensão que consideramos relevante na construção/reflexão/proposição da Epistemologia da Pedagogia Social está diretamente relacionada às múltiplas demandas educacionais/culturais/sociais vislumbradas por essa área. A Pedagogia Social revela e depara-se com demandas sociais de extrema complexidade, tais como: o trabalho pedagógico-social, com grupos humanos que vivenciam situações de vulnerabilidade pessoal e social<sup>6</sup>, os grupos poderiam inicialmente ser caracterizados da seguinte forma: 1) crianças e adolescentes

---

<sup>6</sup> Esclarecemos que o campo de atuação da Pedagogia Social não se restringe somente às populações em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Uma das características desta área refere-se justamente à sua abrangência social/cultural/ambiental, contribuindo para o desenvolvimento de ações, projetos, programas com diferentes grupos, incorporando a animação cultural, as propostas culturais, que envolvem artes, educação comunitária, dentre outras.

em situação de acolhimento institucional; 2) crianças, adolescentes, adultos, idosos em situação de rua; 3) adolescentes, jovens e adultos em situação de privação de liberdade; 4) crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivenciam a dependência química; 5) famílias e grupos de idosos em situação de vulnerabilidade; 6) crianças, adolescentes, adultos e idosos que sofrem discriminação, por suas orientações religiosas, sexuais, culturais e/ou por suas necessidades especiais; 7) imigrantes de diferentes faixas etárias que buscam novos territórios devido a conflitos econômicos, territoriais e/ou religiosos, dentre outros grupos.

As situações de vulnerabilidade vivenciadas pessoalmente e nos grupos de convivência são marcadas especialmente pela violação dos direitos fundamentais à vida e à dignidade humanas, por diferentes tipos de violência. Destacamos a violência estrutural (MINAYO, SOUZA, 1998; ROSELL-CRUZ, 2005) perpetrada pelo Estado, quando se exime da elaboração e desenvolvimento de políticas públicas ou as realiza de forma burocratizante e frágil. Neste contexto, a vida é marcada pela fome, privação, miséria, violência física, abuso sexual, violência doméstica e luto pessoal e/ou familiar, que muitas vezes, leva à condição de vivência nas ruas. Muitas histórias de vida demonstram a fragilidade física e psicológica, decorrentes das consequências fisiológicas, comunitárias e sociais do uso/abuso de drogas caracterizadas pela fragilidade nos vínculos familiares e sociais, pela negação e violação dos direitos à educação, saúde, trabalho, moradia e lazer, revelando histórias de vida mescladas por violência e resiliência. Isto porque apesar das múltiplas adversidades vivenciadas, algumas pessoas, mesmo vivendo a desumanização, encontram novas formas de vida. As histórias reveladas por crianças, adolescentes, adultos, e famílias, a partir das situações de violação dos direitos humanos, narram dores profundas, e ao mesmo tempo, ao exercitarem suas vozes de denúncias, também exercitam formas cognitivo-afetivas de construção de alternativas para viver, e superar as histórias de violências, revelando histórias de resiliência e seus fatores promotores (PRECOMA, 2011; PRECOMA, ASSIS, 2013). Relembramos que em muitas situações parte das pessoas que vivenciam a vulnerabilidade consegue construir alternativas somente para sobreviver, e ainda, infelizmente, muitas não sobrevivem, devido à extrema vulnerabilidade à qual são submetidos.

Podemos analisar que a complexidade dessas demandas constitui-se de forma interdependente, manifestando o *princípio hologramático*, elaborado por Morin (2011, p.74), que ressalta: “num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”, e em nossa compreensão, a dinâmica da vulnerabilidade/violência/resiliência revela um holograma caracterizado pela polidimensionalidade e pelo movimento das tensões entre humanização/desumanização, fome/alimento, solidão/pertença, alegria/tristeza, dor/amor, cidadania/negação da mesma, vida/morte, como ressalta o epistemólogo da complexidade ao dialogar com a formulação de Heráclito: “*viver de morte, morrer de vida*”,

Sem dúvida alguma, a vida e a morte são duas inimigas fundamentais, mas a vida luta contra a morte utilizando-se da morte. As duas inimigas absolutamente antagônicas, são complementares. A vida usa de astúcias para lutar contra a morte, ela integra em si mesma a morte que, mesmo assim, não deixa de ser uma inimiga. Entretanto, é fatigante regenerar-se permanentemente. A longo prazo, o processo de degradação/regeneração altera-se e conduz irremediavelmente à morte. Finalmente, morre-se pelo fato de tentarmos rejuvenescer a qualquer preço. Morre-se de vida. Sem dúvida, segundo a lógica aristotélica, pode-se comprovar a frase heraclitiana parte por parte: ‘viver de morte’ de um lado, ‘morrer de vida’, de outro. Mas é um enunciado global que ela contém em si contradição, paradoxo e verdade luminosa. (MORIN, 2014, p.26).

É neste campo de tensões ontológicas entre as violações de direitos, as formas de superação das adversidades e a negação ao direito de viver que boa parte de educadores/educadoras sociais e pesquisadores atuam de forma dedicada, construindo sua identidade profissional no “saber fazer” e “no saber conviver”, e concomitante a esse processo, buscam junto ao poder público e às lideranças comunitárias, alternativas nos campos da educação, ação social, saúde, lazer, enfim em áreas complexas correlacionadas ao desenvolvimento humano. Acolher, compreender e conviver com a complexidade humana, inserida em seus contextos culturais/ambientais/sociais, exige de nossa parte, como educadores e pedagogos sociais, formadores e pesquisadores deste campo, a sensibilidade para capturar essa dinâmica de singularidade/coletividade, assim, como desenvolver e alimentar a curiosidade

epistemológica (FREIRE, 1997), permeada por processos de reflexão e proposição autoral e criativa de métodos, abordagens pedagógico-sociais e de políticas públicas - de envergadura complexa, que possam contemplar as relações, interações e retroações inseridas nos fenômenos educativos. Uma das abordagens que temos vivenciado/refletido tem sido *a escuta ativa e amorosa*. Como nos ensina Morin, é preciso construirmos um metaponto de vista, um pensar complexo, o que nos permite construir um pensamento que compreenda “[...] o paradigma de disjunção/redução dominante nos modos de conhecimento comuns, mas também nos científicos;” [...] o que nos permitirá, também, “[...] compreender as determinações paradigmáticas da incompreensão” (MORIN, 2005, p.117).

### **A escuta ativa e amorosa como abordagem pedagógico-social correlacionada aos processos de resiliência**

A nossa proposição de reflexão sobre a Epistemologia e os métodos no campo da Pedagogia Social releva que precisamos considerar a complexidade das relações humanas, sociais, estéticas, afetivas, religiosas, eco-culturais manifestas na multidimensionalidade do desenvolvimento humano. Quando convivemos/trabalhamos/vivenciamos encontros com pessoas e grupos que vivenciam/vivenciaram vulnerabilidade social, aprendemos/presentimos/percebemos a emergência de métodos que proponham e desenvolvam a dimensão pedagógico-social da *escuta ativa e amorosa* (PRECOMA, 2016)<sup>7</sup> de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo/humano.

A escuta ativa tem como princípio orientador a proposta de que o adulto mediador, ou a criança e/ou o adolescente, proponha a escuta da voz do outro, de forma integral e acolhedora, isto exige de quem ouve disponibilidade de tempo e também uma postura de não-julgamento do que é dito por nosso interlocutor. Nos processos de escuta ativa e amorosa, quem ouve vivencia o exercício do despojamento de seus conceitos ou pré-conceitos. Ouve e acolhe. Quem conta sua história pode visitar seu passado, reorganizando o pensamento por meio de palavra, das pausas e dos silêncios. Quem ouve pode reorganizar seu sentimento de acolhimento. Em

---

<sup>7</sup> Esclarecemos que parte das reflexões deste item foi apresentada originalmente na Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária, realizada em Fortaleza, Ceará, Brasil, em maio de 2016. Tais reflexões são retomadas neste texto, considerando a pertinência da temática para o presente artigo.

algumas situações de escuta ativa e amorosa, quem conta sua história de vida, ou o fato presente, solicita de quem ouve suas reflexões, suas palavras, e neste momento, a escuta ativa, transforma-se em *diálogo amoroso*, pois quem ouve também tem histórias para contar. Dialogamos com a *amorosidade* revelada nas obras e projetos coordenados por Paulo Freire (1987; 1997), ao lembrarmos de que a condição humana e a prática educativa são constituídas pela amorosidade de ser e estar no mundo, no *vir-a-ser* de cada sujeito e processo.

No processo da escuta ativa, o diálogo amoroso não pretende ser prescritivo ou moralista e sim, o encontro de duas pessoas que constroem diálogos sobre sua própria existência. Em outras palavras, quem ouve não deve se preocupar em dar conselhos ou diretrizes para a vida do outro. Uma abordagem possível e que temos exercitado ao longo destes anos é apresentar perguntas para que a própria pessoa as responda, não de forma imediata, mas consigo mesma. Isto possibilita inclusive que a pessoa elabore suas próprias perguntas. Em muitos momentos, o diálogo amoroso transforma-se em silêncio frutífero para o encontro singular consigo mesmo – como momento reflexivo de auto-conhecimento. Em outros momentos, a escuta ativa e amorosa pode ser reveladora de conflitos internos tão intensos que o nosso interlocutor interrompe seu discurso. Ele ou ela precisa de um tempo. Depois em outro momento, revela que agora se sente mais à vontade para contar sua história. Nesta abordagem, o *princípio dialógico* proposto por Morin (2011) revela-nos inspirador, e ao mesmo tempo conectado à amorosidade proposta/vivenciada por Freire (1997), pois “a escuta de si e do outro” faz emergir ordem/desordem internas/externas, contradições/inconclusões entre projetos de vida/sociedade/planeta, que dialogam entre si de forma interdependente, antagônica e complementar.

Em diferentes encontros, a escuta ativa e amorosa reveste-se de sorrisos, abraços, apertos de mão, suspiros – reveladores do encontro singular das pessoas envolvidas. Encontros carregados de histórias de vida e energias, muitas delas, marcadas pela dor das violências sofridas, das ausências de familiares, da doença, da violação de direitos fundamentais. Percebemos que na escuta ativa e amorosa ocorre, como processo dialógico, a *tomada de consciência* (PIAGET, 1977) - que nessa abordagem, revela a dor, mas também indica os caminhos do amor, da superação da dor, revelando humor e crença na vida. Tal superação pode ser percebida/construída/refletida na e pela

Pedagogia dos Sonhos, proposta e vivenciada por Fernando Francisco de Gois<sup>8</sup> (GOIS, 2012), que estimula seus interlocutores, crianças, adolescentes, familiares, profissionais das redes, população em situação de rua – com a seguinte questão: “Qual é o seu sonho?”. A escuta ativa e amorosa proposta por Gois (2012), e que também temos vivenciado com nossas crianças, adolescentes e diferentes interlocutores, é vivenciada na pedagogia do cuidado consigo e com o outro, possibilitando a partir da escolha do sonho, a elaboração singular de projetos de vida e ainda, da identificação de quais caminhos precisamos trilhar para alcançar o sonho, transformando-o em realidade. Em recente entrevista, Fernando Francisco de Gois afirma:

A ferramenta **escutar** nos revela que quem não consegue ouvir também não consegue dialogar, esta ferramenta é importantíssima na nossa vida, se faz necessário ouvir a nós mesmos e os outros. Mas é preciso sempre ouvir com qualidade. Uma boa escuta ajuda na diminuição dos problemas do outro. (Entrevista com GOIS, realizada em março, 2016, grifos nossos).

A abordagem da escuta ativa e amorosa nos ensina que “o exercício da voz e vez” possibilita o encontro com a história pessoal – “o (re)encontro consigo mesmo” – que abre possibilidades de vivências protagonistas de vida. Cada pessoa começa a revisitar o seu passado, a vivenciar o presente e a projetar seu futuro – dimensão humana – sensível, singular, cultural. Essa abordagem pedagógico-social, humana e sensível, possibilita também “o encontro com o outro”, vivenciando o sentimento de pertença e potencializando o desenvolvimento da resiliência, compreendida como capacidade individual, comunitária e social de superar as adversidades da vida (CYRUNILK, 2001; ASSIS, PESCE, AVANCI, 2006). Nesses encontros, deparamo-nos com a incerteza da condição humana (MORIN, 2003) da nossa própria existência e de nosso inacabamento

---

<sup>8</sup> Filósofo com especialização em Psicopedagogia, atuando há mais de 30 anos na área da Infância e Adolescência e com a População em Situação de Rua. Co-fundador da Chácara Meninos de 4 Pinheiros e da Fundação Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias. Atuou como Coordenador da referida instituição desde sua fundação, em meados de 1990 até fevereiro do ano de 2015. Desenvolveu abordagens de rua e acolhimento de crianças, adolescentes e suas famílias. Articulador de redes de proteção às crianças e aos adolescentes em Curitiba e Região Metropolitana, no Estado do Paraná e em outras regiões de nosso país. Elaborou as 4 ferramentas pedagógicas da Pedagogia dos Sonhos, sendo: acolher, ouvir, cuidar e transformar. No decorrer do ano de 2015 desenvolveu Oficinas dos Sonhos junto à população em situação de rua na cidade de São Paulo e junto aos conviventes da Casa Restaura-me, organização não-governamental localizada na região do Brás em São Paulo, motivando os sonhos da população em situação de rua. No ano de 2016, Gois desenvolveu as referidas oficinas nas ruas e em instituições que atendem pessoas em situação de rua das seguintes capitais: Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Cuiabá, Recife, Maceió, Salvador, dentre outras localidades.

como seres humanos (FREIRE, 1985; 1987; 1997, 2000, 2011). As características destes encontros singulares viabilizam também “o encontro do sujeito com a natureza”, com o meio ambiente, vivenciando o sentimento de pertencimento ao seu entorno vegetal e animal, enfim, ao Planeta Terra, ao Universo. Há portanto, nesta abordagem, o exercício singular e coletivo da afetividade humana, da necessária reflexividade sobre “ser, estar, sonhar no/o mundo”, ampliando as formas de considerar/contemplar a essência/existência humanas, inclusive na sua dimensão espiritual, como enfatiza Maria Cândida de Moraes (2015, p.101):

[...] a educação transdisciplinar necessita aprender a cultivar a espiritualidade, a cultivar o espírito humano como maneira de ser diante da vida, uma maneira de cultivar o mundo interior do ser humano, em sua relação com o mundo exterior. Alimentar essa espiritualidade significa alimentar a vida que pulsa dentro de cada um de nós, colocar a vida no centro, estar aberto a tudo que seja portador de vida e de espiritualidade. Nutrir a espiritualidade pressupõe o cultivo do espírito humano mediante práticas meditativas, processos de interiorização que facilitem o encontro do indivíduo consigo mesmo, com a natureza, com o cosmo.

Os encontros humanos, marcados pela auto-eco-organização (MORAES, 2003) podem ser reveladores de incompreensões/compreensões, mas também, em nossa compreensão/proposição podem revelar/emergir projetos de vida, caracterizados pelo protagonismo pessoal, familiar e comunitário – dimensão pedagógico-social que será analisada a seguir.

### **O trabalho pedagógico-social relacionado ao protagonismo dos sujeitos de suas famílias e comunidades**

Estimular o protagonismo de crianças, adolescentes, jovens, adultos em suas conexões com suas famílias, ou com as memórias que possuem de suas famílias, implica em vivenciarmos a co-responsabilidade por sonhos e projetos de vida. Compreendemos o protagonismo juvenil e familiar como possibilidade e abordagem pedagógico-social de construção da identidade pessoal e grupal de forma ativa e co-responsável pelas

escolhas realizadas<sup>9</sup> (COSTA, 1990; 2001; 2004; PRECOMA, 2011; PRECOMA, SÁ, 2015-2019).

A escuta ativa e amorosa como ferramenta pedagógica proposta pela Pedagogia dos Sonhos (GOIS, 2012) e a abordagem pedagógica do Protagonismo Juvenil e Familiar, são constituídas por dimensões importantes no e para o desenvolvimento humano, tais como: a escuta individualizada; vivências do diálogo, da alteridade e do acolhimento humano; construção da identidade pessoal e comunitária; vivência da solidariedade, dos fatores de proteção e da tolerância; sentimento de pertença à comunidade; resolução de conflitos, pró-atividade; estabelecimento de vínculos afetivos, exercício do respeito às diferenças e diversidades humanas/sociais; possibilidade de exercício da resiliência pessoal e comunitária; tomada de consciência sobre direitos e deveres; tomada de decisões de forma compartilhada sobre os sonhos e projetos de vida, ações e reflexões protagonistas crianças, adolescentes, jovens e adultos diante dos desafios de suas vidas, comunidades, sociedade, planeta. Tais dimensões constituintes e constituídas de cada ser humano - poderiam formar uma rede entrelaçada e constituída por suas inquietudes, inconclusões e contradições do fluir da existência humana na sua inteireza, como ressalta Maria Cândida de Moraes:

Experimentar o fluxo é como estar fluindo, flutuando, com o espírito feliz, liberto e inteiro naquilo que está sendo realizado, consciente dos desejos e das potencialidades em relação aos desafios que se apresentam. Ao nos sentirmos em fluxo temos o controle da nossa energia psíquica. Não estamos divididos. Tudo que estamos realizando acrescenta mais ordem à consciência e sentimos inteireza em nosso *sentipensar*. [...] Acreditamos que experimentar o fluxo é uma maneira de cultivar a inteireza humana, de valorizar a escuta inclusiva e a percepção da totalidade humana, fazendo justiça ao todo que somos nós. (MORAES, 2003, p. 63).

A abordagem do protagonismo juvenil e da escuta ativa e amorosa tem nos revelado experiências de fluxo, *como essência da vida* e, também, na busca da compreensão mútua diante dos desafios, encantos e desencantos presentes nas relações humanas. Neste sentido, Edgar Morin ressalta:

---

<sup>9</sup> As mediações pedagógico-sociais que temos desenvolvido, desde o final da década de 1990, junto aos grupos de famílias, crianças, adolescentes, profissionais tem revelado histórias de vida, suas tensões, desejos, sonhos e projetos pessoais, familiares, comunitários.

Viver nos confronta incessantemente com o outro, o familiar, o familiar, o desconhecido, o estrangeiro. Em todos nossos encontros e nossas relações temos necessidade de compreender o outro e de ser compreendido pelo outro. (MORIN, 2015, p. 25-26).

As experiências de fluxo e o encontro com as diferentes singulares humanas propiciam também a construção da postura reflexiva e propositiva - concebida pela dinâmica dialética entre ações/reflexões/proposições. Podemos afirmar que há entre as três dimensões pedagógico-sociais destacadas, nuances permeadas pela essência dos fenômenos educativos, suas contradições e relações de poder, que fazem emergir de forma recursiva e retroativa a necessidade e o desenvolvimento do trabalho pedagógico-social em redes de proteção. Uma dessas redes refere-se à garantia dos direitos de crianças, adolescentes e de suas famílias, preconizados na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993).

### **A emergência do trabalho pedagógico-social em redes de proteção e de pesquisa, e proposição/desenvolvimento/avaliação de políticas públicas.**

Uma característica importante da emergência do trabalho em redes refere-se ao fato de que a escuta ativa e amorosa, constitui-se como acolhedora de conflitos pessoais, e vai além, pois o “sujeito que exerce sua voz e vez” realiza denúncias de violação de seus direitos e os de sua comunidade. Nesta dimensão, precisamos considerar a perspectiva do sigilo e da ética, mas dependendo da situação de risco pessoal eminente na qual o nosso interlocutor está submetido, precisamos em diálogo com ele, acionar outros profissionais que atuam as redes de proteção, de forma sistêmica e complexa.

As redes de proteção são constituídas por pessoas de referências e por suas ações de acolhimento, construindo laços afetivos, propostas pedagógico-sociais com pessoas, suas famílias e comunidades. As redes também são constituídas por instituições sociais governamentais ou não-governamentais que podem propiciar espaços pedagógico-culturais de aconselhamento, de vivência de fatores de proteção, como atendimentos preventivos de saúde, educação, lazer, possibilitando o desenvolvimento de projetos de vida, vislumbrando a criatividade e a co-responsabilidade. Neste contexto, pesquisadoras ressaltam o conceito de rede de apoio:

Conceitualmente entendemos por rede de apoio um complexo sistema de ações, relações e intervenções, que ocorre tanto num plano microssocial, o qual comporta a família, amigos, grupos sociais mais próximos, quanto num plano macrossocial, envolvendo as políticas públicas em geral (saúde, educação, cultura, esporte, lazer, habitação e trabalho), que são ou deveriam ser efetivadas por instituições governamentais e não governamentais, órgãos especiais e também por pessoas nas interações do convívio cotidiano. (GERMANO; COLAÇO, 2012, p.381).

Podemos considerar que as redes de apoio social/redes de proteção constituem-se diferentes entre si, dependendo de sua natureza, como esclarece o pesquisador Furini (2011), que ao investigar as representações sociais de proteção integral às crianças e adolescentes, revela diferentes representações apresentadas pelos atores sociais, em diálogo com Blandes et al. (1995) descreve cinco tipos de redes: 1) rede social espontânea; 2) redes sóciocomunitárias; 3) redes sociais movimentalistas; 4) rede privada; 5) redes setoriais públicas.

Essas considerações indicam que a escuta ativa e amorosa pode também ser considerada como diagnóstico pessoal e social para as reais demandas de trabalho preventivo das redes de proteção. A partir das vozes dos sujeitos envolvidos e de suas permissões para tanto, os atores das redes, crianças, adolescentes, jovens, familiares e profissionais que participam em diferentes fóruns de mobilização social, podem propor a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de políticas públicas que considerem, por exemplo, o desafio de enfrentar a complexidade da violação de direitos e as suas formas de superação.

Nossa proposição e participação de/em seminários e colóquios sobre a temática das redes de proteção tem revelado diagnósticos que apontam diversas dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico-social em redes, dentre elas: dificuldades de comunicação entre os profissionais; falta de profissionais para compor as equipes multidisciplinares; visão fragmentária de gestores e profissionais que ocupam cargos decisórios; falta de recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento das ações e projetos; distância interpessoal e territorial dos profissionais dos sujeitos atendidos pelas políticas; baixa remuneração dos profissionais; sobrecarga de atribuições aos profissionais; ausência e/ou insuficiência da discussão sobre as concepções e métodos do trabalho pedagógico-social em redes de

proteção. Cabe salientar que vislumbrar tais dificuldades não pode nos impedir de enxergar as ações e projetos, que buscam a garantia dos direitos e deveres fundamentais, e que desenvolvem características inerentes ao trabalho pedagógico-social em redes de proteção, destacamos apenas algumas, que podem compor a concepção sistêmica das redes de proteção: comunicação clara e articulada entre os profissionais; aproximação dialógica, respeitosa e territorial por parte dos profissionais em relação aos sujeitos atendidos pelas políticas, compreendidos como sujeitos de direitos e deveres; escolha, definição, desenvolvimento e avaliação de ações em redes, construídas em reuniões e fóruns, considerando a abordagem protagonista e sistêmica. Assumir o desafio de tecer ações em redes significa enfrentar a complexidade de nossa própria existência, suas dimensões, idiossincracias, permanências e mudanças, dores e amores, tensões e harmonias, e ainda nos exige humildade, paciência e o exercício diário do amor, uma vez que,

Encontramos um novo paradoxo. O amor está enraizado no nosso ser corporal e, neste sentido, podemos dizer que o amor precede a palavra. Mas o amor está, ao mesmo tempo, enraizado no nosso ser mental, no nosso mito, o qual supõe, evidentemente, a linguagem, e podemos dizer que o amor precede da palavra. O amor procede da palavra e, ao mesmo tempo, precede a palavra. De resto é um problema bastante interessante, dado que existem culturas onde não se fala de amor. Será que, realmente, nessas culturas onde não se fala de amor, em que o amor enquanto noção não emergiu, o amor não existe? Ou melhor, então será que a sua existência depende do não-dito. (MORIN, 1997, p. 19).

Compreendemos que vivenciar o paradoxo enunciado por Morin, implica também considerar que a tessitura do trabalho pedagógico-social em redes emerge como foco de projetos de pesquisa, extensão e formação de profissionais para atuarem nessa perspectiva, o que implica, no contexto político-social atual, um dos desafios complexos para a revisão/proposição das funções sociais das universidades brasileiras. O que implica inicialmente, nesta abordagem sistêmica, que nossas universidades possam retomar e priorizar o *diálogo em rede* com os sujeitos, suas famílias, instituições, comunidades, enfim, com a sociedade.

## Considerações Finais

As dimensões pedagógico-sociais destacadas no texto objetivaram desvelar *uma aproximação conceitual – teórico-prática, vivencial e propositiva das relações recursivas*

entre a epistemologia, em construção, de uma Pedagogia Complexa que se enraíza nos princípios cognitivos do Pensamento Complexo e a epistemologia da Pedagogia Social, compreendidas como áreas de conhecimento interdependentes porque partem da mesma origem: a ciência pedagógica. Descrever, observar, vivenciar, analisar e compreender de forma multidimensional as demandas e dimensões da práxis humana foi a intenção deste ensaio, a partir do olhar tramado e contextual dos Projetos de Extensão: *“Círculos de Debates e Estudos de Pedagogia Social”* e *“Fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar”*. Procuramos, considerando que o método complexo se configura numa teoria de conhecimento que vivifica ontológica e epistemologicamente a ciência pedagógica, estabelecer estratégias cognitivas, categoriais, conceitos que nos permitissem descrever, analisar, criticar, compreender e produzir conhecimento (complexo) em relação aos processos educativos/culturais/sociais que se auto-organizam nos movimentos da vida, da sociedade e dos indivíduos nas suas singularidades.

Consideramos, ainda, que a construção/proposição da Pedagogia Complexa em diálogo com epistemologia da Pedagogia Social, sob uma abordagem sistêmica, complexa e transdisciplinar da realidade (MORIN, 1997; 2000; 2011; 2014; 2015; MORAES, 2003, 2015) poderia configurar-se como instrumento reflexivo-propositivo de caráter dialógico-democrático, contribuindo para a religação de saberes pertinentes aos fenômenos educativos e suas relações com a construção de novas abordagens pedagógico-sociais com consequências propositivas para as políticas públicas de envergadura complexa e ética, como ressalta Morin:

Todo ato ético é um ato que religa, ao próximo, aos seus, à comunidade, à humanidade e, em última instância, ao cosmo. E quanto mais tomamos consciência de que estamos perdidos no universo e de que somos lançados numa aventura desconhecida, mas sentimos a necessidade de estar religados aos nossos irmãos e irmãs em humanidade. (MORIN, 2014, p. 31).

Esse processo epistêmico de construção de uma Pedagogia Complexa em diálogo com a Pedagogia Social considera a Ética da Compreensão (MORIN, 2005) que nos religa às nossas multidimensões humanas. Essa análise também considera que os sujeitos, em sua integralidade/multidimensionalidade, manifestam/criam suas singulares autopoiéticas (MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2004), em outras palavras,

cada sujeito em seu processo de auto-eco-organização interage/aprende/constrói/propõe - por meio do diálogo, da vivência do amor e do brincar com os outros sujeitos e o mundo - formas de convivência/existência. Esse processo hologramático pode ser caracterizando, ainda, pela vivência/reflexão dos/com os direitos e deveres humanos, fundamentado nos valores e nos princípios da solidariedade; no cuidado de si, do outro e do planeta; na tolerância e no respeito às diferentes formas de inserção/atuação nas relações humanas; na possibilidade da gratidão diante da vida e de seus desafios, enfim nas controvérsias, possibilidades e energias inerentes à complexa convivência democrática-comunitária-planetária-cósmica.

## Referências

ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Presidente da República. **Constituição da república federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html)>. Acesso em 5 Set. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidente da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o **Estatuto da criança e do adolescente**.

\_\_\_\_\_. Presidente da República. Lei nº 8742, de 05 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm)>. Acesso em 10 Out. 2016.

CYRULNIK, Boris. **Les vilains petits canards**. Paris : Odile Jacob, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. São Paulo: Columbus Cultural, 1990.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo juvenil passo a passo: uma guia para o educador**. MG: Modus Faciendi Publicações e Serviços Ltda. 2001.

\_\_\_\_\_. André, Simone. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas (SP): Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, já./abr. 2007.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do oprimido**. 17. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. RJ: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_.; GUIMARÃES, Sergio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro, 2011.

FERMOSO, Paciano. **Pedagogía Social**. Fundamentación científica. Barcelona; Editorial Herder, 1994

FREITAS, Luis Carlos de. Notas Sobre a Especificidade do Pedagogo e sua Responsabilidade no Estudo da Teoria e Prática Pedagógicas. **Educação de Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 22, p. 12-19, 1985.

\_\_\_\_\_. A questão da Interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano X, n. 33, p. 105-131, 1989.

FURINI, Luciano Antonio. **Redes sociais de proteção integral à criança e ao adolescente: falácia ou eficácia?** São Paulo: UNESP, 2011.

GASPARIN, Flávia; FRANÇA, Larissa.; MACHADO, Evelcy Monteiro; PRECOMA, Eliane, Cleonice Alves. Representações sobre pedagogia social, infância e adolescência. **EDUCERE**, PUC, PR, 2015.

GERMANO, Idilva Maria Pires; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Abrindo caminho para o futuro: rede de apoio social e resiliência em autobiografias de jovens socioeconomicamente vulneráveis. **Estudos de Psicologia**, 17(3), setembro-dezembro/2012.

GOIS, Fernando. **As quatro ferramentas pedagógicas da pedagogia dos sonhos**. Palestra TED/UFPR, 2012.

HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar, Curitiba**, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (especial) p. 843-876, outubro 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 20 Mai. 2014.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 10(1), p. 11-33, 2007.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia Social y Política**. Madrid: Editorial Cepe, 1993

MACHADO, Evelcy Monteiro. *Contexto sócio-educacional no Estado do Paraná (Brasil): Formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social*. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação. Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. 1998.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários. In: SOUZA NETO, João. C.; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério. (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009, p.133-148.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Social no Brasil. Questões atuais. In: ENS, Romilda. T; BEHRENS, Marilda. A. **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba, Champagnat, 2011. p. 97-116.

\_\_\_\_\_. Educação Social e relações com especificidades socioeducativas. **Revista Diálogos**. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p.66-73.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: os fundamentos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAZZOTTI, Tarso. Estatuto de cientificidade da Pedagogia In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez. 1996.

MENGER, Amanda da Silva; VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias da educação. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 497 - 523, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar como um campo de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos** IV(3), p. 513-531, Nov.1997- Fev.1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_; TORRE, Saturnino de La. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Revista Educação**. Porto Alegre, n. 58, 2006, p. 145-172. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>> Acesso em 03 de mar. 2016.

\_\_\_\_\_; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Org.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. Tradução Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_; PENA-VEJA, Alfredo; PAILLARD, Bernard. **Edgar Morin: diálogos sobre o conhecimento**. Tradução Maria Alice Araripe Doria. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **O método 6: ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_; CASSÉ, Michel. **Filhos do céu: entre o vazio, luz e matéria**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Elaine Lisboa. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_; CYRULNIK, Boris. **Diálogo sobre a natureza humana**. Tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Athena, 2012.

\_\_\_\_\_. **Meus filósofos**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PETRUS, Antonio (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel, 1997.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. Trad. Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. **Escuta ativa e amorosa: tecendo redes de proteção entrelaçadas com as vozes da resiliência e da complexidade**. Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária. Fortaleza, Ceará, Brasil, 2016.

\_\_\_\_\_; MACHADO, Evelcy Monteiro. **Círculos de estudos e debates de pedagogia social**. UFPR: SIGEU, 2014.

\_\_\_\_\_; SÁ, Ricardo Antunes de. **Fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar**. UFPR: SIGEU, 2015-2019.

\_\_\_\_\_. ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Neurobiologia da violência e fatores promotores de resiliência**. Neurociências e Educação. Orly Zucatto Mantovani de Assis (Org.). Campinas, SP: Book Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social: histórias e caminhos de resiliência**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orly Zucatto Mantovani de Assis. Julho, 2011.

QUINTANA, Joaquim Maria. **Pedagogía Social**. Madrid: Dykinson, 1988.

\_\_\_\_\_. Antecedentes históricos de la Educación Social. In: PETRUS, A. (Coord.).

**Pedagogía Social**. Barcelona: Ariel, 1997. p. 67-91.

\_\_\_\_\_. **Los ámbitos profesionales de la animación**. Madrid: Narcea, 1993.

SÁ, Ricardo Antunes de. **A Construção do Pedagogo - Superando a Fragmentação do Saber - uma proposta de formação**. 1997. 155 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: identidade e formação - O Trabalho Pedagógico nos Processos Educativos Não Escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Setor de Educação, n. 16, p. 171-180, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). Educação e Complexidade. In: SÁ, Ricardo Antunes de. **Pedagogia e Complexidade: diálogos preliminares**. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, p. 57-73, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação, Complexidade e Pedagogia: uma dialogia compreensiva. In: ALMEIDA, Cleide; PETRÁGLIA, Izabel (Org.). **Estudos de Complexidade 3**. São Paulo: Xamã, 2009, v. 03, p. 223-248.

\_\_\_\_\_. A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo. **Educativa** (Goiânia. Online), v. 15, p. 147-164, 2012.

\_\_\_\_\_. O Projeto Político-Pedagógico da escola: diálogos com a complexidade. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013, p.125-148.

\_\_\_\_\_. Em busca de uma Pedagogia para o Pensar Complexo. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique; FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento (Org.). **Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015a, p.49-56.

\_\_\_\_\_. Em busca de uma pedagogia complexa. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015b, p. 61-74.

SAEZ, Juan (Coord.). **El educador social**. Murcia: Universidade de Murcia, 1994.

SARAMONA, Jaume. **La educación no formal**. Barcelona: CEAC, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da Pedagogia e o Papel do Pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, Cortez, Revista ANDE, n. 9, ano 5, p. 27-28, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. **A política da educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VENTOSA, Victor J. **Educación social, animación e instituciones**. Madrid: Editores CCS, 1992.

Recebido: Nov/2016  
Aprovado: Jun/2017

# Educação do Futuro e a Reorganização do Poder na Sociedade

## Carlos Alberto Emediato

Sociólogo pela UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, Ph.D. em Política da Educação pela Stanford University na Califórnia, com Mestrados em Ciência Política pela UFMG, e em Educação pela Stanford University. Professor dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFMG e de Psicologia Social da PUCSP, Visiting Scholar na School of Education - Stanford University, lecionou por seis anos Análise e Formulação de Políticas Públicas na Escola de Governo da FUNDAP-SP.

---

### Tecendo Sonhos com a Realidade

O Amor pelo Conhecimento, a crescente curiosidade no aprender sempre, o prêmio do insight, o “aha!”, a recompensa da investigação persistente, a descoberta do corpo, suas mudanças e reações, a admiração da luz, do sol, da naturalidade das flores, das cores, e das hortaliças, dos movimentos dos animais minúsculos ou potentes.

Os Saberes da Tradição, de onde viemos, dos pais, dos avós, dos locais. Os que sabem plantar, os que cantam, os que tecem e os que montam e constroem. Os dos escritórios ou das viagens, das lojas, armazéns ou supermercados. Os que plantam e cantam, os que advogam e jogam futebol, os que trabalham em três empregos: barbearia, taxi, e vendas por internet, os microempreendedores.

As descobertas das origens, os astros, os sóis, estrelas que não existem mais cintilando na nossa noite. A origem do planeta, da vida terrestre, das espécies e de uma espécie que ao longo do tempo passou a conhecer-se. Aos poucos, um pouco da vastidão que só por anunciar-se já nos estimula a desvendar mais, a desenhar novos cenários, a buscar caminhos para indagar como crianças e sermos práticos como elas quando estão livres para experimentar.

O pertencimento à evolução da vida e à história do mundo. Os povos, as nações, os países. As guerras, os artistas, os atletas, as músicas, danças, rituais, as línguas, as empresas, as viagens, dinheiro, moedas diferentes, riqueza, pobreza, doenças, epidemias, vírus naturais e virtuais, conflitos, refugiados das guerras e da pobreza.

Conhecer-se nos hábitos, nos gostos, nas necessidades, sensações, sentimentos, vínculos. Desafio de suas capacidades e habilidades, jogos, lógicas distintas, visões de mundos de povos e nações, mitos, cosmogonias, valores. Arquiteturas onde os ângulos não se repetem, explicações distintas, investigação pela imaginação, perscrutar sons, cores, dimensões. Meditar.

Palestinos enviando fotos para judeus, judeus para palestinos. Judeus morando em casa de palestinos e neste intercâmbio de uma semana, palestinos ficando em famílias judaicas. Central telefônica para conectar gente dos dois lados do muro, computadores. Comunicação Não Violenta nas Escolas, mulheres que trocam conhecimento com mulheres em cada prédio, mães que compartilham de negro suas dores de perda. Além das Palavras, mulheres, e hoje também homens, mães e hoje também jovens, fazendo amigos por dentro das almas mesmo que ainda doloridas pelo rancor, pela raiva, pelo automatismo da aversão. Criando movimentos e colorindo seus corpos, compartilhando espaços além do entendimento. Nascem redes onde a intimidade foi talhada no acolhimento do seu próprio sofrimento. Vivências que se tornam método, jeito, encontro. Rituais dos que celebram na sexta-feira, no sábado ou no domingo. Final de semana compartilhado. Símbolos, cores, vestimentas. Compartilham o alimento, anunciam a conversa.

Mais a leste, cidades que se tornaram centros de consumo de drogas e prostituição, diversão para os homens em guerra. Vínculos que se estendem pela língua, pela utilidade, e algumas vezes pela sorte de sobreviver às doenças, aos tiros e bombas, a napalms e minas. Nascem acampamentos para crianças e jovens - Happiness Camp - onde se aprende gentileza, boas maneiras, valores, concentração, humor e diversão. Novas relações nas escolas e na família. A vida como se apresenta permitindo se apresentar para a vida. Lugar de tradições e modernidade, colocando um milhão de crianças cantando pela paz. "Vamos Mudar o Mundo Juntos, Além da Cura, Mudar o Mundo Juntos". Ao longo de 15 dias, em quase todas as escolas do país, preparam crianças e adolescentes para um concurso sobre ética. Para os jovens de diferentes países preparam, através de exercícios e conversas à distância, para o Revolução da Paz, um programa de três semanas de vivências, trocas, conhecimento e reflexões sobre o mundo e suas necessidades fundamentais.

Treinamento em compaixão, ouvir cada um e acompanhar seus progressos afetivos e emocionais. Bons resultados. Centrar o aprendizado na experiência de cada um. Avaliação contínua, pessoal, intrínseca ao processo. Ambientes diversos saudáveis e estimulantes. Plantar, trabalhar madeira, preparar alimentos, medir, construir instrumentos, jogos, descobrir as lógicas, escrever os números e as palavras, expressão pelas artes e o fazer. Consciência do corpo, ciência da saúde.

Checar a utilidade diária do conhecimento. À partir do próprio conhecimento, da experiência vivida e gerada na interação com a natureza, com o grupo, com os fazeres. Constelação Familiar, saberes das famílias, das origens, desafios dos conflitos e das condições. Buscar entender o mundo, o que vem da mídia, a diversidade dos povos, religiões, etnias, valores. Criar vínculos, curar traumas e separações. Vitalizar as famílias e cuidadores. Necessidades especiais, zerar a evasão, respeito, desativar a violência, atividade criativa, espaços de expressão, projetos próprios. Outras formas de escrever, representar conhecimento, mapas mentais, esquemas e conexões.

Grupos de estudos, mentorias, quem sabe ensina a quem não aprendeu ainda, exercícios de autonomia, diversos arranjos, projetos, não seriação, criação de consensos, varias configurações, inteligência coletiva. Sensações, sentimentos, intuição, espaços de experimentação, cópia, reprodução, entendimento das engrenagens, aprendizagem em parques, florestas, criar ou manter vegetação, computadores disponíveis nas árvores e em muros, questões provocadoras da curiosidade, redes de aprendizagem por interesses comuns e afinidades. Plataforma Khan, desenvolvimento das habilidades de pesquisar e organizar informações, resolver problemas, metodologias de resolução de conflitos, círculos restaurativos. Ateliês de Artes, hobbies, cuidado com animais, ações humanitárias, intercâmbio virtual, pessoal.

Autonomia das Escolas, Conferências de Pais, Professores e Jovens, Projetos, Oficinas, Laboratórios, Vegetação, Projeto Família, Integração de Atendimentos em áreas conflagradas, Acompanhamento Individual, Educando com Brincadeiras (Refugiados - Play for Peace), Criando Centros de Música no Mundo (Playing for Change), Intercambio Inter-regional e Internacional (CISV), Rádios Estudantis, Centros de Educação Integrada. Educação Comunitária (Ecovilas), Redes de Escolas Criativas, Utilização de Equipamentos Públicos, Redes de Aprendizagem.

A esta altura o leitor pode se sentir convidado a continuar a pintura deste painel, ou acrescentar imagens a esta sequência de fotos de experiências reais das quais tenha ou esteja participando, conheça ou tenha pesquisado. Vivências de princípios que alimentam uma educação do futuro, de novos valores e ferramentas efetivas, de relações educativas, do encantamento das descobertas, ou mesmo por experimentar a excitação da possibilidade que se anuncia.

Todos os registros acima são recortes de experiências concretas, realidade presenciada ou relatos ouvidos de iniciativas, projetos e vivências, algumas de países distantes. Compartilhadas em Encontros da Rede Global de Educação para Paz, relatadas em eventos, vividas por nossos parceiros, comunicadas publicamente como caminhos abertos para a prática de uma educação para este tempo. Material para sonhos realizáveis!! Sementes que vão germinar!!

### **Transição Civilizatória**

A construção de uma Educação do Futuro requer uma nova visão da natureza humana e de nós mesmos. Isto implica uma nova visão do nosso poder como indivíduos e cidadãos. A humanidade está vivendo um amplo e disseminado processo de transição civilizatória. Esta transição atinge a todos. Ela, também promove uma mudança radical dos componentes básicos das visões vigentes. Visões são compostas por conceitos que se consolidam nas nossas estruturas perceptivas e nas formas de organização da ação humana.

Quatro conceitos são apontados como fundantes de como entendemos e organizamos o mundo. Os conceitos de matéria, espaço, tempo e pessoa. Ao se examinar processos de transições profundas é importante perguntar: Como estas transições acontecem? Quais são as forças geradoras destas mudanças? Que atores compõem esta rápida sucessão de cenários?

Se examinarmos como as civilizações se sucedem, ascendem e declinam na história humana, veremos que além dos novos conceitos que animam as forças emergentes, estas novas visões vão se construindo em práticas sociais fundadas em necessidades e possibilidades. Estas se anunciam pela ação de novos conceitos, insights e descobertas incorporados nas atividades dos agentes transformadores, e pela força dos movimentos que se expressam na direção da mudança. Visão e movimentos transformadores se alimentam mutuamente. Muitas vezes as novas visões que vão se formando tomam tempo para que sejam assimiladas de forma significativa e tenham efeito transformador. A inércia dos interesses estabelecidos e as formas de conhecimento vigentes, quase sempre impedem que os sistemas promovam mudanças significativas nas suas concepções e estruturas de poder. Quase sempre as mudanças são gestadas pelas forças que se tornam marginais ao sistema. Quanto mais o sistema se

defende e encolhe, mais evidente se tornam as necessidades e possibilidades de mudança.

Quais são as indicações que sinalizam as mudanças de visão, em curso? Como os conceitos de matéria, espaço, tempo e pessoa tem sido alterados no curso dos últimos duzentos anos, ou das últimas duas décadas? A noção de uma materialidade fixa e imutável tem cedido lugar, desde o final do século XIX, a de um mundo em constante criação. No coração da matéria não há matéria. Esta mudança de concepção pela ciência ocidental foi fortemente apoiada pelo crescente diálogo com tradições de sabedoria orientais que já concebiam o universo como vasto, infinito, múltiplo e multidimensional. A matéria entendida como condensação de energia mais sutil, assim como nosso corpo formado por uma complexa trama de padrões interdependentes de energia. A teoria da evolução, igualmente, mostra-nos que há um processo de sínteses sucessivas que acontecem pelas formas adaptativas e pelas mutações que permitem a manifestação da vida em formas mais complexas e inteligentes.

Além dos estados sólidos e fixos que caracterizam a imagem convencional que fazemos do “espaço”; cada vez mais, penetramos em nano realidades nas quais fazemos operar máquinas moleculares, como nos deparamos com a vastidão dos multi-universos. Mesmo próximo a nós, temos “espaços alterados” por estados da matéria onde, viajar pelos líquidos dos rios e oceanos ou através da atmosfera, nos leva a relacionar com “estados” de menor fixidez e realidades distintas das que tomamos por referência em terra firme. Há grupos que vivem em barcos e se movem nos canais, rios e mares. Há astronautas vivendo meses em estação espacial. No nível dos “espaços” formados pelos vínculos das sociedades humanas, há pelo menos dois espaços a considerar: a espacialidade local, onde os vínculos acontecem através das interações presenciais e, a espacialidade de fluxo, onde as interações se dão no espaço virtual. Especialmente nas duas últimas décadas, uma crescente comunicação, compartilhamento, amizades, trabalho, tratamentos, cirurgias, comércio se processam nos espaços virtuais ou de fluxo. Novas formas de organização das relações humanas, novos produtos e serviços, valorações distintas, tem surgido a cada dia, às quais algumas instituições conseguem timidamente se adaptar, outras, a custos humanos e sociais altíssimos, resistem.

Na esfera da percepção e comunicação humanas, também nosso conceito de “tempo” tem mudado radicalmente. O “tempo cronológico”, segmentado e justaposto tem sido revisto pelo instantâneo e contínuo. “Passado”, diferentemente do que aprendemos como fatos da “história real”, é uma construção, uma montagem parcial de imagens que constituem cenários e correspondem a óticas específicas. Realizamos estas montagens, individual e coletivamente, no presente. Assim como nosso “futuro” se compõe de projeções a partir do contexto atual ou temperado por intuições e pela imaginação. O “tempo mental”, pode ser extremamente lento ou muito rápido dependendo da dinâmica dos insights reveladores ou das memórias emocionais e traumas que perduram por décadas e gerações. Depende, vamos dizer, da força gravitacional de nossas sensações e emoções, ou da clareza dos insights transformadores. Há a relatividade em função da referência, na terra ou no espaço. A totalidade de cada instante nos permite resgatar a continuidade da vida se expressando além das divisões que convencionamos como estruturadoras da nossa ação ou organização social. Há encontros que nos atestam das sincronicidades. Um “tempo” que opera pelas configurações que se formam, onde a programação não alcança. Surpresas que subvertem a expectativa temporal das etapas, estágios, classes, séries, planos. Revelações!! Presença !! Sinais de eternidade!!

### **Construindo sobre Novas Bases**

Visões distintas de educação derivam naturalmente de como concebemos a experiência humana. O caráter mundial da presente transição civilizatória vai nos mostrar diferentes referências de “pessoa” que não se restringem à visão liberal do homem surgida na Europa no século XVIII e que se expressa de forma mais evidente nas Revoluções Americana e Francesa. A revolta contra o domínio colonial na América vem junto com um novo conceito de cidadania, liberdade, participação e organização política que caracterizam a República Liberal. A ruptura com a ordem monárquica e clerical na França já minadas pelo mercantilismo, pela urbanização e industrialização incipientes, é iluminada por uma nova visão dos direitos do homem e do cidadão. No ideário revolucionário, a educação pública acessível a todos, é proposta como condição e garantia do exercício da cidadania. A democratização controlada do conhecimento é vista como essencial ao processo de mudança e do exercício do poder. Igualmente, o

avanço da sociedade industrial na Europa e Estados Unidos, onde a visão liberal representa os interesses econômicos emergentes, tomam a educação como caminho, ao mesmo tempo de controle social, como de formação hierárquica de mão de obra qualificada para as funções do Estado. No ocidente estas tem sido as heranças mais marcadas dos sistemas educacionais moldadas pelas desigualdades de classe, de gênero, étnicas e controladas pelo estado.

Cria-se o homem unidimensional programado para ser uma peça na engrenagem produtiva ou na segmentação hierarquizada das burocracias. As tendências da formação do pensamento único com o controle dos currículos nas suas formas oficiais, ou oficiosas, são peças reducionistas, uniformizadoras e empobrecedoras. Trazem o carimbo do ensino oficial, do conhecimento válido, verificado por exames e vestibulares. Os grandes números, as soluções massivas vem indicando o avanço da proposta de se integrar mais pessoas nos processos sociais “democráticos” de seleção onde os padrões são previamente definidos.

A Educação do Futuro que foi sendo elaborada pelos organizadores da “Conferência de 1993”, em diálogo com pensadores da teoria da complexidade, das abordagens sistêmicas e propostas transdisciplinares, com movimentos de mudança, inovadores em projetos comunitários, da mídia e do uso de plataformas virtuais, caminha na direção de uma visão de pessoa e cidadão que incorpora princípios e valores ainda não presentes na dinâmica dos agentes educacionais convencionais e dos sistemas de ensino.

A Educação do Futuro vê a experiência humana como interdependente, tecida a partir dos elementos da natureza que compõem o seu corpo e organicamente imbricada no conjunto de relações humanas e ambientais nas quais manifesta seus padrões próprios e da espécie que a constitui. O princípio da interdependência se complementa com a autonomia, e nos leva a recriar os conceitos “liberais” da liberdade e da responsabilidade.

A Educação do Futuro, vê um ser humano multidimensional onde o conhecimento está presente na corporalidade de seus sentidos, na motricidade das emoções, no refinamento dos sentimentos, na imaginação/fantasia, nos mecanismos perceptuais, na motivação e vontade. Multidimensionalidade que nos aponta para diferentes níveis de consciência que conduzem nossa experiência a esferas distintas de

percepção, motivação e propósito à medida que palmilhamos territórios novos na vastidão do espírito humano. Vê o ser humano como parte integrante do jogo cósmico e planetário da evolução onde o pertencimento e a irmandade com outros níveis de manifestação da vida acontece na tessitura de sínteses sucessivas criando formas mais complexas e inteligentes expressas em níveis ampliados de organização-consciência individual e coletiva.

Outros princípios se apresentam na formação da visão de pessoa na Educação do Futuro. Nesta direção podemos apontar a complementaridade onde as polaridades são vistas como componentes da tensão criativa da totalidade e não como antagonismos. Feminino e Masculino, Positivo e Negativo, Onda e Corpúsculos, Oriente e Ocidente, Norte e Sul. Como no símbolo do I Ching, no núcleo do feminino o masculino, no núcleo do masculino o feminino. No suposto inimigo, o meu espelho. A linha que separa é também o ponto de contato.

A grande diversidade humana que nos traz o colorido de tantos povos e culturas convivendo no espaço da emergente sociedade planetária, nos convida a preservar os direitos e espaços de expressão das originalidades locais e pessoais, bem como, a identificar a unidade que perpassa a diversidade no compartilhar a casa comum e as necessidades e aspirações presentes em todos os seres humanos. Unidade que se tornou mais visível nas fotos da Terra sem fronteiras ou divisões, na espécie humana, pelo entendimento dos ecossistemas e processos econômicos, como conjuntos interligados onde um distúrbio na biosfera do planeta ou uma crise econômica afeta as condições de sobrevivência de cada indivíduo.

A igualdade tomada como um valor a ser realizado pela humanidade como o afirmado pela Revolução Francesa e os experimentos históricos do socialismo, tem sido tomada como um princípio fundante de todas as democracias desde a Grécia. Baseia-se não somente na nossa interdependência e por nos constituirmos como uma espécie, mas por termos nossa origem na mesma fonte da vida. As diferenças étnicas, culturais, de gênero ou políticas, de estágios civilizatório, são manifestação da mesma caminhada que nos constitui como humanidade. As diferenças ou identidades particulares não podem inibir a universalidade da dignidade humana que precisa manifestar-se em direitos políticos, econômicos, sociais e ambientais para todos no planeta.

A criatividade, anteriormente atribuída aos artistas e gênios, é concebida nos nossos dias como uma capacidade presente em cada ser humano em estado latente ou ativada pelo contato com nossos talentos e nossa fonte de verdade. Somos capazes de produzir utilizando nossa capacidade cotidiana de resolver problemas, solucionar conflitos, alterar nossos ambientes, equacionar nossa alimentação, produzirmos obras de arte, de artesanato, novos designs, músicas, dança, técnicas cirúrgicas, satélites, plataformas no espaço assim como imprimir inteligência em máquinas. Desde crianças brincamos com sons, traços, cores. Ao vermos um mundo em constante criação, assim como o nosso corpo, nossas relações e contextos, entendemos que somos co-criadores com as forças que operam na natureza e com a nossa herança cultural, que criam a materialidade e ambiência do nosso exercício criativo. Há com certeza uma esfera ilimitada para nossa imaginação, para a fantasia em todas as idades, para a pesquisa e para a expansão de nossa intuição e contato com nossas fontes de inspiração. Talvez um dos traços mais marcantes da caminhada evolucionária que nos encontramos é a ativação crescente da nossa inteligência criativa que se nutre da simplicidade, da incorporação e manifestação da nossa natureza de co-criadores.

A emergência do que se chamou de “cérebro global” vem sinalizar para a humanidade a existência de sinapses eletrônicas e mentais que acompanham e intensificam a grande quantidade de trocas de informação do mundo globalizado. Simultâneo a este processo global de um exponencial aumento das comunicações, há um crescente exercício das atividades colaborativas, de pesquisas e projetos conjuntos evidenciando a existência, mas também a operacionalidade da inteligência coletiva. Muitas técnicas de diálogo, conversação, desenho de soluções trabalham, atualmente, com aplicação deste princípio com grande êxito. Diversas formas de atividade colaborativa tem sido desenvolvidas. Inclusive professores vem substituindo as provas e avaliações discursivas ou de memorização pela feitura coletiva de mapas mentais. Novas tecnologias tem facilitado os processos colaborativos assim como novos caminhos para a resolução de conflitos e dinâmicas de paz.

Numa transição civilizatória formas distintas convivem em sintonias com visões e momentos diferentes. Os sistemas formais das estruturas do estado e dos processos educativos prevalentes, tentam resolver as crises remendando o tecido social esgarçado e salvar as formas anacrônicas vigentes. Enquanto experimentos inovadores e novas

visões vão se consolidando na prática histórica dos agentes transformadores em cada segmento da sociedade. A aplicação de princípios como os apontados acima, facilitados por uma grande quantidade de métodos, ferramentas e experimentos em curso, mostram caminhos exequíveis, em sintonia com os movimentos de uma Educação do Futuro. A persistência de formas historicamente vencidas, traz à sociedade, grande custo humano, desperdício de recursos, aumento da violência, exclusão e doenças. A mudança, no entanto, exige a coragem de se mudar as relações de poder nas estruturas educativas e incorpora-las na prática cotidiana dos agentes educacionais. Requer a reorganização do poder na base da sociedade.

Novos valores derivam dos princípios citados, não como pautas declaratórias ou prescrição derivadas de códigos. O princípio da interdependência nos leva a responsabilidade universal, ao entendimento do nosso pertencimento a teia da vida e do poder pessoal de afetar com nossas decisões e atos o contexto das nossas relações. Somos interpelados como indivíduos, e convidados a ampliar os limites da nossa consciência como cidadãos do mundo. A multidimensionalidade nos leva ao exercício da integridade, nos sinalizando a vastidão dos níveis de nossa experiência que devemos integrar e buscar coerência entre eles. Além do desenvolvimento racional a necessidade de incorporar as sensações, sentimentos, motivação, formas de percepção ampliada, o humor, a fantasia, a imaginação na dinâmica da nossa experiência e de nosso conhecimento. Níveis mais expandidos de consciência dependem da expansão desta integralidade e de organizar nossa energia e relações em estados de coerência interna que nos potencializa. A evolução nos oferece a possibilidade do exercício da reverência à vida, da gratidão pela herança cósmica e planetária que nos é oferecida ao sermos concebidos nesta corporalidade. Nos ensina o valor do pertencimento e aceitação de nossas possibilidades e das condições da sobrevivência conforme os estágios civilizatórios que conseguimos alcançar. Aponta para o valor da cooperação e formas de solidariedade social que conseguem fazer avançar o experimento humano no planeta diante dos conflitos e formas de competição.

Certamente o princípio da complementaridade nos auxiliaria a vivenciar o valor da não-violência, de não termos o outro como inimigo, mas o inimigo como o desafio de compreendermos a parte de nós mesmos, como indivíduos e sociedade, com a qual não conseguimos criar dinâmicas eficazes ou soluções amplas o suficiente para que as

polaridade se tornem forças complementares. A metodologia desenvolvida pela Comunicação Não-Violenta, com resultados obtidos em situações de guerras tribais na África e escolas no Oriente Médio, indica caminhos promissores para uma linguagem da compaixão. Cada um dos princípios nos leva a um ou mais valores e qualidades humanas capazes de oferecer bases sólidas e eficazes para o desenvolvimento de novas dinâmicas educativas na sociedade e nos centros educacionais transformadores.

Da mesma forma, o princípio da igualdade nas diferenças, pode nos ajudar a colocar a reflexão sobre a Justiça e os Direitos, diante da necessidade da reconstituição do tecido social. Há uma trama mais complexa, rica e desafiadora no processo de equacionamento das violências e formas de destruição vigentes. Há práticas como a “Justiça Restaurativa” explorando outros caminhos. A “unidade na diversidade”, não somente nos lembra da nossa existência enquanto humanidade, da nossa casa comum, como do desafio de criarmos harmonia nas relações com uma natureza viva, desfrutarmos da beleza que nos é oferecida a cada dia que nasce, nos encantarmos como as crianças pelas descobertas ao verem as plantas crescendo, os bichos nascendo, outras crianças falando outras línguas e vestindo cores e trajes diferentes dos seus. Poderíamos dizer que a “criatividade” é um valor em si mesmo. Como um princípio leva-nos não somente a considerar que todos nós criamos, mas também que a inventividade, a brincadeira, a curiosidade devem ser cultivadas junto com nossa capacidade de expandir nossa intuição e de exercitar o contato com nossas fontes de inspiração.

As técnicas que utilizam o princípio da inteligência coletiva nos indicam o exercício do valor do compartilhar espaços de criação, incluindo a vulnerabilidade do não saber, de não termos a resposta pronta, mas termos a alegria de ver nascendo num processo co-criativo, soluções práticas, produções estéticas, projetos que se valem da multidimensionalidade vivida no “espaço” da intimidade compartilhada.

### **Despertando o Coração Global : Um Programa Mundial de Educação**

A crescente interconexão eletrônica, disponível para todos do planeta nas duas últimas décadas, vem tornar visível o conceito da formação de um cérebro global onde o exercício da inteligência coletiva se torna atividade cotidiana. Compartilhar informações, opinar, fazer campanhas, ao mesmo tempo que podemos nos colocar a

qualquer momento em contato com evolução de pesquisas, com grandes produções nas artes e um sem número de áreas do conhecimento incluindo alguns considerados, até pouco tempo, esotéricos e restritos a certas tradições de sabedoria.

Na esfera da nossa percepção passamos a considerar as questões mundiais que afetam a todos, e mesmo as questões dramáticas de regiões e povos específicos, parte do nosso dia a dia. Começamos a nos comunicar com áreas distantes e fazer sinapses rápidas que nos ajudam a nos transportar para situações, regiões e culturas muito diferentes da nossa. A ampliação da nossa consciência para a escala planetária nos dá outra espacialidade, temporalidade e expansão de nossa identidade além dos limites da família, tribo, clã, povo, nação. As crianças que nascem atualmente no contexto desta planetarização já se sentem cidadãos do mundo e intuem com facilidade o nosso pertencimento à casa comum e à humanidade.

O Programa Mundial Despertando o Coração Global foi lançado em Julho de 2005, no “Encontro de Washington” da Rede Global de Educação para a Paz. Formatado em cinco pontos, seus quatro primeiros pontos indicam as propostas de ação e o quinto ponto corresponde à criação das “Conferências Mundiais de Educação”. As Conferências - Projeto WECOM - são oferecidas como ferramentas locais, interligadas mundialmente, como processos contínuos de gestão compartilhada e co-criação.

O Programa “Despertando o Coração Global” aponta caminhos onde os princípios indicados acima, juntamente com os valores que compõem as bases da “Cultura de Paz, Sustentabilidade, Cidadania e Governança Mundial”, se expressem em trilhas de aprendizagem e ferramentas transformadoras. Indica para relações educativas que incorporem a interdependência e exercite a autonomia. Considera que os processos educativos precisam contemplar todas as dimensões humanas e nos abrir para a vastidão das nossas possibilidades de auto-descoberta, assim como dos diversos níveis de consciência que podem ser tocados, investigadas, quando exploramos a experiência das nossas múltiplas capacidades. Nos vê como, não somente herdeiros da evolução cósmica e da vida, mas como agentes ativos dos processos de mutação que dão corpo às transições civilizatórias. Considera os princípios apontados acima como vetores das nossas relações de aprendizagem e desafios para que criemos ambientes e dinâmicas educativas capazes de materializá-los em nossos projetos pedagógicos.

Indica que as formas de organização dos sistemas e práticas educativas predominantes não dão conta de tornar efetivos os princípios e valores apontados acima, mesmo que os torne conteúdos curriculares. As visões vigentes podem ter sido funcionais para outros tempos, mas como tudo na dinâmica histórica e civilizatória, tem seu tempo de validade. Estar fora do tempo e desajustado com a espacialidade recriada pelas transições tecnológicas e de consciência, gera doenças, desperdícios, altos custos individuais e sociais. Neste caso, para nossos filhos e toda a gama de educadores nas diversas instancias da sociedade.

O Programa compõe-se de cinco pontos e propõe objetivos e focos para a ação educativa que inclui os caminhos indicados abaixo:

1. Superar a Ilusão da Separatividade: física quântica - biologia do amor - teoria da complexidade - transdisciplinaridade - meditação - relação corpo-natureza - absorção estética - solidariedade prática mundial -

Além das conexões eletrônicas do cérebro global, a mente humana transcende as dimensões convencionais de tempo e espaço, como indicado nas observações dos fenômenos “não-locais” e não consecutivos. Acontecem ao mesmo tempo em qualquer lugar. Em muitas dinâmicas de resolução de conflito as partes confrontantes descobrem que no fundo buscam a mesma coisa: a satisfação de necessidades comuns a todos nós humanos. Dentre estas necessidades, não somente as de subsistência, segurança e não-exploração, mas também necessidades afetivas e sociais como o respeito, a amizade, a não-violência, a não dominação, o diálogo.

A consciência do nosso pertencimento à teia da vida, a noção de que nossos corpos são compostos e alimentados pela natureza nos ajuda a caminhar para além de nossas identidades particulares. Também entender que a concentração de recursos materiais e de poder por classes e nações está na raiz das guerras e violência social. Que as guerras militares e econômicas atingem mesmo que indiretamente a todos. Há os refugiados das guerras e da fome. Saber que compartilhamos a mesma casa mas também a mesma humanidade. O desafio da cidadania e da transformação é local, e também planetário.

É interessante notar que as habilidades para o futuro indicadas pelo Fórum Econômico Mundial não mais tomam a educação atrelada à divisão social do trabalho, ao desenvolvimento de funções cognitivas instrumentais, e à competitividade e

individualismo como conhecemos na maioria das corporações hoje. Indicam como as habilidades principais para a economia: o Trabalho em Equipe; a Empatia; o Pensamento Crítico; o equilíbrio entre a Inteligência Artificial e a Inteligência Humana; e o Empreendedorismo. Importante notar que habilidades sócio afetivas e relacionais ganham destaque como vantagem comparativa nesta visão econômica da capacitação para o futuro do trabalho. Parece que o individualismo e competitividade, a frieza emocional, o pensamento da conformação com as regras e autoridade estão ficando disfuncionais nos setores mais desenvolvidos da economia.

A distorção acontece quando colocamos o econômico como parâmetro para a educação. Mesmo quando falamos de habilidades humanas que demandam um desenvolvimento emocional e afetivo como a Empatia. Neste contexto estas habilidades passam a ser vistas como requisitos funcionais e pautas de comportamento empresarial subordinada a interesses próprios e corporativos. As qualidades humanas fundamentais são universais por natureza. A Empatia, como habilidade que deriva do Amor e Compaixão, para que seja genuína precisa ser incorporada como desenvolvimento das qualidades do ser, não podendo se transformar numa funcionalidade. Segundo sólidas tradições de sabedoria, as qualidades essenciais do ser, com as quais todos nós somos dotados por natureza, mesmo que não as tenhamos desenvolvido, se distorcem ou tornam-se o contrário quando restritas a interesses particulares como: somente para minha família, meu time de futebol, meu país, membros da minha religião, da minha etnia, aos membros da minha corporação e suas relações de mercado. É bom sinal que estas qualidades humanas essenciais estejam sendo consideradas vitais também no mundo dos negócios. Certamente muitos vamos buscar desenvolver estas qualidades e termos a chance de nos conhecer melhor como seres amorosos e compassivos. Este desenvolvimento, se genuíno, nos coloca diante das questões cruciais da humanidade.

A questão que permanece para o mundo corporativo é como que os negócios na sua concretude cotidiana, incorporados em normas, procedimentos e decisões estratégicas, vão transcender suas práticas de concentração de riquezas e de poder, suas relações privilegiadas, manipulatórias e muitas vezes corruptas com governos, suas relações predatórias com a natureza e o patrimônio público, as estruturas autoritárias nas relações de trabalho, dentre outras dificuldades de se aplicar princípios

humanitários às suas práticas corporativas. A empatia certamente pode levar as corporações além de suas pautas declaratórias de Responsabilidade Social. Pode levá-las a contribuir, com a eficácia que costumam garantir a seus negócios, de forma significativa diante das mencionadas questões cruciais da humanidade: a fome, as doenças, o analfabetismo, a violência, as guerras. Como para as religiões, esperamos que os negócios não sejam os motivos das guerras e violência, mas contribuam para curar as feridas da destruição e para alavancar vigorosamente o crescimento de toda a humanidade.

## 2. Conectividade e Cura Social: Criar Intimidade/Vínculos Significativos com o maior número possível de pessoas no mundo -

Muito rapidamente o mundo se tornou conectado nos colocando potencialmente ligados a uma grande quantidade de acontecimentos em diversos lugares do mundo. As fontes de informação se multiplicaram. Acervos de grandes bibliotecas e obras dos maiores museus do mundo se tornaram disponíveis em tempo real. No nível das relações humanas abriu-se a possibilidade de uma multiplicação exponencial do número de pessoas com as quais interagimos. Trabalhos cooperativos, diversos grupos se formaram contemplando a mais variada gama de interesses. Nem sempre as famílias, as escolas e agentes educativos da comunidade onde vivem as crianças acompanham este rápido movimento de expansão global.

As crianças e jovens conectados se sentem parte deste cenário ampliado e da aceleração do tempo. Este cenário apresenta a necessidade e oportunidade da “educação do futuro” desenvolver dinâmicas educativas capazes de processar estas informações e exercitar a sensibilidade ampliada que nos possibilita construir vínculos significativos com um maior número de pessoas em todo o planeta. A capacidade de fortalecimento e recomposição do tecido social, desde as relações cotidianas, passa pela qualidade amorosa, amiga, cooperativa dos vínculos que criamos e dos laços de confiança que assim ganham raízes.

A nossa sociedade e a humanidade como todo acumulou ao longo da história uma grande quantidade de conflitos, divisões, antagonismos. No contexto da separatividade em que vivemos, construímos identidades particulares e as figuras dos nossos inimigos. Vínculos significativos não decorrem somente da disponibilidade de

canais de comunicação e ferramentas interativas. O processo de desenvolvimento da sensibilidade que nos conecta em níveis de maior intimidade e compartilhamento depende da cura de muitas das feridas herdadas e da cura das feridas criadas todos os dias pela violência, exploração, fome e guerras. Em muitos lugares as famílias e a escola tem sido lugares que precisam ser curados e instituições a serem recriadas na sua dinâmica com o mundo em transformação. Locais onde surge grande parte da violência e exclusão das crianças, não tem conseguido, nos seus formatos atuais, serem ambientes que se recriam através de dinâmicas capazes de lidar com as disrupturas e ajustes da transição. Muitas delas, mais refletem do que transcendem as dificuldades destes novos tempos.

Temos visto, recentemente, uma onda conservadora que, em função das rápidas mudanças e seus efeitos disruptivos, levam grandes nações do mundo a se dividirem ao meio e buscarem realizar um sonho do passado. Os valores tradicionais, os empregos nas indústrias que não existem mais, as velhas tradições, os momentos de glória mesmo que tenham vindo de vitórias militares, impérios econômicos, ou do senso de supremacia racial, patriarcal, e da aversão a imigrantes e refugiados. Como acontece nos processos de rápida modernização, cria-se uma dicotomia entre tradicional ou moderno. Hoje busca-se isolar e buscar a recuperação de antigas identidades, em contraponto a globalização econômica e movimentações migratórias vistas como os novos inimigos às identidades e supremacias nacionais.

Há um grande componente conservador nos movimentos que apontam para necessidades ao mesmo tempo pessoais e globais como no movimento ecológico. Nas necessidades de recompor e potencializar as comunidades e as relações diretas, a necessidade de se recompor o tecido social com laços de amizade e o exercício colorido da co-criação, do cuidado com suas crianças e jovens, da vida além dos rótulos e das especializações. Como se sabe, o grande capital não tem pátria e muitas vezes prefere transitar para países de tradição comunista do que preservar empregos na suas pátrias capitalistas. As comunicações de massa não obedecem fronteiras, os movimentos migratórios são forçados pelas guerras e fome ou pela atratividade dos centros que oferecem emprego e que buscam mão de obra barata e o sobre-trabalho. O mundo que se apresenta todo dia nas nossas telas nos convida também a intensificarmos a descoberta do outro, de outros lugares, das histórias e culturas diferentes no sentido de

irmos ampliando a viagem do nosso espírito que não tem fronteiras. Como criamos nossos inimigos, podemos também ver o outro como fonte da minha curiosidade e convite para minha expansão. Assumirmos desafios comuns, criarmos formas solidárias. Um mundo que vai se “aproximando” ao invés de ir “me ameaçando”.

Um dos “sinais” na estrada da transformação indica: “não se pode resolver um problema com o mesmo estado mental que o criou”. Certamente, fabricar os carros de antigamente não vai encontrar compradores e não vai trazer de volta os empregos. Fechar fronteiras, não vai impedir que o mundo funcione além das fronteiras dos estados nacionais. A interdependência que sempre existiu, intensificada pelas comunicações e trocas do mundo contemporâneo, não vai terminar com qualquer esforço de nos escondermos no nosso canto, defendermos nossa propriedade, e não falarmos com estranhos. De alguma forma, estamos “condenados” a conviver numa “cidade” que é o planeta todo. A autonomia e o empoderamento individual e comunitário não são resultado da separação mas da criação de novas formas de poder e de solidariedade social no contexto da interdependência.

3. Promover Soluções Práticas: conhecer seus recursos, mapear necessidades e possibilidades. Criar Parcerias

O conhecimento é o caminho primordial para gerarmos soluções práticas para nossa vida, tanto no que diz respeito a criação dos filhos, dos ambientes de aprendizagem, da saúde, da profissão, das relações interpessoais, do exercício de funções públicas. Se considerarmos a multidimensionalidade da experiência humana, esta praticidade se expressa de diversas formas e em diversos níveis. Certamente, alguns deles fogem do nosso planejamento racional e controle. Sabemos que em algum nível de conexão com nossa sabedoria interna precisamos nos nutrir da praticidade de conhecimentos que precisamos incorporar.

As crianças, como todos nós, dependem de experimentar situações de aprendizagem para que possam desenvolver sua capacidade de contato com suas fontes de sabedoria, vão desenvolvendo conhecimentos úteis para suas vidas em função dos ambientes propiciadores de aprendizagem significativa. Ambientes que lhes permitam processar pelos sentidos, sentimentos, imaginação, laços afetivos, pela curiosidade

e capacidade criativa seus talentos. Desenvolver as habilidades que as habilitem a lidar com o mundo cotidiano hoje em escala ampliada.

Os centros de educação são hoje os espaços que as famílias tem para ampliar o espectro da experiência de seus filhos. Qual a qualidade destes espaços é que é a questão. Ambientes propiciadores de aprendizagem quase sempre são os que ajudam as crianças a explorar, a descobrir, a conectar com outras dinâmicas que não somente as familiares. São, também, espaços onde se poderia incorporar uma disciplina saudável e a capacidade de desenvolver hábitos que lhe favoreçam a autogerir progressivamente suas atividades. Disciplina tem a ver com o discípulo, com quem aprende, e não com a autoridade como estamos acostumados em nossas tradições autoritárias e hierárquicas.

Crescemos na modernidade sob a égide das fileiras e patentes militares, dos quadros da burocracia privada, pública ou religiosas, dos superiores que sentem que podem mandar em nossas condutas, e julgam o certo e o errado em nossas vidas. Disciplina diz respeito ao discípulo. Como virtude incorporada, viabiliza o desenvolvimento da autonomia na interdependência. Nos potencializa. Todo o fazer contém disciplina, passos a seguir, foco, objetivos. Também, desenvolver o nosso ser em suas diversas dimensões requer hábitos e conexão interna, a prontidão da sintonia.

Para fazermos nossas escolhas e favorecer as crianças que progressivamente se capacitem para escolher com clareza, para além de seus caprichos e manipulações da sociedade, precisamos nos “orientar e ocidentalizar”, “nortear e sulinizar”, ou seja, crescermos em todas as direções dentro do campo de experiências possível de ser explorado no nosso tempo. E hoje, estas possibilidades são muitas e a capacidade de nossas agências educativas não tem se mostrado em sintonia com o tempo de fortes movimentos de mudança pessoal, grupal, nacional e planetário. A disciplina no entanto só pode florescer no amor, em ambientes e relações de confiança, de respeito às originalidades e momentos do progresso de cada um. Ela cresce com os desafios do aprendizado que vai nos levar a discernir melhor. A descobrir camadas de nós mesmos e possibilidades de soluções práticas e criativas diante de situações aparentemente adversas, ou caminhos que propomos percorrer sem sabermos qual o relevo e as bifurcações que vão se apresentar. A imprevisibilidade requer adaptabilidade e força.

Estarmos preparados para nos desenvolver não é a mesma coisa que montarmos sistemas lentos, onerosos e ineficientes, ou cursinhos particulares para nos preparar

para exames, provas e seleção. Encaixar no sistema, ter a garantia do serviço público, competirmos para as melhores vagas no jogo de exclusões, desigualdades estruturais, e uniformidades. Em um mundo onde os negócios e as profissões não funcionam mais no enquadre miúdo da nossa visão “educativa” . As avaliações da utilidade do conhecimento, da praticidade para nossas vidas, famílias e coletividade acontece todo o tempo e é inerente às próprias atividades. Avaliamos os produtos que compramos, os relacionamentos que temos, ou as informações que queremos incorporar no acervo de nossas operacionalidades e vivências. Na “proposta Labor” que foi implantada por três anos na periferia de São Paulo, a avaliação era feita todo dia para cada criança. Havia o compromisso que as crianças aprendessem pelo menos uma coisa útil para a vida delas por dia. O progresso de cada um e de suas relações afetivas no grupo, com a família e interesse pelas atividades era objeto de avaliação permanente. Na sua especificidade, a escola cumpria todos os requisitos curriculares mesmo que não se organizasse segundo as grades e formatos oficiais. Crianças multi repetentes, com histórias afetivas complicadas, de família de baixa renda. No centro do currículo as experiências do cotidiano que incluíam as trazidas da família, tradições, das observações do mundo, das tarefas e convivência no contexto da escola. Especialistas sistematizavam o conhecimento à partir do que as experiências ofereciam. O resultado dependia de suas habilidades de extrair dos conhecimento manuseado pelas crianças os códigos convencionais adotados na sociedade e nos sistemas de ensino.

Como dizia Madre Tereza “não precisamos fazer grandes coisas, mas podemos fazer pequenas coisas com muito amor”. Esta me parece ser a principal pista para os caminhos do conhecimento que se torna útil para todos os envolvidos. Irmos progressivamente reconhecendo nossos recursos e possibilidades, nossos e de nossas comunidades, garantirmos significado nas ações e nos aprendizados que nos conduzem ao desenvolvimento e florescem na potencialização da comunidade local e ampliada. Fazermos dos ambientes educativos nos quais trabalhamos, locais saudáveis. Ao invés da grande quantidade de licenças, evasão e violência, possamos ter ambientes favoráveis ao conhecimento, ao autoconhecimento, ao desenvolvimento da inteligência individual e coletiva. Lugar de celebração e de co-criação.

#### 4. Celebrações: Celebrar nossas Raízes e Tradições – Leveza e Alegria – Congraçamento

Há culturas fortemente celebratórias que homenageam intensivamente seus feitos históricos e datas religiosas. Se preparam para as festas, transmitem seus significados para as novas gerações, cultuam seus heróis, profetas, santos, gurus, deuses. Outras agradecem as dádivas da natureza, as colheitas, os resultados do trabalho. Há culturas que dão ênfase ao nascimento, aos aniversários, outras festejam o dia da morte e o dia dos mortos. Há grandes festivais seculares, alguns milenares, outros recentes que ganharam contornos massivos. Culturas espiritualistas celebram dimensões mais sutis como a luz, as cores, as águas. Eventos massivos onde os elementos subjetivos são componentes essenciais nas atividades externas dos rituais ou das brincadeiras.

As “Ecovilas” incorporaram o caráter celebratório em sua forma de vida. Em Findhorn, onde nasce o conceito de “Ecovilas”, nasce também o projeto das Danças Circulares que integra diversas tradições culturais. Rituais e festas muito específicos de uma cultura estão se tornando abertos para o público, muitas vezes como eventos turísticos, outras vezes como registros áudio visuais para divulgação. Enquanto preservadas as fontes de significado de cada povo, as visitas e mesmo a audiência massiva são oportunidades de se entrar em contato com a subjetividade coletiva, a riqueza e diversidade de cada forma própria de expressar a alma daquele povo. Nas sociedades ricas em celebrações rituais, muito de seu processo educativo acontece além das palavras, mesmo que palavras sejam utilizadas para explicitar o sentido dado pela tradição.

Muitos festivais atuais contém elementos “celebratórios” uma vez que compartilham características próprias de suas produções: literária, gastronômica, musical, teatral, audiovisual, dentre outras. Grandes shows de rock festejam os ídolos de gerações. Na sociedade de massa, entretanto, há uma polarização entre atores e audiência com quase nenhuma atividade de participação criativa das pessoas que passam a ser o público. Assim como cada cidadão concreto vira o povo, cada criança vira o aluno, ou as pessoas que precisam assistência viram o paciente. Categorias abstratas alimentam nossos relatórios e estatísticas e são bases para as políticas públicas. Mesmo celebrações originariamente religiosas se tornaram despidas de magia e de conagração à medida que assumiram um caráter comercial, criaram obrigações

de reciprocidade e etiquetas de conduta. Nestes casos não fomos capazes de recriar significados e inventarmos formas de genuína alegria.

Na tensão criativa do massivo que perdeu a subjetividade, na divulgação que se distancia dos significados rituais que falavam direto às esferas mais estruturadoras do psiquismo, abre-se a possibilidade e explicita-se a necessidade de recriar-se as linguagens rituais e cerimoniais. Também é necessário ajudar cada comunidades, povo, tribo, tradição a recuperar os elementos essenciais de suas celebrações, permitindo que elas mesmas se recriem no contexto da cultura de paz, da sustentabilidade, da cidadania e governança global. O re-encantamento do mundo, do conhecer, do confraternizar-se, da co-criação requer mais luz, cores, água, dança, música, teatro, brincadeira, e incorporar a multidimensionalidade dos sentidos, dos significados, da sintonia.

Uma mediação e resolução pacífica de conflito foi necessária quando duas “tribos” se encontraram para gravar para a televisão um ritual de iniciação de adolescentes entrando na puberdade. A tribo originária onde o ritual iria acontecer e a “tribo” da televisão, como caracterizou o mediador. A “tribo” da televisão chegou de avião, cheio de equipamentos e queria gravar logo pois o programa estava na pauta para daí a três dias. A tribo originária, guardiã dos significados do ritual disse que o mesmo só acontece quando as meninas menstruam, o que tinha a ver com o ciclo delas, em sintonia com os ciclos da lua e da natureza. Não há iniciação dos meninos sem o das meninas e vice-versa. Mundos diferentes, linguagens, referências temporais e significados distintos.

Temos utilizado celebrações nos encontros da “Rede Global de Educação para a Paz” nos diversos continentes. Música, danças circulares, danças étnicas, e rituais de recriação de símbolos como as bandeiras. Vídeos em tributo a referências como John Lennon, Gandhi, Gorbachev, Luther King, Mandela. Músicas em parceria com a fundação “Playing for Change” gravadas com músicos de rua de todos os continentes. A cerimônia das bandeiras criada pela “World Peace Prayer Society” combinando mantra com as bandeiras de todos os países representados na ONU. E ainda, uma criação brasileira, de costurar bandeiras próprias de cada evento à partir de pedaços regulares de tecidos pintados pelos participantes. No Brasil, neste tema das bandeiras divulgamos a campanha para que retorne a palavra AMOR à bandeira brasileira como

era a proposta original: Amor - Ordem - Progresso. Há uma justificativa escrita pelo Darcy Ribeiro, quando senador, e um projeto de lei na câmara do deputado Chico Alencar.

Temos parceiros que estão desenvolvendo projetos de criação de símbolos como o “Marco da Paz”, implantado em lugares públicos de diversos países do mundo, incluindo a China, México, Argentina, dentre outros, e até em Assis na Itália, área preservada pela UNESCO como patrimônio da humanidade. No Brasil, no Pátio do Colégio onde se fundou a cidade de São Paulo e na Basílica de Aparecida do Norte. Nem sempre notamos que em nossas cidades quase sempre temos esculturas de generais em cima de seus cavalos, com espada para alto. E que mesmo os famosos arcos do triunfo em Paris, Roma e tantos outros são monumentos por onde passavam os soldados após terem massacrado seus adversários. A preservação da memória, dos símbolos de diversas épocas e culturas, deve vir acompanhada da consciência de seus contextos e significados. Bem como, da necessidade de recuperarmos valores deixados à margem da história, dos povos dominados, excluídos, colonizados com suas narrativas próprias e suas contribuições para nossa constituição social. Da mesma forma, podemos criar símbolos para celebrar outras vitórias: da superação dos preconceitos, da pobreza, de doenças, das separações, por exemplo. A educação do futuro está convidada a exercitar a criação de símbolos através dos quais cada pessoa e comunidade possa fazer nascer de seus sentimentos, imaginação, intenção os significados da convivência fraterna, justa e pacífica. As celebrações são formas de apreciação coletiva, de dar graças, de reconhecimento, de se alegrar, de afirmar.

Projeto WECON e a Reorganização do Poder na Sociedade -

O poder é uma qualidade inerente a cada ser humano. Já nascemos com conhecimento incorporado que nos permite, desde o início, desempenhar funções básicas necessárias à nossa sobrevivência. Vivemos situações de maior dependência ou autonomia no contexto da interdependência, que nos caracteriza. A inteligência corporal de um bebe depende dos cuidados da mãe ou outro adulto para se alimentar, aquecer, criar condições de proteção. Este poder vai se constituindo mais autônomo à medida que cada criança começa a se relacionar se organizando em movimentos e

comunicação com as pessoas em torno. O andar, o falar, ter noção de si como distinto da mãe e dos outros vai lhe dando os primeiros contornos da sua identidade como sujeito com suas características próprias. Uma vez que o nosso conhecimento inato e aprendido vai sendo manifestado e incorporado, cada um começa a ter noção dos efeitos que gera no seu contexto. Todos afetamos e somos afetados pelas nossas ações e pela trama das condições que nos constitui como seres de relações. Nosso poder aumenta à medida que nossa capacidade de conhecer e atuar no mundo progride.

Ao longo da história, à medida que nossa capacidade de conhecer evolui em função da necessidade de lidar com os desafios da sobrevivência e segurança, das condições de procriação e cuidados com a prole e nossa capacidade de transmitir e aperfeiçoar saberes acumulados, a vida tribal, clânica, social vai ganhando novos contornos e coloridos. Novos conhecimentos e suas aplicações tecnológicas vem marcando época no avanço da humanidade desde a descoberta do fogo, dos instrumentos de pedra e de metal, da roda, da tecelagem, da marcenaria até a prensa de tipos móveis, o telescópio, o microscópio, as máquinas industriais e agrícolas. A humanidade foi mudando sua visão de como relacionar com a natureza, perscrutar o universo, se comunicar. O poder dos seres humanos multiplica-se exponencialmente à medida que começa a controlar e manipular forças da natureza criando artefatos potentes. Do fogo, ao vapor, à eletricidade, ao campo magnético, à energia atômica. Da prensa, às grandes impressoras, ao rádio, à televisão, aos computadores aos celulares. Satélites de comunicação e espões. Da roda, bigas, barcos, navios, carros, aviões, foguetes. Muitos usos ganham o conhecimento e sua aplicação. Conformações sociais nascem ou são afetadas pelo controle dos recursos gerados pelo avanço do conhecimento. A pauta de necessidades se amplia. Da importância da sobrevivência e segurança, ainda não garantidas pelos seres humanos, às necessidades de comunicação, acesso a bens e serviços contemporâneos, participação.

Na esfera da organização do poder, desde as formas rudimentares do estado que nasceram em sociedades que surgem em substituição à ordem tribal, vemos uma crescente concentração do poder surgida pela exclusão e a separatividade. Mesmo as sociedades mais afluentes atuais não conseguiram sair do quadro da exploração interna e das confrontações externas iniciadas naqueles primórdios. Quanto mais complexas se

tornam as sociedades mais as formas convencionais de organização do poder se caracterizam pela concentração e separação de seus referentes. Mesmo nas sociedades democráticas onde se afirma que o poder emana do povo vemos nossos recursos colocados em contas bancárias ou em fundos de pensão aplicados conforme pautas e interesses dos proprietários dos bancos e gerentes dos fundos. Nosso sistema representativo extrai nosso voto a cada dois anos para pessoas que não mantêm contato orgânico e constante conosco, com nossas vidas, interesses e necessidades. À medida que alieno meu poder aos representantes eles se comportam conforme interesses próprios, corporativos, dos grandes grupos econômicos, das oligarquias conjugados às burocracias instaladas nos aparatos do estado.

Na esfera da cultura, produções populares ficam à margem da divulgação ou são apropriadas pelas grandes gravadoras e distribuidoras. As notícias são dadas ou omitidas conforme os interesses editoriais de grandes grupos. A indústria cultural gera modas e dita pautas de comportamento. Somos audiência que é medida e disputada constantemente. Os sistemas de educação e saúde não fogem à regra da concentração e vulnerabilidade a fraudes criminosas, informações privilegiadas, máfias. A educação que é por natureza um processo relacional, fica engessada e enlatada nos pacotes e normas, nos acordos corporativos, na centralização que decide sobre o que devemos estudar e como funcionar as unidades de ensino. Ficamos dependurados pela cabeça sem conseguirmos colocar os pés no chão, na realidade cotidiana, na experiência de vida e dinâmica do conhecimento que acontece com cada um. A vida não conta, o que conta é o que vai cair na prova, igual para milhões, para a qual nos preparamos desde os primeiros anos. Os exames centralizados funcionam como os atratores, imãs que definem o sistema. Não estamos formando pessoas mas funcionalidades.

## O Poder que Conecta

Há um poder que conecta que atua desde as forças da natureza quanto às diversas formas de solidariedade social desenvolvidas pelas culturas humanas. Há o poder sobre: hierárquico, centralizado, dominador e o poder com: horizontal, exercido em grupos e formas colaborativas onde responsabilidades de agregação, coordenação

ou focalização podem ser desenvolvidas alternadamente por pessoas do mesmo grupo. Poder de manifestações coletivas que se tornaram disseminadas pelos meios eletrônicos, das milhares de comunidades virtuais que são criadas com frequência, bem como, das dinâmicas horizontais de tomada de decisão das milhares de Ecovilas e comunidades de base territorial espalhadas pelo mundo.

Um exemplo de desenvolvimento comunitário participativo é o projeto “Cultivando Água Boa” apresentado no Encontro Continental da América do Sul da “Peaceglobalnet” em Foz do Iguassú. O projeto é desenvolvido em toda bacia do Rio Paraná, iniciado e apoiado pela Itaipu Binacional. Ao lado de prevenir a contaminação do rio pelo uso de agrotóxicos, disseminam a agricultura orgânica, recuperam as matas ciliares e o cuidado com os cursos d’água de toda a bacia, investem no desenvolvimento rural sustentável onde as formas participativas levam as comunidades a assumirem responsabilidade compartilhada, não somente pela preservação ambiental, mas por todos os aspectos da vida comunitária incluindo a educação, saúde, atividades produtivas da agricultura familiar, da pesca dentre outras. O compartilhar os processos de decisão leva os habitantes a elaborar uma “Constituição Local” explicitando os princípios, valores e compromissos assumidos.

Há o poder restaurativo de harmonizar nossa relação com a natureza e gerar progresso e bem estar, como no exemplo acima, mas também no restaurar as relações sociais esgarçadas pelos conflitos, divisões e formas de dominação. Muitas ferramentas foram desenvolvidas e são aplicadas mundialmente por parceiros da “Peaceglobalnet”, algumas delas em escolas e dinâmicas educativas como a comunicação não-violenta, já citada, a constelação familiar, técnicas de mediação escolar, círculos restaurativos, técnicas de diálogo, dentre outras. E há as conferências de pais e educadores como as da Nova Zelândia onde as diversas questões relacionadas às crianças, adolescentes e jovens da comunidade são resolvidas no contexto das conferências locais. Mesmo questões de “desvio de conduta” e necessidades especiais são objeto da condução das formas cooperativas locais. Somente crimes que envolvem sangue relacionados aos jovens são encaminhados às instituições judiciárias. Até este limite, as questões e mesmo iniciativas que promovem o desenvolvimento das crianças e jovens são tratadas no âmbito das conferências de pais e educadores locais.

## O Projeto WECON

O Projeto “WECON – Conferências Mundiais de Educação” visa implantar, em todas as comunidade interessadas, espaços de conferências conectadas em rede mundial. As “Conferências Locais” são espaços de encontro onde pais, professores, profissionais da saúde, artistas, comunicadores, artesãos e outros adultos se reúnem para conferenciar em torno das potencialidades e necessidades educativas das crianças, adolescentes e futuras mães de uma localidade. Diferentemente das atividades desenvolvidas pela “Rede Global de Educação para Paz” até agora, as “Conferências Locais” não são eventos mas um processo contínuo, lugar de encontro, comunidades de base territorial. Uma de suas equações organizativas é a COMNET que combina comunidades e rede. As WECON se formam por laços de afinidade e interesses comuns, neste caso o desenvolvimento pleno e saudável das crianças e adolescentes da localidade. No exercício da cooperação e da solidariedade prática via rede mundial de conferências locais, cuida para que os processos educativos das comunidades incorporem os princípios acima mencionados e valores fundamentais ao desabrochar de cada criança na sua trajetória concreta de vida e relação.

No contexto da “Educação do Futuro”, se propõe a exercitar outra equação educativa - GLOCAL, ou seja, global e local. O local onde as relações cotidianas se dão ao compartilhar condições comuns em diferentes graus de intensidade e as varias opções de conexão, ampliada via as redes eletrônicas. Já em 1993, na “Conferência Internacional de Educação do Futuro”, um projeto via redes, baseado numa pequena cidade da Noruega, colocava em contato crianças de 150 países para conversar sobre quatro questões: Quem sou eu? Como está o mundo hoje? Como vai estar quando eu crescer? O que eu posso fazer? Muitas das crianças não falavam inglês, mas se comunicavam via desenhos, símbolos. O Projeto “Kidslink” recolheu um grande número de material produzido nestas trocas que mostravam como questões simples como “quem sou eu” são respondidas dentro de lógicas e visões de mundo muito distintas. Como temas comuns apareciam para a maioria as questões ecológicas e das guerras. Ainda, como as crianças se viam fazendo parte da cena global mesmo que pretendessem atuar em suas cidades ou comunidades. Hoje, uma gama enorme de atividades e formas de cooperação podem se desenvolver em projetos de construção,

pesquisa, musicais, e mesmo nas trocas entre pessoas que vão superando divisões, diferenças e em muitos casos, podendo conversar com pessoas de países inimigos. Como, por exemplo, no Projeto “Eu Amo os Iranianos” do lado israelense correspondido pelas ações do “Eu Amo os Israelenses” do lado iraniano, mostrando que as pessoas não precisam se limitar à miopia e interesse de seus governantes. Que a amizade e cura de feridas históricas podem, de forma poderosa, atravessar fronteiras, pular muros e cercas, caminhar na velocidade da luz e da amorosidade despertada em cada um de nós. Cidadania ampliada, senso de humanidade.

A complementaridade entre o presencial e virtual – equação PREVIR – parece óbvia em nossos dias, mas vale a pena destacar que como um projeto de cidadania local as “Conferências Locais/Mundiais de Educação” são espaços primeiramente de encontro presencial mesmo que com periodicidade variáveis a cada mês, quinzena ou semana. Nestes encontros os educadores envolvidos nas trocas de saber, iniciativas de projetos e ações, articulam sua cooperação pelo conferenciar, conversar, dialogar, com pautas de consenso e criação conjunta. Os encontros vão muito além das informações e sugestões. São os espaços onde os vínculos se estreitam, os tecidos são recompostos, os insights se formam. É fundamental que haja um processo de escuta amorosa, sem julgamento, enriquecedor. É onde se ouve além dos ouvidos, com os outros sentidos, com a predisposição que acolhe, com o reconhecimento da nossa igualdade, com o apreço pelo ser único que cada um é, assim como é única sua história, suas narrativas, seus talentos, seus temores. Ativando o poder da cooperação, lastreada nas capacidades, talentos, experiências de cada um, bem como, nas possibilidades de parcerias, trocas e ampliação de espaços das conexões virtuais. As conferências regulares, presenciais podem e devem ser espaços onde representantes dos serviços públicos, oferecidos na região, conversem, ofereçam subsídios, ouçam as narrativas locais referentes a utilidade e efetividade dos serviços, criem juntos soluções e formas de interagir que possam diminuir a distância entre os referentes, cada cidadão, e os serviços prestados em seu nome pelos aparatos do Estado. Em todas as três equações organizativas citadas, referentes ao Projeto WECON, a utilização dos recursos eletrônicos está contemplada. Nesta equação, especificamente, o virtual é tomado como recursos que os participantes das WECON locais podem utilizar para compartilhar informações, ações formativas e de gestão conjunta referentes a sua dinâmica

cooperativa, sem a perda da supremacia das atividades presenciais, que caracterizam as Conferências.

Pontos que sintetizam o Projeto WECON:

- São espaços de Encontro onde se compartilha conhecimento e co-cria soluções, formados por moradores de uma comunidade que assumem a responsabilidade de promover, via cooperação e parcerias, as condições necessárias a garantir às crianças, adolescentes e futuras mães, proteção, cuidado, atendimento das necessidades básicas para seu pleno desenvolvimento.
- Se nutre dos saberes da comunidade gerando trocas solidárias desde o local ao planetário. Apoiam as famílias, em cooperação com as organizações educativas da comunidade, no acompanhamento integrado de cada criança, identificando seus talentos, interesses, levantando recursos mobilizáveis para concretizá-los.
- Promove a Gestão Conjunta dos processos de cooperação e da aprendizagem coletiva de seus participantes; estímulo às celebrações, às conexões, a amizade.
- Formam Redes Locais de Cooperação interligadas mundialmente a outros Espaços WECON – dialogando com redes complementares.
- Cooperam com as instituições educativas da comunidade para a gestão conjunta dos espaços públicos que servem à comunidade.

### Mudanças de Poder e Educação

No contexto da transição civilizatória que estamos vivendo, temos visto no dia a dia mais os efeitos da desmontagem da ordem hegemônica, do que as avenidas que podem nos levar ao futuro. As mudanças nos conceitos básicos - que sustentam as visões de mundo e formas de organização social e do poder - são lentas no sentido de gerar efetivas transformações a curto prazo. Tomar consciência do que não funciona, mesmo que via as decepções, já é um grande progresso. Deixarmos de investir em fórmulas causadoras de desperdício, doenças e confrontações, nos convida a buscar novos fundamentos e caminhos.

Como apontado no “painel de abertura” com o registro de diversas iniciativas educativas que presenciamos no mundo, há um grande movimento de mudança na direção da educação do futuro ou de uma nova educação. No Brasil, um solo fértil para se lançar sementes, há fortes vetores ativos de mudança na educação. Há, para uma parcela dos educadores, a consciência que a escola precisa se integrar na vida das comunidades. Neste movimento, os jovens sinalizam que os ambientes escolares precisam ser mudados, que precisamos de natureza nos espaços de aprendizagem, que os jovens podem e querem prestar serviços às suas comunidades, que eles trazem

conhecimentos vindos de diversas fontes fora da escola e que precisam ser integrados, que experiências de vida, seus desejos e habilidades podem os ajudar a se guiar no campo de infinitas possibilidades do conhecimento. Que as oportunidades de ambientes amigáveis e propiciadores da criatividade e cooperação podem alimentar projetos inovadores. Um exemplo interessante é das escolas que seriam fechadas em São Paulo e foram retomadas pelos estudantes. Depois de se organizarem promoveram aulas na rua com professores convidados. Direcionaram seu movimento para a mudança das escolas, e não para cumprir palavras de ordem de partidos ou interesses de grupos políticos. Na retomada, alteraram, em cooperação com os professores, os formatos das salas de aulas, passaram a definir em conjunto os conteúdos, alteraram as relações de autoridade e avaliação.

Na esfera das escolas, a ação conjunta com a comunidade precisa ir além das cobranças e consultas. Precisa permitir uma avaliação sincera das dificuldades das escolas se recriarem em sintonia com as necessidades e possibilidades desta época. As escolas precisam se tornar autônomas, como prevista em lei, mas não uma autonomia restrita a elaborar seus planos político-pedagógicos como peças declaratórias. Autonomia que permita ela se recriar, inclusive quanto a aplicação dos recursos que sustentem as novas propostas. Precisam inverter o foco, das demandas hierárquicas para as necessidades e potenciais, talentos e experimentações das crianças. Incorporar mudanças em acordo com as famílias e outros atores da comunidade, criando formas horizontais de cooperação. Estabelecer novos formatos, novas estéticas, para as relações educativas. O compromisso primeiro da educação em relação ao poder está, no entanto, na capacidade de educarmos a nós, e as crianças, pela integração de conhecimento das diversas dimensões da experiência. Considerando temas fundamentais do desenvolvimento humano, que dependendo das épocas de vida de cada criança, possam ser integradas, desde as pequenas ações, na formação de hábitos e de valores fundamentais a uma convivência saudável. As questões da sobrevivência e segurança; da sexualidade e reprodução; das emoções e do poder; da capacidade de incluir e transformar; desenvolvimento da intuição, criação; da consciência e escolhas; da inspiração, vontade e responsabilidade.

É fundamental afirmar que o Estado não é o educador. Que a tradição republicana de se garantir educação de qualidade para todos como condição da

cidadania, não atribui aos burocratas e políticos o direito de decidir o que se deve estudar, quais os conteúdos, o que deve se ler, e como avaliar a todos com os padrões da uniformidade. A perpetuação dos formatos ultrapassados de organização escolar e de relações de poder que engessam e criam cobranças e tensões nos educadores e alunos, gera doenças e violência. Extrai a educação do “locus” e da dinâmica que a constitui: as relações educativas, a experiência de cada educando, a fertilidade, a capacidade de organização e a inventividade dos grupos. Deixa de fora não somente o grande número de evadidos, mas a sensibilidade, a gentileza, a conexão com as forças vivas da natureza, a criatividade, a alegria de aprender e a utilidade do conhecimento para a vida diária. Despotencializa os educadores, sejam pais, professores e outras fontes de conhecimento, dentro de estruturas de relações autoritárias e centralizadas de poder.

Há uma nova estética do poder, portanto do conhecer e co-criar, que está sendo exercitada desde os níveis locais ao planetário. É uma estética da circularidade, do diálogo, da busca de consenso, além da lógica da controvérsia e da linearidade das falas de autoridade. Estética da escuta, silêncio, ritmo não unidirecional. Estética do Encontro e do reconhecimento das diferenças e da igualdade. Estética dos conselhos, dos coletivos, das comunidades de atores autônomos. O desenho das redes horizontais como fluxos de encontros, além das divisões de idade, raças, nacionalidades. Estética que deriva dos movimentos gerados pelo encontro consigo mesmo, com sua verdade, sua fonte de saber e integridade. Estética da participação além dos partidos e das hierarquias. Múltiplas possibilidades de arranjos, numa dinâmica de tempo e conexões que oferecem possibilidades contínuas de participação e criação coletiva de soluções.

Felizmente muitas experiências e projetos educativos estão acontecendo em escolas, associações, projetos comunitários que começamos a registrar na abertura deste artigo. Um painel em aberto, em construção, onde cada um está convidado a pintar seu próprio painel. Para que uma “Transição Civilizatória” se efetive, é necessária uma nova visão do mundo e da experiência humana. É necessário, também, acrescentar aos quatro conceitos (matéria, espaço, tempo e pessoa ) um quinto elemento: quais são os vetores de força que acionam as transformações? A visão incorporada, é aquela que integra conhecimento em vivência, que dá sentido ao nosso entendimento do mundo e direção para a ação. A sua efetivação histórica, no entanto, só se opera quando esta

visão, incorporada por uma grande parcela de pessoas, se torna um movimento transformador. Os movimentos em educação que temos visto ganhando corpo no Brasil e no Mundo, dão sinal que há vetores de mudança potentes e uma grande possibilidade de convergências desde o nível local. A aposta do Projeto WECON, como operacionalização dos princípios e valores da Educação do Futuro delineados anteriormente, está no fortalecimento das comunidades. Com a formação das Conferências Mundiais de Educação em cada localidade, integrando os educadores: as famílias, professores, profissionais que atuam com as crianças, adolescentes e mães e com a colaboração ativa e criativa dos jovens, nascem núcleos capazes de vivenciar e incorporar essas mudanças, tecendo sonhos com a realidade.

Recebido: Nov/2016  
Aprovado: Ago/2017

# A superação do reducionismo epistemológico na educação: um panorama do problema

## Natália Brasil Dib

Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Curitiba – Unicuritiba, em 2010; Especialista em Direito Tributário pelo Instituto Brasileiro de Estudos Tributários – IBET, em 2013; Mestre em Direito Econômico e Social pela PUCPR, em 2015, e-mail: [nataliabrasildib@yahoo.com.br](mailto:nataliabrasildib@yahoo.com.br).

## Carlos Eduardo Pereira Dutra

Bacharel em Direito, Faculdade de Direito de Curitiba – Unicuritiba, em 2008; Especialista em Direito Tributário, Instituto Brasileiro de Estudos Tributários, em 2011; Mestre em Direito Econômico e Social pela PUCPR, em 2016, e-mail: [cepdutra@gmail.com](mailto:cepdutra@gmail.com)

## Alboni Marisa Dudgeque Pianovski Vieira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica do Paraná, em 1970; Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná, em 1972; Mestre em Gestão de Instituições de Educação Superior pela Universidade Tuiuti do Paraná, em 1997; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, em 1999; Doutora em Educação pela PUCPR, em 2010, e-mail: [alboni@alboni.com](mailto:alboni@alboni.com)

---

### Resumo

O objetivo deste artigo é identificar o panorama científico em que se desenvolveu o ensino brasileiro, bem como alguns benefícios da influência da complexidade no processo educacional. Desde a Revolução Industrial, o método de ensino caracterizou-se pela influência tecnicista, de modo que o professor passou a ser mero instrumento de transferência da verdade científica. A perspectiva de construção do conhecimento conjunto ficou incólume nesse cenário. Entretanto, a quebra do paradigma da razão moderna faz repensar o modo como o ensino se consolidou e em que medida a complexidade colabora para um novo olhar. Este estudo, de caráter bibliográfico, está ancorado nos trabalhos de Mariotti (2013) e Morin (2003, 2005), entre outros. Como resultado, foi possível apresentar um panorama da passagem do tecnicismo para a complexidade, na educação. Percebeu-se que a complexidade é uma nova forma de enxergar as questões educacionais e que a proposta do pensamento complexo não é nova, podendo ser classificada, em sua essência, como uma retomada da visão do todo e não apenas de suas partes.

**Palavras-chave:** Complexidade. Reduccionismo epistemológico. Educação.

## **Overcoming epistemological reductionism in Education: an overview of the problem**

### **Abstract**

*The purpose of this article is to identify the scientific landscape in which Brazilian education developed, as well as some benefits from the influence of the complexity of the educational process. Since the Industrial Revolution, teaching methods have been characterized by technological influence, so that the teacher becomes merely an instrument to transfer scientific truth. The prospect of constructing joint knowledge was unscathed in this scenario. However, breaking the paradigm of modern thought is rethinking how teaching has been established and to what extent complexity contributes to a new view. This bibliographic study is anchored in the works of Mariotti (2013) and Morin (2003, 2005), among others. As a result, it was possible to present an overview of the transition from technicality to complexity in education. It seems that complexity is a new way of looking at educational issues and that the proposal of complex thinking is not new and can be classified, in its essence, as a recapture of the whole picture and not just its parts.*

**Keywords:** Complexity. Epistemological reductionism. Education.

### ***La superación del reduccionismo epistemológico en la educación: una visión general del problema***

### **Resumen**

*El objetivo de este artículo es identificar el panorama científico en el que se desarrolló la educación brasileña, así como algunos de los beneficios de la influencia de la complejidad en el proceso educativo. Desde la Revolución Industrial, el método de enseñanza se caracteriza por la influencia tecnicista, por lo que el profesor se convirtió en un simple instrumento de transferencia de la verdad científica. La perspectiva de construcción del conocimiento conjunto quedó indemne en este escenario. Sin embargo, el quiebre del paradigma de la razón moderna hace reconsiderar la manera como se consolidó la enseñanza y en qué medida la complejidad contribuye a una nueva mirada. Este estudio, de carácter bibliográfico, está anclado en los trabajos de Mariotti (2013) y Morin (2003, 2005), entre otros. Como resultado, fue posible presentar una visión general del paso del tecnicismo a la complejidad en la educación. Se observó que la complejidad es una nueva manera de ver las cuestiones educativas y que la propuesta del pensamiento complejo no es nueva y se puede clasificar, en su esencia, como una reanudación de la visión del todo y no solo de sus partes.*

**Palabras clave:** Complejidad. Reduccionismo epistemológico. Educación.

## Introdução

O conhecimento humano, especialmente no último século, atingiu níveis de profundidade inimagináveis anos atrás. Aparelhos tecnológicos, tais como celulares e *notebooks*, inventados, respectivamente, em 1956 e em 1981, são recentes entre nós. Mesmo inventos mais antigos, como o carro, são hoje completamente diferentes do que eram quando foram inventados em 1876 – considerado como ano de invenção do automóvel moderno. Para a manutenção correta de um veículo dotado de alta tecnologia são necessários especialistas não apenas na mecânica do motor de combustão, mas também na parte elétrica e tecnológica do carro. Em boa medida, pode-se afirmar que a razão moderna propiciou o avanço tecnológico de que atualmente se dispõe. Essa expansão do conhecimento, por sua vez, levou à especialização nos mais diversos assuntos.

Adam Smith, quando da publicação de seu clássico “A Riqueza das Nações”, em 1776, já mencionava a divisão do trabalho, relatando que a fabricação de um alfinete envolvia, naquela época, 18 operações distintas e bem mais do que apenas uma pessoa (SMITH, 1996, p. 65-66). Essa especialização do conhecimento tem sua base epistemológica no positivismo, cujas ideias, de acordo com Iskandar e Leal, se encontravam difundidas na Europa mesmo antes do francês Augusto Comte (1798-1895) tê-las formalizado, por meio dos trabalhos “de Turgot, Condorcet e Saint-Simon”. Saint-Simon (1760-1852) “foi o primeiro a utilizar o termo positivo na ciência”, em sua defesa da sociedade industrial (ISKANDAR e LEAL, 2002, p. 90). Construiu-se um mundo mecanicista, no qual os fenômenos seguiam leis fixas e imutáveis, dando origem à ideia de que “para compreender o real, era preciso dominar e transformar o mundo, manipulá-lo pela técnica” (MORAES, 1997, p. 39).

Uma metodologia vincula-se a uma epistemologia. O positivismo influenciou a sociedade nos séculos XIX e XX, em especial com o currículo multidisciplinar e fragmentado. “No Brasil, esta influência aparece no início da República e na década de 70, com a escola tecnicista”. Essa tendência “admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro” (ISKANDAR e LEAL, 2002, p. 80).

Essas ideias relacionadas à valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo e a proposta de um modo de aprender fundamentado no modelo industrial, deram origem ao que se denomina, em educação, de paradigma tecnicista. Comenta Moraes (1997, p. 52), que a escola, assim orientada, “buscava a racionalização e a produtividade típica de um modelo empresarial capitalista”, estando voltada “para a especialização de funções, separando setores responsáveis pelo planejamento, pela realização ou pela execução do processo de ensino-aprendizagem”.

Desta forma, escola, professores e alunos eram secundários, executando uma proposta concebida por especialistas preocupados com a objetividade e a imparcialidade da ação educacional. O professor, nesse contexto, passou a ser mero instrumento de transferência da verdade científica. A perspectiva de construção do conhecimento conjunto estava distante de integrar a prática docente. Entretanto, a quebra do paradigma da razão moderna fez repensar o modo como o ensino se consolidou e em que medida a complexidade veio colaborar para um novo olhar sobre a educação.

O objetivo deste artigo, portanto, é identificar o panorama científico em que se desenvolveu o ensino brasileiro, bem como alguns benefícios da influência da complexidade no processo educacional. Para isso, toma como marco teórico a obra “Educar na Era Planetária” de Edgar Morin (2003), buscando apoio, também, nas reflexões de Moraes (1997), Mariotti (2013), entre outros. Procura-se apontar as razões do surgimento do modelo tecnicista e suas influências no método utilizado na educação, propondo a adoção do pensamento complexo como vetor de superação do paradigma tecnicista.

### **Do paradigma tecnicista: breve panorama**

De acordo com Flach e Behrens (2007, p. 10122), o modelo tecnicista surgiu “no final dos anos 60, inspirado na Revolução Industrial, com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar e de suprir a deficiência do mercado”. Nele, são enfatizadas a técnica e o controle do comportamento, os quais são modelados e reforçados.

A Revolução Industrial resultou, entre outras causas, do reducionismo metodológico da razão moderna, que transformou a natureza em instrumento do homem. A expansão do conhecimento e a proposta de progresso estabelecida pela ciência moderna e pela sociedade antropocentrada, reduziram o meio ambiente a mercadoria e matéria prima para o progresso humano. A natureza se tornou instrumento do homem e a técnica e a cientificidade foram exaltadas na sociedade moderna.

Observe-se como a definição do modelo tecnicista aproxima-se do conceito de conhecimento científico adotado na maior parte dos clássicos manuais de metodologia científica. Lakatos e Marconi, autoras de um dos principais manuais de metodologia científica asseveram que “(...) não há ciência sem o emprego de métodos científicos” (LAKATOS & MARCONI, 2011, p. 44), destacando que o método é o “(...) conjunto das atividades **sistemáticas e racionais** que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - **conhecimentos válidos e verdadeiros** -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (grifos nossos) (LAKATOS & MARCONI, 2011, p. 46).

Em boa medida, foi a partir de Descartes (1596-1650) que o reducionismo epistemológico se mostrou cada vez mais presente. A respeito, é conhecido o trecho da clássica obra de Descartes intitulada “O Discurso do Método”:

O primeiro [preceito] era de nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las. O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros. E, o último, fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir. (nossa explicitação entre colchetes) (DESCARTES, 2001, p. 23).

A criação de um método de fazer ciência, para Descartes, traria certeza e previsibilidade aos fenômenos estudados. Ao recortar o objeto e separar seu estudo em

vários campos, ao departamentalizar a ciência, criou a visão unidimensional, objetiva e mecanicista. Um método analítico, que separava a mente da matéria. “Descartes formulou este paradigma mestre do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa extensa (*res extensa*), quer dizer filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias ‘claras e distintas’, ou seja, o próprio pensamento disjuntivo (MORIN, 2006, p. 11).

Para estudar determinado fenômeno e explicá-lo seria necessário separá-lo e objetivá-lo. Dessa forma, o homem foi isolado da natureza e posicionado acima dela. Tornava-se o centro e medida de todas as coisas (antropocentrismo).

A partir daí, segundo Cavalcanti (2014):

coube a Augusto Comte (1798-1857) a elaboração de uma síntese entre empirismo e racionalismo, resultando no positivismo. Se Comte é considerado o grande idealizador do positivismo, Émile Durkheim (1855-1917) é por sua vez o teórico que forneceu as bases metodológicas para a produção do conhecimento na perspectiva positivista (CAVALCANTI, 2014, p. 1).

Dessa metodologia resultou o exacerbado tecnicismo e a especialização nas pesquisas científicas. A respeito disso, Almeida (2009, p. 97) chega a afirmar que “[...] lamentavelmente [...] são centenas os livros de receitas de pesquisa em todas as áreas do conhecimento. Nas ciências sociais esses manuais de metodologia causam fascínio, são consumidos fartamente e se constituem em lucro editorial certo”. Pedro Demo (2014, p. 14) afirma que “esse é um dos dramas das teses de pós-graduação – se não tiverem objeto bem definido, não seriam aceitas, mas, com isso, tornam-se tanto mais mero exercício acadêmico, não servindo para mais do que como rito de passagem”.

No mesmo sentido, explica Morin (2000, p. 26): “O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro”.

Não se nega a imposição do método tecnicista como responsável pelos avanços no conhecimento científico. A crítica que se faz, como bem destacam Souza e Vieira (2011), se assenta no reducionismo e mecanicidade que esse método trouxe à educação:

O professor tecnicista é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, havendo entre ambos uma comunicação com sentido exclusivamente técnico, que garanta a eficácia da transmissão de

conhecimentos. Debates, discussões e questionamentos são desnecessários. Igualmente, pouco importa o relacionamento entre as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA & VIEIRA, 2011, p. 29).

É justamente em busca da superação desse paradigma tecnicista - em face da crise da razão moderna, causada em grande parte pela imposição do método - que se volta Edgar Morin:

É certo também que alguns dicionários especializados remetem a idéia de método à filosofia de Descartes, que, ao longo de toda a sua obra, enfatiza a necessidade de proceder, em qualquer pesquisa ou estudo, a partir de certezas estabelecidas de maneira ordenada e nunca pelo acaso. Entendido dessa forma, o método é um programa aplicado a uma natureza e a uma sociedade consideradas como algo trivial e determinista. Pressupõe que se pode partir de um conjunto de regras certas e permanentes, passíveis de serem seguidas mecanicamente. Entretanto, se temos certeza de que a realidade muda e se transforma, então uma concepção do método como programa é mais do que insuficiente, porque, diante de situações mutáveis e incertas, os programas de pouco servem e, em contrapartida, faz-se necessária a presença de um sujeito pensante e estrategista. Podemos afirmar o seguinte: em situações complexas, nas quais, num mesmo espaço e tempo, não há apenas ordem, mas também desordem; não há apenas determinismos, mas também acasos; em situações nas quais emerge a incerteza, é preciso a atitude estratégica do sujeito ante a ignorância, a desarmonia, a perplexidade e a lucidez.

É possível, contudo, outra concepção do método: o método como caminho, ensaio gerativo e estratégia “para” e “do” pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho (MORIN, 2003. p. 17-18).

A crença na alta especialização como a melhor forma de desvendar os fenômenos da natureza dividiu o mundo em disciplinas que, não raras vezes, não conversam entre si. A construção, enquanto interação, enquanto construção conjunta, decorrente da “aptidão natural da mente” (MORIN, 2000, p. 39-40), ficou subjacente ao processo de ensino, senão, completamente inexistente.

No próximo tópico será demonstrada a contribuição que o pensamento complexo pode trazer para a docência no ensino superior, com base em autores que se dedicam ao estudo da complexidade.

## **A complexidade e sua contribuição para a docência na educação superior**

Complexidade é a qualidade do que é complexo, do latim *complexus*, cercado, abarcado, compreendido, abrangido; e também trançado, tecido, enlaçado, entrelaçado. O substantivo “complexo” deriva do termo latino *plicare*, com o sentido de “o que se desdobra”, o mesmo ocorrendo com os adjetivos “duplo” e “dobrável”, “triplo”, “quádruplo”, “múltiplo”, de forma que todos esses termos se referem, “ao mesmo tempo, a grandes números e a formas duplicadas” (SERRES, 1995, p. 50).

De acordo com o senso comum, complexo é utilizado com o sentido de complicado, difícil, confuso. Neste trabalho, no entanto, complexidade é um termo empregado com sentido diferente do senso comum, considerando-se a acepção que lhe é dada por Morin (2000):

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p. 38).

Nesse conceito de Morin, diferentes dimensões se interligam, agindo umas sobre as outras, o que implica uma ordem e uma desordem. Essas dimensões devem ser pensadas como um todo (que não se confunde com totalidade, conceito que Morin abandonou). Sendo assim, cabe à teoria da complexidade analisar e distinguir, da mesma forma que o faz o positivismo, mas procurando estabelecer comunicação entre o que é analisado/distinguido, entre a coisa observada e o seu observador. “Todo e parte não podem se sacrificar um ao outro. E não pode haver um pensamento linear, que imponha uma lógica em que não se contemplem contradições e desordens” (PADERES, RODRIGUES & GIUSTI, 2005, p. 4).

É preciso não confundir complexidade com a ideia de dificuldade, de complicação. Pelo contrário, “o pensamento complexo é a expressão de uma nova atitude. Ao contrário do sistêmico, não procura congelar a realidade em modelos estáticos e redutores, na esperança de poder controlá-la” (MARIOTTI, 2013, p. 5).

Justamente por isso a ideia de método enquanto programa, preceito, limite, matriz de aplicação - defendida pelo positivismo e pelo tecnicismo -, não se conforma

com a ideia de complexidade. A atenção que se chama neste trabalho é pela necessária ampliação das fronteiras estabelecidas pelo corte metodológico da razão moderna. Optou-se pelo emprego da palavra *fronteira*, em razão da ressalva, a nosso ver relevante, feita por Paul Cilliers (1998, p. 81-83) acerca da intransponibilidade que a palavra *limite* parece dar.

A redução das complexidades do mundo, como pressuposto do conhecimento, trouxe, sem dúvida, o progresso pretendido pela modernidade. Entretanto, a proposta epistemológica da razão moderna deixou subjacente diversas características dos fenômenos estudados que, hoje, se mostram essenciais para a análise. A partir das limitações do pensamento que constituiu a base do cartesianismo e que marcou indelevelmente a cultura e a ciência modernas, emergiu a ideia dos sistemas complexos, propiciando uma releitura das ciências da natureza. A clássica constatação física de que o todo é maior que a soma das partes traduz a necessária análise do contexto e das interações entre as partes e o todo para a melhor apreensão do fenômeno (FOLLONI, 2013).

Delattre (1981) exemplifica essa propriedade dos sistemas complexos ao abordar as moléculas da água. Ainda que simples, a análise do oxigênio ou do hidrogênio, por si só, não é capaz de fornecer explicações acerca do todo (molécula de água). Trata-se, indo mais além, do princípio hologramático a que se refere Morin. Tal como num holograma - em que a parte está no todo e o todo está na parte - o mundo, como um sistema complexo, é interativo e integrado. Os fenômenos da natureza seguem esse princípio, de modo que se faz necessária a análise sistêmica (MORIN, 2005).

Na esteira dessas reflexões, Edgar Morin afirma que o propósito dele é "(...) sensibilizar para as enormes carências do nosso pensamento e fazer compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutiladoras", acrescentando que "estamos ainda cegos perante o problema da complexidade" e que "apenas o pensamento complexo nos permitirá civilizar o nosso conhecimento" (MORIN, 2003, p. 23). Desde o surgimento da mecânica quântica, abriu-se para a ciência um mundo de uma riqueza insuspeitada, movimento esse que, na acepção de Serres, "deve corresponder a uma reconstrução descontínua, embora não arbitrária, e a um

pensar interdisciplinar equivalente a uma síntese cultural inédita” (SERRES, 1995, p. 172).

Saliente-se, aqui, que a redução é pressuposto do conhecimento (FOLLONI, 2013, p. 67). O estudo da realidade exige a metalinguagem e ordena a delimitação do campo de estudo. Pressupor o conhecimento da completude da realidade é – como já se traduz no dilema do mapa – impossível. De acordo com Castro (1992), se o mapa for a perfeita representação da realidade, deixa de ser metalinguagem e passa a ser a própria realidade.

A linguagem estabelece limites ao conhecimento, de modo a exigir a demarcação do campo estudado (DELATTRE, 1981, p. 24). Contudo, isso não significa o completo isolamento da matéria e tampouco a crença de que a linguagem corresponde e cria a realidade, como se supunha na razão moderna. Evidentemente, é tarefa das mais difíceis estabelecer os limites necessários ao campo de estudo. Contudo, reduzir o estudo do todo à análise de sua mínima parte levou à crise de percepção que, por sua vez, está na base da crise da ciência moderna.

A inteligência acerca da complexidade do fenômeno e da impossibilidade de conhecê-lo completamente é fundamental, ainda que leve à incerteza quanto ao fenômeno estudado. Afinal, “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (MORIN, 2000, p. 20).

A complexidade é, portanto, novo modo de pensar, que incentiva o estudioso a verificar as relações e conexões das partes com o objeto, a ver o todo e não isoladamente apenas um elemento, por isso a complexidade não reduz o todo a análise da parte. Preocupa-se, sim, em atentar-se com a realidade a ser desvendada pela ciência. Realidade que nem sempre pode ter sua análise reduzida aos preceitos do método cartesiano. A complexidade incita o estudioso a verificar as inter-relações da hipótese de estudo, talvez por isso Bachelard afirma que “(...) a base do pensamento objetivo em Descartes é estreita demais para explicar os fenômenos físicos” (BACHELARD, 1978. p. 159.)

A propósito da quebra do paradigma cartesiano, Morin afirme que “o fundamento de nosso método reside na ausência de qualquer fundamento” (MORIN,

2003, p. 20), o que em outras palavras significa dizer que o pensamento complexo não se prende no método, não se individualiza por um método aplicável às ciências sociais, mas sim nas diversas relações existentes entre o tema objeto de estudo pelo cientista e o meio-ambiente, a sociedade, a economia. Em razão disso, Morin considera que “(...) o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (MORIN, 2003, p. 20), justamente porque é durante a pesquisa que o cientista irá descobrir os diversos caminhos que se abrem em relação ao tema pesquisado.

Em oposição à ideia de que é preciso reduzir para compreender, propõe-se a rearticulação dos pensamentos, a retomada da visão do todo, algo que se sabe será ainda objeto de muitos obstáculos, mas que tem por objetivo minimizar os impactos negativos resultantes da aplicação do pensamento reducionista, do qual o método é subproduto. Como explica Mariotti (2013), toda verdade acaba por percorrer três fases: a ridicularização, o combate e a aceitação:

Na fase de ridicularização, tentamos transformar aquilo que nos desafia em algo que não deve ser levado a sério. É a clássica negação por desqualificação, conhecido mecanismo de defesa do ego. Na fase de hostilidade e combate, as amenidades se esgotam e somos forçados a lutar, na tentativa de eliminar o inimigo que tanto nos incomoda. Quanto por fim percebemos que isso não é possível – e que é nossa resistência que agora se mostra risível e cansativa –, revemos a agressividade e buscamos modos de conviver com o que nos desafia. (MARIOTTI, 2013. p. 12)

Ao defender a aplicação do pensamento complexo na área das ciências, Folloni menciona que essa atitude “significa acreditar na possibilidade de um saber, ao mesmo tempo, científico - racional, sujeito à falseabilidade empírica – mas que não mascare o real, eventualmente irracional”. (FOLLONI, 2013, p. 334)

Tratam-se das “avenidas” apontadas por Morin, segundo o qual a superação do pensamento unidimensional e a busca do pensamento complexo exigem o cumprimento de algumas etapas – o percurso de algumas avenidas.

A primeira avenida é a “irreducibilidade do acaso e da desordem”, ou seja, a identificação da desordem, do desequilíbrio e do acaso como características dos fenômenos do universo, a aceitação da incerteza. A segunda avenida é a “transgressão da abstração universalista”. Trata-se da reinserção do fenômeno em seu contexto. Ou

seja, o resgate das noções de localidade, tempo e singularidade do objeto estudado. “A terceira avenida é a da complicação”, em que se reconhecem as interações do sistema como fundamentais para seu estudo, numa perspectiva sistêmica e não segregada. “A quarta avenida foi aberta quando começamos a conceber uma misteriosa relação complementar, no entanto, logicamente antagonista entre as noções de ordem, de desordem e de organização”. A quinta avenida, por sua vez, relaciona-se com a organização do sistema, da ordem que emerge do caos. A ideia de que a interação entre as partes e o todo gera uma organização própria do sistema, que passa a funcionar naquela lógica. É a união entre o uno e múltiplo, numa inter-relação que organiza o sistema. A sexta avenida é a conjugação do “princípio hologramático” com o “princípio da organização recursiva”. O primeiro traduz-se na relação entre as partes e o todo, na medida em que no todo há reflexos das partes, assim como nas partes há reflexo do todo. “Nesse sentido, podemos dizer que não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte”. Já o segundo princípio, da organização recursiva, aborda a recursividade das causas e dos efeitos que se originou com Norbert Wiener. A causa gera o efeito, que por sua vez gera a causa e assim por diante, “[...] a complexidade é, também, um problema conceitual e lógico que confunde as demarcações e as fronteiras bem nítidas dos conceitos como ‘produtor’ e ‘produto’, ‘causa’ e ‘efeito’, ‘um’ e ‘múltiplo’”. A sétima avenida destacada pelo autor é a “crise da clareza”, as ideias de certeza, clareza, simplificação defendidas pelo paradigma da ciência moderna são rompidas. E, por fim, a oitava avenida reaproxima o objeto do observador, superando a crença de que era possível “eliminar o observador nas ciências sociais”. (MORIN, 2005, p. 177-185).

Propõe-se romper com as reduções extremas que limitam à análise do objeto de estudo, gerando uma teoria pertencente predominantemente ao mundo das ideias e carente, muitas vezes, de correspondência com a realidade, a qual pretende desvendar.

É necessário encarar o “desafio da complexidade” (MORIN, 2005, p. 178). Admitir a complexidade é “precisamente a luta pela compreensão da inviabilidade dessa racionalização, e da incorreção da substituição da realidade empírica pelo sistema ideal, quando da realização de um trabalho com pretensões científicas” (FOLLONI, 2013, p. 353).

Evidentemente, não se pretende aqui propor as diretrizes do modo de ensino, mas demonstrar como o contexto de desenvolvimento da educação no Brasil, em especial, no período militar, em que o tecnicismo prevaleceu, fortaleceu o modelo disciplinar, em detrimento do construtivismo. A proposta apresentada por Edgar Morin se assenta no desenvolvimento do conhecimento a partir da construção conjunta.

Para Morin, a “missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados (...) e identificar a falsa racionalidade” (MORIN, 2000, p. 40).

Propõe-se, assim, um novo modo de enxergar a educação. A metodologia herdada da razão moderna - exaltada no Brasil a partir do regime militar e como decorrência da necessária especialização profissional (fruto dos avanços tecnológicos) - exige superação. A especialização pretendida dividiu as disciplinas, de modo que, não raras vezes, as ciências não conseguem “conversar”.

A divisão para o conhecimento - pressuposto epistemológico da razão moderna - criou especialistas incapazes de olhar o todo e construir o conhecimento conjunto. A complexidade da sociedade, contudo, exige a análise sistêmica, complexa, de modo que o modo de conhecer da razão moderna precisa ser superado.

Transportando essas reflexões para a docência na educação superior, num primeiro momento é preciso observar o que menciona Moraes (2010, p. 175), quando afirma que “a grande maioria dos educadores não tem clareza a respeito da existência de relações lógicas entre as várias dimensões caracterizadoras dos diversos paradigmas científicos”. Acrescenta ela que, na realidade, não estamos acostumados a pensar a partir “de um enfoque orgânico, modular, estrutural, dialético, interdisciplinar e transdisciplinar, em que as partes afetam a dinâmica do todo e os processos tendem à diferenciação e não à homogeneização a partir de suas relações com os demais elementos da rede” (MORAES, 2010, p. 175).

Para que a atuação docente na educação superior ocorra sob a ótica da complexidade, é preciso que haja uma mudança de natureza ontológica, epistemológica e metodológica. Complementa Moraes (2010):

O perfil desejado é, portanto, de um docente capaz de discernimento, de atitude crítica diante dos problemas; é um sujeito pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas. Um sujeito observador que percebe o momento adequado da educação e da mudança, capaz de enfrentar um novo desafio ao ter de iniciar uma nova disciplina ou uma nova estratégia pedagógica inspirada nos princípios da complexidade (...). Além de ser um professor humanamente sábio e também um sujeito tecnologicamente fluente e capacitado na utilização crítica e competente das tecnologias digitais; um sujeito capaz de ensinar e de aprender a compartilhar com seus alunos, para que possa desenvolver um novo fazer e um novo saber mais competente, atualizado, construtivo, reflexivo, criativo e ético (MORAES, 2010, p. 181).

Nesse perfil do novo docente da educação superior, a consciência do que significa complexidade e uma mente aberta para transformar seus erros em alternativas construtivas e criativas, mediadas pelo diálogo, devem estar presentes.

### **Considerações finais**

A proposta tecnicista, fundamentada no positivismo, espalhou para diversas ciências a ideia de que a separação para análise é fundamental para alcançar o conhecimento. A alta especialização virou sinônimo de conhecimento, de modo que para desvendar os fenômenos naturais seria necessário seguir esse método, tido como genuinamente científico.

Na pedagogia, não foi diferente. Pelo contrário. Os métodos de ensino foram reduzidos aos tecnicismos, de modo que o professor se tornou apenas intermediador entre a verdade e o aluno. Era alguém que ensinava, de forma segregada, as questões tidas como verdades científicas. O ensino transformou-se em algo técnico, suprimindo, em grande medida, a construção interativa e conjunta do conhecimento.

Contudo, a crise da razão moderna, iniciada pelas descobertas, na física, de que o todo é maior que a soma das partes e de que pequenas alterações nas condições iniciais geram resultados não previstos, chamou a atenção para a falha do método utilizado. Surgiu a ciência da complexidade

Ainda que se considere a complexidade como uma nova forma de buscar o conhecimento, em oposição ao paradigma tecnicista, é preciso que se compreenda que a proposta do pensamento complexo não é nova. Em verdade, pode até ser classificada, em sua essência, como uma retomada da visão do todo e não apenas de suas partes.

A complexidade da realidade, das relações, do ensino já existe. O mundo, ontologicamente, observa-se como complexo. Desvendá-lo exige olhar mais aberto à complexidade que a ciência pretende compreender. Reduzir tal complexidade a análises simples demonstrou-se problemático.

Para a docência na educação superior, a teoria da complexidade inspirou novos procedimentos, novas formas de trabalhar com os alunos e de construir o conhecimento.

De qualquer modo, como menciona Folloni (2013, p. 348), é preciso reconhecer que “o caminho é longo e penoso, porque é necessário renunciar ao conforto gerado pelo trabalho em um sistema perfeito e racional”.

## Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Método complexo e desafios da pesquisa. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis. **Cultura e pensamento complexo**. Natal: EDUFRN, 2009, p. 97-111.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Trad. de Joaquim José Moura Ramos, Remberto Francisco Kuhnen Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

CASTRO, Iná Elias de. Análise geográfica e o problema epistemológico da escala. **Anu. Inst. Geocienc.** [online]. 1992, v.15, p. 21-25. Disponível em: <<http://ppegeo.igc.usp.br/pdf/anigeo/v15/v15a04.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2016.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesqui.**, v. 40, n. 4, São Paulo, out./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121459>. Acesso em: 30 jun. 2016.

CILLIERS, Paul. Why we cannot know complex things completely. **Emergence**. n. 4, p. 77-84, 2002. Disponível em <[http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15213250.2002.9687736-.VvXza\\_IVhBc](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15213250.2002.9687736-.VvXza_IVhBc)> Acesso em: 15 mai. 2016.

DELATTRE, Pierre. **Teoria dos sistemas e epistemologia**. Lisboa: Regra do Jogo, 1981

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2014.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba, 2008. **Anais...** Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541\\_365.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541_365.pdf). Acesso em: 20 jun. 2016.

FOLLONI, André. **Ciência do Direito Tributário no Brasil**: crítica e perspectivas a partir de José Souto Maior Borges. São Paulo: Saraiva, 2013.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARIOTTI, Humberto. **Complexidade e sustentabilidade**. O que se pode e o que não se pode fazer. São Paulo: Atlas, 2013.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 175-205.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Trad. de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria de Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

PADERES, Adriana Marques; RODRIGUES, Regina de Brito; GIUSTI, Sonia Regina. Teoria da complexidade: percursos e desafios para a pesquisa em educação. **Revista de Educação**, v. 8, n. 8, 2005, p. 1-13.

SERRES, Michel. **A lenda dos anjos**. São Paulo: Aleph, 1995.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. v. 01. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

SOUZA, Maria Antônia de; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **A docência no ensino superior**. Curitiba: CIPEAD-UFPR, 2011.

Recebido: Out/2016  
Aprovado: Jun/2017

# A universidade do século XXI nos olhares da complexidade e da criatividade

**Maria José de Pinho**

Pós-doutorado em Educação  
Universidade Federal do Tocantins  
[mjpgon@mail.uft.edu.br](mailto:mjpgon@mail.uft.edu.br)

**Kênia Paulino de Queiroz Souza**

Mestre em Educação  
Universidade Federal do Tocantins  
[Keniaqueiroz06@hotmail.com](mailto:Keniaqueiroz06@hotmail.com)  
Financiadora: CAPES

---

## Resumo

A Universidade brasileira contemporânea encontra-se em um labirinto de incertezas e mutações que permeiam o seu espaço formador. Diferentes concepções adentram o cenário do Ensino Superior na busca por compreender as suas constantes mudanças. Nesse sentido, este artigo apresenta reflexões sobre a universidade do século XXI, na perspectiva da criatividade, a partir de uma visão complexa da realidade contemporânea. Optou-se por uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, a partir dos principais aportes teóricos: Chauí (2003), Torre (2005), Santos (2009), Suanno (2011), Morin (1999, 2000, 2001), Suanno (2013), Moraes (2008), Ribeiro e Moraes (2014). Para desenvolver a análise, foram consideradas teorias sobre universidade, complexidade e criatividade, que possibilitassem compreender as divergências entre o contexto do Ensino Superior do século XX e o da contemporaneidade. A discussão aponta que a universidade do presente século necessita de um novo olhar a partir da concepção criativa e complexa nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. A sua realidade se apresenta de forma multidimensional e multirreferencial enquanto espaço universitário e social que precisa se conectar aos cenários externos de forma interligada, global e inter-relacionando-os com a vida planetária.

**Palavras-chave:** Universidade. Complexidade. Criatividade.

*The century XXI university in the looks of complex and creativity*

## Abstract

*The contemporary Brazilian University is in a maze of uncertainties and changes that pervade their former space. Different conceptions entering the higher education scenario in the search for understanding their constant*

*change. In this sense, this article presents reflections on the University of XXI century, from the perspective of creativity, from a complex view of contemporary reality. We chose a literature review with a qualitative approach, from major theoretical contributions: Chauí (2003), Torre (2005), Santos (2009), Suanno (2011), Morin (1999, 2000, 2001), Suanno (2013), Moraes (2008), Ribeiro and Moraes (2014). To develop the analysis were considered theories university, complexity and creativity, which would enable to understand the differences between the Higher Education context of the twentieth century and the contemporary. The discussion suggests that the university of this century needs a new look from the creative and complex design the dimensions of teaching, research and extension. Your reality presents a multidimensional and multi-referential form as a university and social space that needs to connect to external scenarios in an interconnected, global and inter-relating them to the planetary life.*

**Keywords:** *University. Complexity. Creativity.*

## **Introdução**

A sociedade contemporânea é fruto de constantes mudanças. Desde as suas raízes, vem sendo interligadas novas ideias, crises e transformações; trajetórias estas que, principalmente a partir da modernidade, marcaram o todo da vida humana. Diante de frequentes modificações, a universidade acompanhou as transições com novas perspectivas epistemológicas e finalidades formativas na educação superior, compreendendo, com a chegada do século XXI, diante de cenários diversos e velozmente mutáveis, o período da sociedade do conhecimento (SANTOS, 2009).

Nessa mudança do século XX para o XXI, de moderno para o contemporâneo, a universidade perpassou e continua a vivenciar momentos de crise em que as suas convicções, fragmentações, repetições e certezas, não a sustentam mais no caminho de novas produções. Contudo, o que lhe ampara, nesta ocasião, é o oceano de incertezas, como orientação para, ao invés da repetição, a construção de novos conhecimentos (MORIN, 2001).

Diante desse cenário de transições, este artigo tem como objetivo estimular a reflexão sobre a universidade do século XXI na perspectiva da criatividade, a partir de uma visão complexa da realidade contemporânea. Para tanto, os pressupostos metodológicos estão pautados na revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, a partir das principais obras: Chauí (2003), Torre (2005), Santos (2009), Suanno (2011),

Morin (1999, 2000, 2001), Suanno (2013), Moraes (2008), Ribeiro e Moraes (2014), entre outros, com perspectivas diferenciadas que podem propiciar a compreensão de transições de um contexto moderno para o contemporâneo.

A proposta de discussão parte de uma visão complexa da realidade atual, pois a diversidade do contexto contemporâneo difere da perspectiva moderna em compreender a vida. Porquanto, nesse viés moderno, a razão era suficientemente superior para o conhecimento formativo, uma vez que era considerada como importância única e absoluta. Contudo, uma perspectiva criativa não se apresenta desmerecendo a ciência e, sim, com a valorização da interligação entre razão e emoção (SUANNO, 2011) como saberes importantes e abertos a outros novos que enriquecem o cenário educativo.

### **A crise da Universidade brasileira no final do século XX**

A percepção do fluir da realidade social e da universidade brasileira contemporânea apresenta um convite para revisitar alguns momentos do contexto histórico de uma era moderna que propiciam elementos favoráveis à compreensão de contextos atuais. Nesse sentido, percebe-se que o passado, com todas as suas experiências, conecta o presente como base para mudanças a partir de novas perspectivas para o futuro (CUNHA, 2005).

Antes das transições, faz-se necessário conhecer previamente o contexto universitário. Diante disso, a concepção de universidade para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 141) “[...] se caracteriza por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores”. Já para Chauí (2003, p. 5) “[...] é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Nesse caminho, Santos (2009, p. 87) também afirma que a “[...] universidade é um bem público, intimamente ligado ao projecto de país [...]”, um espaço social, relevante, no qual são produzidos conhecimentos que compõem a vida.

Essas acepções revelam que a instituição universitária, com características próprias, apresentou e ainda apresenta uma certa autonomia na produção do conhecimento. No entanto, retomando um pouco de sua historicidade, percebe-se que a sua origem e um pouco do presente se devem à “[...] influência de alguns modelos

européus: o jesuítico, o francês e o alemão [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 144); onde o primeiro visa a transmissão, a memorização, a repetição e a regulação a partir da ação docente; já o segundo, teve início no Brasil, com o objetivo de atender a elite e importou-se em focar na sala de aula; mas o último, teve a proposição inicial um pouco diferenciada, visou a produção do conhecimento e a valorização, tanto docente quanto discente, a partir da ciência; contudo, logo foi modificado com o período da ditadura militar, iniciando com a Lei nº 5.540/68. No entanto, foi um momento de controvérsias, pois valorizou-se a produção do conhecimento, mas a pesquisa se dissociava da graduação, ficando a cargo apenas da pós-graduação.

Diante disso, percebe-se que a fragmentação não favorecia a produção integrada, uma vez que a interligação entre ensino, pesquisa e extensão propicia uma visão do todo. Logo, com essa dissociação, Pimenta e Anastasiou (2002) explicitam que:

Reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não-problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica. (p. 153)

A concepção de universidade começa a sofrer algumas alterações, uma vez que representa estagnação referente ao processo formativo, com aspecto crítico, ao não se articular ensino e pesquisa. Pois, o questionamento, ou seja, a situação-problema instiga a busca por novos conhecimentos. Todavia, permaneceu nesse caminho até o final de 1996, mudando, em partes, apenas a partir das discussões com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, visto que “[...] a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais [...]” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 154) e a sua preparação será apenas nos programas de mestrado e doutorado.

Constata-se, com esse breve panorama histórico, que a finalidade da universidade sofreu várias mudanças, entre as décadas de 70, como “universidade funcional” para atender o mercado; de 80, “universidade dos resultados”, em busca de parcerias com empresas; e na década de 90, como “universidade operacional”, visando o seu crescimento institucional a partir da produtividade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Contudo, ainda nos dias atuais, segundo as autoras, permanece a crescente

aceleração formativa para que brevemente os alunos entrem no mercado, mudando assim a sua finalidade e autonomia frente a “[...] uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições [...]” (CHAUÍ, 2003, p. 5, grifos da autora).

Quanto à finalidade da universidade brasileira, Santos (2009) explicita sobre esse período de transição, da modernidade para a contemporaneidade, como um momento de mudanças que também interferiu no sentido social da universidade. Tendo em vista que resultou em momentos de crise de hegemonia, de legitimidade e institucional, uma vez que a sociedade buscava aceleração de mão de obra qualificada nos anos 70, a universidade não conseguiu, segundo Santos (2009), exercer contraditórias funções. Logo, para atender a esta aceleração e a diversificadas funções, surgiram novas instituições superiores e de pesquisa. Consequentemente, também as reivindicações de igualdade de acesso foram intensificadas provocando uma crise de legitimidade. Porém, no fim do período da modernidade, no século XX, emergiu a crise institucional, em que prevalecia contraditoriamente, de um lado, a busca por sua autonomia, e de outro, a intensificação produtiva (SANTOS, 2009).

Esse processo de crise ressalta o quanto a universidade faz parte de um contexto maior que seu âmbito educacional, ela não está dissociada do contexto social, econômico, político e cultural. As mudanças em cada um desses cenários são inter-relacionadas com o mundo universitário, pois a sociedade está na universidade, assim como a universidade está na sociedade, com o objetivo de produzir conhecimentos que agregam à vida.

Compreendendo a importância de novas reconfigurações no campo educacional universitário, Suanno (2011, p. 202, grifos da autora) afirma que “[...] o contexto de crise apresenta-se como possibilidade de revisar nossas *concepções*, desafiá-las e construir novas possibilidades de vida em sociedade, de organização institucional, de práticas formativas e práticas pedagógicas”. Porquanto, diante dessa mudança entre o século XX e o XXI, na perspectiva social, a universidade “[...] se caracteriza como ação e prática social, pautando-se pela ideia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção quanto à transmissão desse conhecimento [...]”, na concepção de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 168).

Essa transição do período da modernidade para a contemporaneidade, em relação à sua finalidade, está, também, indiretamente ligada às novas formas de compreender e conceber o conhecimento. Visto que, agora, não só a ciência é valorizada, mas também é considerada a interligação do ser, da razão e da emoção, que propicia a compreensão da importância de agregar a cientificidade aos diversos saberes integrantes da vida humana e planetária. Nesse sentido, verifica-se que a universidade contemporânea caminha para essa nova visão do saber, uma vez que, consciente ou inconscientemente, as concepções modernas e o valor absoluto - único da ciência - ainda estão muito fortes nos atores protagonistas da produção do conhecimento.

Relembrar esse período histórico da universidade brasileira a partir de diferentes concepções permite compreender que o contexto atual percorre o caminho das infinitas mudanças, pois a sociedade não se estagna no tempo imutável. Ao contrário, se entrelaça com a ordem em meio a desordem, em um ritmo de movimentos que não se sustenta pelas certezas modernas ou pela soberania exclusiva da ciência e, sim, pela suposta e temporária convicção do incerto, com variadas controvérsias, mas na esperança de que novos horizontes venham pairar temporariamente sob o contexto da produção do conhecimento.

### **A Universidade na contemporaneidade: uma visão complexa e criativa**

Em um cenário de variadas realidades, o dia a dia da universidade brasileira é movido pela busca de uma prática diferenciada, onde a educação do ensino superior percorra um caminho capaz de valorizar o olhar global que, outrora, não conseguia, devido às suas concepções modernas de ver tudo fragmentado e dissociado da vida.

Apesar disso, é importante compreender que, no século XXI, esse caminho ainda está sendo percorrido. Deste modo, constata-se que a produção do conhecimento vai além dos olhares dicotômicos da realidade, porquanto, pode-se dizer que não se chegou à totalidade desse entendimento. Muitos teóricos ressaltam que os sujeitos partícipes do processo de formação, em toda a parte educativa, compõem um grupo heterogêneo, do qual, há aqueles que acreditam na concepção que valoriza o todo da vida como sentido na ação educativa. E ainda há os defensores do ensino tradicional, onde o aluno é receptor; e o docente é detentor do saber.

Sobre essa concepção conservadora na docência, Volpato (2013) afirma que:

[...] a função docente se resumia em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles mesmos contém. [...] se preocupavam em formar profissionais mediante processos de ensino tradicionais, nos quais o conhecimento e a experiência profissional eram transmitidos por um professor que hipoteticamente sabia e conhecia, para um aluno representado como quem não sabia e não conhecia. (2013, p. 37)

Essa visão, reducionista e hierárquica do ensino, não atende ao processo educativo universitário da atualidade, caso tenha atendido no período da modernidade, hoje a multiplicidade deste cenário exige algo mais. Para a contemporaneidade, está defasado e limitado, visto que não se consegue compreender as necessidades atuais da sociedade acadêmica em suas diversidades. A universidade atual pode conseguir atender à realidade complexa, a partir de um olhar global e criativo; considerando como uma das principais atividades, a produção do conhecimento interligado ao ensino, à pesquisa e à extensão, e ainda que o discente seja, também, protagonista desta construção.

A universidade contemporânea, nessa perspectiva complexa, valoriza as múltiplas dimensões da realidade educativa, tanto no ser e conhecer, quanto no fazer, percebendo que toda e qualquer que seja a circunstância, é importante saber que há uma ou mais partes que compõem um todo da realidade humana e planetária. Para compreender a qual visão de complexidade se faz referência, é imprescindível entender que:

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2000, p. 38)

O autor afirma que “[...] por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p. 38). Ou seja, a complexidade na concepção de Morin (2000) retrata a interligação do todo, compreende que a vida não subsiste, nem mesmo nasce separada de tudo, há uma ligação com o outro, com a sociedade, com o planeta e seu contexto. Entretanto, “[...] quando a simplicidade não funciona mais é preciso passar ao elo, à espiral, a outros princípios do pensamento [...]” (MORIN, 1999, p. 31), compreendendo que a vida não está em dualidades dissociadas, mas as conectam e

formam mais possibilidades que vão além do exposto em dois campos a serem escolhidos.

A universidade, na visão complexa, é um campo frutífero das grandes produções de conhecimentos que interligam diferentes realidades com o cenário acadêmico, muito embora ainda seja um desafio a ser alcançado em diversas universidades brasileiras. Nesse sentido, Morin (2000, p. 36) esclarece que a respeito da problemática enfrentada na educação, “[...] existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”. Ou seja, a realidade não se apresenta dissociada do humano, entre a sua vivência em sala de aula e fora do campo universitário.

Dessa forma, o ensino perde os sentidos primordiais para a vida do educando, uma vez que, em seu contexto social, se depara cotidianamente com situações problemas que se apresentam de forma global e interligadas, e ao contrário disso, o conhecimento, em muitas universidades, se apresenta em departamentos, fragmentados e dissociados da vida. Assim, distancia, do acadêmico, a possibilidade de conectar o conhecimento universitário em fragmentos com a sua realidade global. Morin (2000) ainda afirma que tal inadequação existe no processo educativo devido à falta de um ensino que articule as dimensões contextuais, globais, multidimensionais e complexas. Tais aspectos são importantes para um conhecimento pertinente no século XXI, uma vez que

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: *como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo?* Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2000, p. 35 grifos do autor)

Diante dessa concepção, verifica-se que uma educação descontextualizada se perde pelo caminho e limita as possibilidades do educando encontrar sentido para sua vida complexa. Para tanto, compreende-se que a produção do conhecimento passa a ter

nexo a partir do momento que se aprende, conhecendo o todo e as interligações com as partes; assim como o ser humano percebe a sua vida em meio a tantas situações que se apresentam multifacetadas e multirreferenciadas em contextos multidimensionais.

As inúmeras circunstâncias da vida no Universo não se expõem linearmente e muito menos hierarquicamente. Uma determinada situação se configura em diferentes resultados, a partir de variados campos em que se encontra, pois o seu contexto reconfigura sentidos e razões para uma dada realidade. Porquanto, “[...] contextualizar e globalizar são os procedimentos absolutamente normais do espírito e, infelizmente, a partir de um certo nível de especialização, que passa a ser da hiper-especialização, o fechamento e a compartimentalização impedem contextualizar e globalizar” (MORIN, 1999, p. 25).

Entretanto, perceber a vida por meio de uma dimensão global é entender que cada contexto está interligado entre as partes e o todo, que a ação de ontem inter - retroage hoje, ou seja, ela tem um sentido de início que ao se finalizar, não é um fim em si mesmo, ao contrário, significa um recomeço, onde a parte está no todo e o todo está na parte, pois “[...] o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo” (MORIN, 2000, p. 37).

Por conseguinte, ver a realidade em sua completude, considerando todas as dimensões da existência, propicia, ao ser humano, ver globalmente o desenvolvimento da vida, e ainda, perceber o quanto ela se inter e intraliga por completo no planeta, inclusive ser capaz de compreender que a universidade não está dissociada deste cenário e, sim, que faz parte de todo este mundo.

A multidimensionalidade se faz presente em todo o contexto da vida humana e planetária, podendo então perceber que tanto a sociedade em geral quanto o ser humano em sua individualidade são seres complexos por apresentarem múltiplas dimensões. Diante disso, compreende-se, com Morin (2000, p. 38), que o humano “[...] é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados [...]”. Assim, percebe-se a importância de compreender que as partes não podem ser entendidas

distante do todo. O ser humano, na realidade complexa, fica impossibilitado de agir e pensar fragmentado quando se objetiva interferir na realidade multifacetada.

Com esse olhar de mudança, a produção do conhecimento, ao invés da repetição, é consideravelmente imprescindível na valorização da construção coletiva, uma vez que, seja um construir junto, pois a perspectiva do conhecimento complexo visa unir a unidade com a multiplicidade da realidade, ou seja, no processo educativo deve “[...] referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2000, p. 39).

Contudo, em momento algum, tal visão percebe novas perspectivas como certezas eternas, e sim, como um complemento das diferentes construções a partir das convicções provisórias. Uma vez que, “[...] em tempos instáveis, incertos, fluídos, vários são os pesquisadores que argumentam que o paradigma mecanicista, simplificador, é insatisfatório e limitado para a compreensão da vida e a superação dos problemas complexos do século XXI” (SUANNO, 2011, p. 216).

A cada dia, se percebe mais inferências de caos, tanto de advento individual, social, cultural, econômico, político e ambiental, dos quais têm fortes influências do ser humano. Mas, não se detendo a esse caminho que requer grandes discussões, aqui refere-se que a vida é permeada por múltiplas dimensões que precisam encontrar-se interligadas. Nessa multiplicidade, Moraes (2008, p. 101) afirma que:

A complexidade da realidade exige também outras formas de explicação ou de interpretação da realidade e incentiva a criatividade, bem como a combinação de determinados tipos de estratégias, epistemológica e metodologicamente compatíveis e que privilegiam uma dinâmica não-linear da realidade, bem como a expressão da multidimensionalidade dos processos de aprender e conhecer.

A partir dessa concepção complexa da realidade, a docência na universidade é compreendida como, “[...] um conjunto de atitudes dos docentes entre as quais se pressupõe tomar consciência da importância do contexto multidimensional da educação e do ser humano, transgredir o ciclo transmissivo e reprodutivo do conhecimento [...]” (PINTO, 2011, p. 44). Para tanto, essa forma de conceber a docência, significa percorrer “[...] os caminhos da criatividade que [...] por sua vez, passam pela abertura da mente a outras possibilidades de usar o pensamento” (RIBEIRO; MORAES,

2014, p. 86). Prosseguindo, as autoras, ainda, afirmam que para compreender esse caminho, exige-se:

[...] a capacidade de reconhecer que para se admitir tal possibilidade será necessário: superar o paradigma da simplificação como primeira exigência; correr o risco de lançar-se na incerteza, na improbabilidade, admitindo que se esteja no campo da ciência, como segunda exigência; abrir-se à possibilidade de ampliar o campo de visão para enxergar na dimensão sistêmica a beleza da dialógica dos paradoxos que ao mesmo tempo se complementam e se religam. Essa visão consiste na terceira exigência, que nos leva a reconhecer a condição de complementaridade dos opostos como recurso para perceber o que ainda não foi visto. (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 87)

Nesse sentido, significa compreender a inter-relação com novos saberes, percebendo a ciência, não mais como a primeira e, sim, que os demais conhecimentos são tão importantes quanto os científicos, visto que, se complementando, surgirão novas perspectivas no campo educativo.

Com esse novo olhar global, se configura a perspectiva da criatividade no contexto universitário, uma vez que a visão social da criatividade parte da percepção complexa da realidade contemporânea ao valorizar os diversos saberes; e buscar uma nova prática pedagógica que interligue o ensino, a pesquisa e a extensão, com a pretensão social de realizar um bem para si, que é ao mesmo tempo para o outro, para a sociedade e para o planeta (ZWIEREWICZ, 2011). Nesse sentido, “[...] a criatividade é um bem social em três considerações: como desenvolvimento humano, como desenvolvimento científico, como bem social e de futuro” (TORRE, 2005, p.18).

A criatividade, na perspectiva complexa, compreende o ser humano e o ambiente conectado com o mundo, assim como percebe a interligação entre a vida e o cenário educativo, uma vez que busca superar as adversidades educacionais para se ter diferentes construções do conhecimento; e ainda, desprendendo-se de suas certezas individualistas, para se pensar no fluído coletivo incerto.

Contudo, são adversidades criadoras, que se reconfiguram com as novas e provisórias esperanças ao se deparar com diferenciadas descobertas. Porquanto, “[...] a criatividade está em saber utilizar a informação disponível, em tomar decisões, em ir além do que foi aprendido, sobretudo, em saber aproveitar qualquer estímulo do meio

para gerar alternativas na solução de problemas e na busca da qualidade de vida” (TORRE, 2005, p. 34).

Para a criatividade fluir em um campo complexo de múltiplas dimensões, primeiro precisa-se repensar a própria forma de ver a vida, pois é importante perceber que a linearidade não consegue contemplar o todo de um contexto. Nessa trilha, compreende-se que,

[...] o termo *criatividade* é aqui concebido como um fenômeno humano de natureza complexa que se manifesta como emergência, a partir de processos auto-eco-organizadores, os quais provocam a busca de níveis mais profundos de percepção da realidade, resultando na transformação do sistema, na autotransformação e na criação de uma nova ordem. (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 91, grifo das autoras)

Essa visão de criatividade corrobora para a realidade complexa contemporânea, pois “[...] a humanidade alcançou um período histórico-cultural em que a urgência se impõe sobre a necessidade de mudança numa infinidade de aspectos, parecendo transcender exponencialmente qualquer necessidade antes experimentada” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 110).

Para tanto, considerar a universidade, na perspectiva da criatividade, é percebê-la com uma visão diferenciada, que valoriza a tudo que é vida e busca realizar objetivos a partir da vida, ou seja, que tem como princípio o bem individual, social e planetário (ZWIEREWICZ, 2011) no desenvolvimento de suas propostas curriculares. Percebe-se que a concepção criativa caminha conectada à complexidade, ao compreender que tudo está interligado, assim, trilha um caminho de diferentes olhares, mas que interliga a multidimensionalidade e a multirreferencialidade da realidade tanto social quanto universitária de forma complementar e compartilhada.

Para Torre (2005, p.17), “[...] a criatividade é fruto da interação sociocultural e somente será pleno quando engendradas melhorias sociais ou culturais [...]”, indo além de um conceito isolado e, sim, conectado com o ser humano, o planeta, a vida; onde o agir, o pensar, e o criar partem da perspectiva intrínseca ligada à extrínseca. Por isso, falar de criatividade é compreender um contexto envolvido também em prol de uma significativa ação social, epistemológica, histórica e cultural, visto que, tais dimensões compõem a vida em sociedade.

A visão de uma universidade com indícios criativos busca pelo crescimento em todas as dimensões humana, social e ambiental para o todo de seu corpo discente e docente, além de seu entorno, considerando importante o que compõe a vida acadêmica. Independente da função exercida pelo indivíduo nesse campo educativo, mesmo indiretamente e ainda fora da universidade, precisa ser percebido como importante parte de um todo, pois são como células que trabalham pela continuidade do funcionamento do corpo. A realidade externa passa e perpassa o contexto que conecta a universidade, propiciando oportunidades de se trabalhar de forma contextualizada e criativa. Para tanto, compreende-se sobre essa acepção que a criatividade:

[...] a partir de uma visão complexa pressupõe e exige um olhar transdisciplinar que compreende que, para se caminhar em linha com essa perspectiva da ciência, nenhuma etapa deve ocorrer apenas em âmbito individual, tampouco em contextos isolados entre si. (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 94)

Esse olhar do todo é perceber as interligações em um cenário educativo que não dissocia do externo à universidade, mas que se conectam, e ainda valorizam a ciência ligada aos saberes advindos das diferentes dimensões da vida humana no contexto planetário. O saber e o fazer estão interligados com a consciência, de se viver em sociedade de forma solidária e humanizadora. A universidade, a partir de uma visão criativa de natureza complexa, tem a possibilidade de “[...] transitar em um cenário epistemológico acolhendo os contrários, na perspectiva da complementaridade, da inclusão das ambiguidades, dialogando com as incertezas e as emergências que surgirem ao longo do caminho” (RIBEIRO, MORAES, 2014, p.88).

Nesse sentido, ao perceber a criatividade em uma realidade complexa, as autoras Pimenta e Anastasiou (2002, p. 173) afirmam que a universidade contemporânea, como espaço educativo, humano, social e cultural deve:

[...] aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

Esse diferenciado pensamento, mais humano, social, e que se preocupa com a formação integral do sujeito em sua completude, na concepção de Torre (2005), trilha o caminho da criatividade a partir de uma visão sociocultural e interativa entre o humano e o meio. Para esse autor, se a criatividade não tiver como objetivo fazer o bem a si e ao seu entorno; ela se perde pelo caminho, perde o sentido de estar inserida no cenário educativo, e conseqüentemente, na sociedade e na vida.

A criatividade, para Barreto, Hermida e Sousa (2011, p.96), precisa ser um alvo na universidade, pois “[...] necessitamos, neste século, de nos adaptarmos urgentemente às rápidas e constantes mudanças que ocorrem em todos os âmbitos, além de estimular as possibilidades de intervenção, por meio de uma formação mais criativa e atenta às demandas da realidade atual e futura”.

Assim, em um contexto de fruição de produção de conhecimentos, onde a problemática é o portal dessa construção na universidade, percebe-se “[...] a criatividade como sendo o processo que problematiza a existência de algo verdadeiramente novo e que, para ser agregado à cultura, necessita ser suficientemente valorizado no sentido de enriquecê-la, melhorando a qualidade de vida das pessoas” (SUANNO, 2013, p. 115).

A universidade vive grandes desafios contemporâneos tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão. É relevante perceber, com Suanno (2013, p. 142), que “[...] a criatividade é a chave para a educação do século XXI [...]”, ou seja, não uma receita e, sim, a chave para abrir portas de diferentes concepções que contribuirão para o cenário educacional. O campo universitário nos dias atuais é recheado por diferentes culturas, crenças, etnias e concepções de que a visão complexa e criativa reconhece e as valoriza como possibilidades interligadoras na construção de novos saberes.

### **Considerações finais**

A universidade brasileira contemporânea vem caminhando desde as suas raízes modernas, a partir de diferentes crises e conflitos com passos lentos rumo às diferentes mudanças, ou seja, em direção a uma nova visão do seu cenário educativo. Com essa nova trilha diante de variadas adversidades sociais, surgiram diferenciadas concepções no século XXI. Entre outras, nasce, no contexto educativo, a perspectiva complexa e criativa de perceber a realidade contemporânea.

Entretanto, a universidade, no período da modernidade, passou por uma crise de hegemonia, legitimidade e institucional, além de perpassar o momento de exclusiva valorização da ciência e pela ciência. Uma soberania que veio dividir espaço com diversos outros conhecimentos, também considerados como importantes para a humanidade. A divisão desse espaço não diminuiu o reconhecimento da ciência, mas, na contemporaneidade, a partir da visão complexa e criativa de perceber a realidade, há uma conexão entre a ciência e os outros diferentes saberes, um valioso diálogo entre a razão e a emoção.

A complexidade e a criatividade na universidade são premissas necessárias para atender os dias atuais, visto que, cada vez mais tem se percebido que um ensino fragmentado, dissociado da realidade, distante do contexto em que vive o educando, tem sido visto com poucos sentidos para a vida. A vida se apresenta em diferentes circunstâncias, muitas vezes, depara-se com variadas situações problemas de inúmeras origens e que estão, ao mesmo tempo, interligadas às dimensões da realidade.

Nessa reflexão, surge a liberdade de perguntar: Como o ensino compartimentado e dissociado da vida poderá contribuir para uma realidade conectada com o mundo? Um questionamento recorrente a muitos que começam a perceber as ausências de sentidos para a vida no campo educativo contemporâneo, uma vez que, ainda se desenvolve um ensino nas diretrizes modernas.

A partir desse entendimento, a perspectiva de complexidade e criatividade na universidade visa compreender a conexão entre os diferentes saberes, no cenário educacional, com a realidade externa do educando, ou seja, com a sociedade e a vida planetária como um todo. A complexidade parte de um construir junto interligando variadas dimensões da realidade no universo.

Contudo, a criatividade conecta-se à complexidade, no sentido de superar as adversidades desse campo universitário, e ainda ao reconhecer um bem social que se inicia consigo mesmo, com o outro e com o planeta.

Portanto, essas novas perspectivas valorizam o conhecimento partindo de uma construção coletiva e interligada com a vida. Esse olhar criativo para o cenário educativo é um olhar global, considerando tanto o todo, quanto as partes, como indissociadas de um contexto universitário complexo.

## Referências

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. *Ver. Bras. Euc.* 2003, nº 24 p. 5-15

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 2005.

BARRETO, Sidirley de Jesus Barreto; HERMIDA, Jorge Fernando Aveiro; SOUSA, Clóvis Arlindo de. A criatividade como suporte da aprendizagem no ensino superior do século XXI. In: ZWIEREWICZ, Marlene. (Coord.) **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 83 - 100

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/ WHH - Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro. Garmond, 1999. p. 19 - 34

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; - 2. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 3º ed. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Ivone Maciel. **Docência inovadora na Universidade**. 2011. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RIBEIRO, Olzeni Costa. MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções**. Brasília: Liber Livro, 2014.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>> Acessado em: 09/08/2009

SUANNO, João Henrique. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras**. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília, 2013.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Universidade em contexto de supercomplexidade: práticas pedagógicas em movimento. In: TORRE, Saturnino de la. ZWIEREWICZ, Marlene. FURLANETTO, Ecleide Cunico. (Org.) **Formação docente e pesquisa**

**interdisciplinar** – criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 201 - 218

VOLPATO, Gildo. Sinais de rupturas com práticas pedagógicas tradicionais na universidade. In: ZWIEREWICZ, Marlene. (Coord.) **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 21 – 35

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

ZWIEREWICZ, Marlene. Formação docente transdisciplinar na metodologia dos projetos criativos ecoformadores – PCE. In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M.; FURLANETTO, Ecleide Cunico. (Org.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 141-158.

Recebido: Nov/2016  
Aprovado: Jun/2017

# Um olhar transdisciplinar sobre a formação universitária: desafios para humanescer na saúde

Maria Glória Dittrich - UNIVALI

[mariagloriadit@gmail.com](mailto:mariagloriadit@gmail.com)

Flávio Ramos - UNIVALI

[flauni@univali.br](mailto:flauni@univali.br)

---

## RESUMO

O artigo é resultado de uma pesquisa teórica que visou compreender o humanescer na formação universitária no campo da saúde com um olhar transdisciplinar. O humanescer implica um processo de saber cuidar do ser humano no ensino-aprendizagem numa perspectiva integral e multidimensional na formação universitária. A abordagem é dentro da hermenêutica fenomenológica, quando se utiliza vários autores para dialogar transdisciplinarmente buscando a reflexão sobre a categoria humanescer. O cuidado à saúde retoma suas raízes ontológicas na dinâmica da vida. A vida é Gênesis permanente, sagrada, pois na dimensão do humano, sustenta a *dynamis* do processo de cuidar, como fenômeno legítimo do Espírito Criador no ser humano – que se manifesta como energia, potência de amor criante que estrutura a base para sentir, pensar, agir e conviver. Na educação esta energia vital penetra e estrutura os vários elementos de toda a constituição físico-biológica, psicossocial, espiritual e ecológica da corporeidade humana, como um todo vivo, complexo e interagente. Nos processos educacionais ele é capaz de se auto-organizar nas inter-relações sociais diante da sua criatividade, para poder aprender e saber cuidar, com compaixão e espiritualidade, da vida na saúde. Ao longo história da saúde e da doença na formação universitária, como um processo de aprendizagens e vivências no conhecimento multidisciplinar, existe um currículo que tem também uma história da produção de significados sobre a natureza, sobre as funções e estruturas do corpo humano, sobre as relações corpo-mente-espírito, bem como sobre a pessoa-ambiente-sociedade. Uma história, portanto, envolvendo o mundo natural e social, constituindo diferentes narrativas e teorias sobre os processos de saúde e sofrimento. Diante de desafios e adversidades dos mais diversos, presentes no mundo contemporâneo, especialmente no que diz respeito ao cuidado à saúde do ser humano, fala-se da necessidade de refletir sobre o humanescer na formação universitária para vencer os “ranços” do modelo repetitivo de receitas prontas e de inconsistências teórico-metodológicas nas práticas mecânicas e positivistas docentes. Os resultados apontam que humanescer no ato de cuidar na saúde,

dentro de uma prática universitária, é dialogar transdisciplinarmente com saberes filosóficos, científicos, artísticos e culturais, buscando na proximidade solidária entre um eu e um outro, a melhor solução de acolhimento, na alegria ou na dor, tendo em vista a ressignificação do viver na descoberta de um novo sentido no conhecimento.

**PALAVRAS CHAVE:** Humanescer, Cuidado, Ser humano, Transdisciplinaridade.

## INTRODUÇÃO

O humanescer na formação universitária no campo do cuidado em saúde, remonta suas raízes ontológicas na dinâmica da vida. Como pensar a formação universitária, no campo da saúde, sem acolher incondicionalmente a vida, que se mostra em cada rosto humano pedindo cuidado, desejando aprender e conhecer mais para poder cuidar melhor da vida das pessoas e do meio ambiente?

A vida é Gênese permanente, sagrada, pois na dimensão do humano, sustenta a *dynamis* criativa do gerar e parir sentimentos, emoções, pensamentos, percepções e compreensões sobre si, sobre o outro sobre a natureza e a Transcendência. Consciente ou não, o ser humano busca o seu desenvolvimento biopsicoespiritual, social e ecológico, porque como afirmou Frankl (2001), ele tem a sede e a vontade de descobrir o sentido de estar no mundo. Com efeito, o que se percebe é que os alunos ao serem perguntados sobre a razão da escolha de seus cursos, na área do conhecimento que optaram, eles, direta ou indiretamente, indicam que procuram um sentido de vida que possa dar direção na caminhada existencial e profissional.

Descobrir o sentido de estar no mundo, diante de tantos desafios diários, implica busca de conhecer-se na relação com o outro, com o conhecimento das humanidades, da ciência e da tecnologia dentro da cultura e da natureza como um todo complexo e que constitui o nosso lugar social, o nosso *Kayrós* de viver.

Na filosofia grega *Kayrós* significava o tempo certo de se viver algo, na busca da verdade sobre o real vivido. Será esse momento, na formação universitária no campo da saúde, um tempo certo de se viver o humanescer na saúde? Mas afinal o que é humanescer no processo de formação universitária?

Quando se pensa sobre isso vem à necessidade de compreender a grande crise que atravessa a formação universitária contemporânea. O contexto de sua qualidade traz marcas fortes de uma escolarização estruturada em currículos disciplinares, com um olhar que separa o ser humano do humano, o ser humano da natureza, o ser humano da sociedade e o ser humano compartimentado desde um divisor categórico dos processos de pensar, de sentir, de agir e de conviver no conhecimento, no ensino e na aprendizagem.

Viver a formação universitária na saúde é sentir, pensar e agir com compaixão pela vida e que desperta um senso de integração entre o ser humano, a sociedade, a natureza e Deus. Essa perpassa e dinamiza a criatividade da consciência do ser humano, para ser e reconhecer-se uma identidade pessoal num mundo multicultural e que tem uma trans-relação direta com a natureza como presença ecoespíritual de vida da vida, e por isso desperta conexão da consciência humana para a descoberta de sentido para um aprender a aprender com sentido. Para isso é necessário compreender que a reforma do pensamento na formação universitária contém uma necessidade social chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo com esperança regeneradora, solidariedade, comprometimento, competência amorosa e respeito à vida.

Na formação universitária, a vida pulsa na estrutura e organização da corporeidade do ser humano, professores, alunos, gestores. Esses formam uma teia educativa que é social, cultural e ecológica, ligada com a comunidade externa a universidade. Essa teia de vidas, historicamente constituída, irrompe na voz dos envolvidos à **humanescer, pois o ser humano está carente de acolhimento, afeto, respeito e clareza de seus valores e princípios de pensamento para um viver mais saudavelmente**. Mas o que é humanescer na educação universitária, contemporânea?

### **Humanescer na educação: um olhar transdisciplinar sobre o humano**

Humanescer é um fenômeno humano que faz a pessoa sentir o amor incondicional à vida, que se manifesta misteriosamente no ato educativo do encontro com o outro, com a cultura na sociedade e com a natureza, onde ocorrem processos

criativos de ensinar e aprender com significado para a vida e que se dinamiza criativamente.

Humanescer na educação transdisciplinar é vencer a separatividade do sentir, pensar e agir. É deixar florescer o humano no humano que existe em cada pessoa. Esse é o aprender a aprender a ser gente para o bem o qual se mostra na capacidade de respeito e amorosidade no saber pensar e agir com criatividade e criticidade, tendo em vista e o encantamento com a sabedoria, que vem de diferentes áreas de conhecimento e se articula para promover novos processos criativos de conhecimentos. Com efeito, esse processo transdisciplinar que empodera o humano para poder ser por si, fora de si diante do outro e para si nas inter-relações no mundo da natureza e da cultura.

Humanescer no ensino-aprendizagem é antes de tudo saber expressar, em cada olhar e em cada gesto, uma sabedoria de amor a si e ao outro, respeitando a vida como um fenômeno sagrado, que se mostra na complexidade de consciências que se levantam e se encontram, para dialogar desde múltiplos saberes, numa sala de aula, por exemplo. Afinal, o amor a si mesmo e ao outro faz nascer à vontade de descobrir a verdade sobre as coisas e traz alegria para aprender a aprender com significado para a vida que gerará transformação pessoal e social no meio ambiente. Segundo Maturana (2002), na educação só existe verdadeiros processos de aprendizagem, quando existe o acolhimento de amor incondicional entre as pessoas. Afinal na biologia do amor os processos cognitivos são relativos aos processos vitais do ser humano. Vida e conhecimento são interagentes num ser humano que é biológico, social, cultural e espiritual.

Um dos grandes desafios na formação universitária está na necessidade das pessoas se abrirem para o acolhimento do outro, combatendo a competitividade patológica em amplo sentido. Esse é o grande desafio para poder viver uma educação transdisciplinar. É preciso humanescer no ato de ensinar-aprender e conhecer, como processos compartilhados de subjetividades que tem em si a criatividade da vida e que na convivência de respeito e cuidado tecem novos saberes que poderão emergir inusitadamente. Com efeito, esse processo traz um viver educacional saudável, no qual as pessoas se sentem incluídas e acolhidas nas suas individualidades.

O humanescer docente transdisciplinar implica postura didático-pedagógica que estrutura uma prática de diálogos com saberes filosóficos, científicos, artísticos e culturais, o qual desperta a consciência de alunos para, segundo Morin (1977), perceber a religação dos conhecimentos humanísticos e científicos, formando um pensar criativo e crítico. É a vivência educativa de conhecimento da proximidade solidária de saberes, métodos e estratégias entre um eu e um outro (docente-discente), buscando a melhor solução de acolhimento, na alegria ou na dor, no acerto ou no erro. Também afirma Ribeiro e Moraes (2014, p.266) que

o olhar transdisciplinar aponta que para a criação de um cenário educativo favorável à criatividade é fundamental o acolhimento do pensamento ecológico-sistêmico, o qual preconiza uma prática dialógica fundamentada nas relações e nas interligações, em que tudo que existe coexiste e nada se permite existir fora isolada, fora de suas conexões.

Nesse encontro de aprendizagens se tece a ampliação das consciências das pessoas para um olhar mais amplo sobre si, sobre a sociedade, a natureza e o mistério do Criador. Logo, o fenômeno do humanescer na formação universitária acontece quando é sentido a emergência do espiritual no pensar e agir humano diante de si, do outro, da natureza e do sagrado que se expressa na cultura. O espiritual é a dimensão de sentido que emerge da criatividade da consciência humana diante de perguntas que surgem nas vivências diversas.

O espiritual pode ser entendido como força criadora, *élan vital* e centro radial e tangencial para a articulação do sentir - pensar e agir na convivência acolhedora e próspera de querer bem uns aos outros. (Bergson, 1982; Frankl, 1997; Dittrich, 2010a.) Reforçando este argumento, afirma Dittrich (2010b, p. 85) que o ser humano, na sua constituição primária, tem sua dimensão biofísica ligada a sua dimensão psíquica e esta tem uma “dimensão profunda espiritual que se evidencia na sua estrutura e organização como um corpo-criante, matéria-espírito.” Tillich (1974) explica que a matéria não é um princípio anti-divino no qual o espírito está separado e tem que libertar-se. O ser humano é matéria-espírito porque tem o desejo da união com a realidade material através dos sentidos.

Ao sentir, pensar e criar, espontaneamente, o desenvolvimento de uma reflexão sobre conceitos de conhecimento ou conteúdos que surgem de práticas na realidade, o ser humano vai extraindo de si registros que apontam para um novo tempo de cuidado de si e do outro. Esse tempo, (Dittrich, 2010b) *Kairós*, demanda respeito e amor incondicional à vida. Com efeito, isso é o humanescer e é desafio; é movimento de uma maneira profunda de ser na vida e com a vida de todo aquele que respira na complexidade criativa da natureza e pede explicação para as suas alegrias, dores e sofrimentos.

Essa maneira de ser na educação universitária fortalece o ser humano na sua centralidade psicoespiritual, percebendo e superando a dualidade corpo-alma, a separatividade eu - mundo-natureza, a contradição saúde *versus* doença. Diz Boff (1994, p. 28), que perceber “a profundidade do mundo e de todas as coisas, bem como, a nossa própria, constitui aquilo que chamamos de espírito”, dimensão fundante da criatividade do ser humano para dar significado à suas percepções no ato de aprender a aprender a ser no mundo.

Ensinar o aluno a ser criativo no mundo é um grande desafio da universidade contemporânea. Para isso, não basta somente “repassar” cartesianamente o conhecimento científico. É preciso ir, além disso, olhar a formação humanística da pessoa, especialmente no campo da saúde. O humanescer do cuidado na formação em saúde desperta para uma atitude fundamental a ser vivida por professores e alunos – a humildade para o reconhecimento da proximidade de respeito e amor à vida no encontro eu - outro - natureza. Essa proximidade oportuniza o ato educativo transdisciplinar, criativo por isso espiritualizado. Esse oportuniza o saber cuidar da vida, que tem uma razão profunda de ser – o despertar para o amor à sabedoria, o ato de filosofar sobre o ser humano, a sociedade, a natureza e Deus, articuladamente com os conhecimentos científicos.

O ato do filosofar cria uma sinergia vital-cognitiva que leva o ser humano a humanescer no reencantamento com o amor à sabedoria seja a de senso comum, a científica ou a das humanidades. Segundo Margulis; Sagan (2002, p. 23) o arquiteto Buckminster Fuller usou a palavra sinergia (*synergos*) para “descrever as entidades que

se aportam como mais do que a soma das partes. Do ponto de vista científico, a vida, o amor e o comportamento parecem ser fenômeno sinérgicos”.

Na formação universitária dentro de várias universidades existe um clamor subterrâneo e emergente que vem desvelando a necessidade de humanescer nas práticas educativas. Elas precisam oportunizar a descoberta da dignidade de ser pessoa no mundo, bem como o sentido do conhecimento que liberta e empodera o ser humano para realizar os seus objetivos. Nesse processo a pessoa descobre-se como alguém que sabe questionar, pensar por si no diálogo com o outro e que o seu pensamento tem valor explicativo, para formar a verdade sobre algo vivido e experienciado.

A tomada de consciência para o amor à vida, através da arte de ensinar e aprender abre à compreensão de um novo tempo para renascer dentro de novos sentimentos e pensamentos na caminhada existencial, na formação profissional universitária. Logo, educar não é apenas um evento e ações metodológicas didáticas de assistência tecnocientíficas, sociais e políticas, mas, especialmente é praticar a pedagogia da condição humana, como um saber cuidar educante, de ampliação na visão de mundo, de ser humano, de conhecimento e de sabedoria para com a vida.

Esse processo também é terapêutico, pois à medida que a pessoa vai percebendo seus avanços no domínio de conhecimentos de e estratégias para fazer relacionamentos mais organizados e prósperos, ela vai se sentindo empoderada para dar sentido ao seu viver social. Com efeito, na visão de (Espíndola; Dittrich, 2015), na educação o viver saudável tem uma carga de sentimentos e racionalidades que desembocam em algo terapêutico, espiritual, profundo, natural, que supera conceitos doutrinários institucionalizados, e se mostra no modo de ser amoroso e sábio do ser humano.

Esse modo na educação desperta para uma visão de saúde ampliada e que deve ser vivida a todo o momento, em diferentes situações no processo de formação universitária. Na formação universitária é necessário que as pessoas possam vivenciar pedagogicamente, no ato educativo, suas capacidades criativas – as de **sentir-pensar-fazer-agir** com finalidade de conexão entre a ciência, a filosofia e a vida prática na sociedade.

Tal vivência leva o ser humano a conectar-se com algo profundo em si mesmo, o qual é sagrado, sua profundidade psicoespiritual, aquela que dá sentido ao viver, e que

emerge racional-emocional e socialmente como processo de gênese da vida, que dinamiza seus sonhos, seus objetivos nobres que o impulsionam para um futuro de esperança, em boas realizações para o bem comum. Como diz Batalloso (2014) os processos de ensino-aprendizagem estão ligados em um triângulo da vida – indivíduo, natureza e sociedade, e que se dinamizam em quatro dimensões de desenvolvimento humano – aprender a ser, conhecer e fazer, conviver e comprometer-se com a vida que alimenta o ser humano nas suas amplas intra e inter-relações.

Nesse processo, o ser humano pode escutar a si mesmo nos movimentos de seu corpo que é plástico, criante, com diferentes linguagens. Pode perceber em si e no outro o ser profundo, carregado de significados, que pulsa em cada um e que remete para um lugar, um aqui ou ali, abissal (Tillich, 1972, 2002; Frankl, 1976; Dittrich, 2010a), que não se pode chegar, mas que se revela em cada consciência, chamando à compaixão e à harmonia, para o momento de humanescer na educação. Esse momento é *Kayrós*, é o tempo de encontro consigo e com o outro e que anuncia a chegada de descobertas para os questionamentos e desafios existenciais.

Quando se reflete sobre essas ideias, defronta-se com uma questão fundante: Vive-se dentro de uma sociedade consumista, da luta, da competição, da objetificação do ser, da expropriação da natureza e da mercantilização da saúde de forma agressiva e expropriadora. Como humanescer?

Dentro dessa sociedade, pensar sobre cultura do cuidado à vida na saúde, na formação universitária, remete entendimento ontopsico-antropológico do ser humano na sua integralidade, multidimensional e sua multidiversidade cultural, para um viver saudável e digno. Quais estratégias sociopolíticas e educativas poderão ser levantadas para o humanescer do cuidado à saúde do cidadão, nos currículos dos cursos universitários?

Certamente aqui, não se quer trazer respostas prontas, mas somente ideias para aguçar a reflexão crítica sobre este complexo problema, e que é um desafio de muitos professores. No ensino universitário e no mundo da vida na saúde o que mais chama atenção é a crise em que se encontram os paradigmas em saúde, frente à complexidade da mobilidade social, cultural, ecológica e econômica, especialmente pela velocidade da informação, internacionalmente falando e eventos ecológicos e outros de toda ordem.

Nas discussões acadêmicas universitárias são os conhecimentos, as metodologias e os produtos tecnológicos que aparecem e que surgem como problemas e soluções com foco mercadológico; logo, impera um imediatismo mecânico para as ações, por vezes, positivistas e seletivas, e que nem sempre encontram solução para problemas imprevistos que surgem ao redor do mundo e na vida diária de alunos e professores. Por outro lado, esse é um desafio constante, que provoca a necessidade do docente pesquisador, do profissional da saúde, do político e do gestor a pensarem e agirem de forma interativa e com um olhar aberto para as diferenças socioculturais, a fim de evitar sua alienação na repetição de conteúdo e de mecanismos e técnicas reprodutivistas, tão preconizadas no modelo biomédico em saúde e no ativismo receituário de práticas na arte de educar.

Ainda que isso cause perplexidade, pensar o humanescer na formação universitária em saúde é pensar a formação do profissional sem perder de vista o valor incontestável do DNA da Vida que pulsa em todos os corações dos seres vivos da TERRA, como dizia James Lovelock em sua teoria “Gaia”. Com efeito, isso é pensar o ato educativo transdisciplinar.

O humanescer para um viver saudável aponta para uma consciência docente e discente interagente, aquela que é flexível, acolhedora, amorosa, responsável e comprometida com um ensinar e aprender com sentido para a vida e por isso que se caracteriza humilde e com paz interior na articulação da teoria e prática. O humanescer dessa consciência estrutura-se na visão da não separatividade do ser humano, da sociedade e da natureza. Nas palavras de Weil, (2011, p. 56), “quem por ele passa muda completamente a sua visão de realidade e adquire por experiência direta a verdade da não separatividade do Eu-individual e de um Eu-Maior.” Daí a importância do reconhecimento da interação criteriosa, epistemológica, antropológica e política, entre visões de saúde e de políticas em saúde, como também das práticas de formação com seus princípios, linguagens metodológicas, técnicas, modos de vida, crenças e saberes formais e não formais. Para Riveiro e Moraes (2014, p.267) “o olhar que se pauta por essa ótica percebe a qualidade dos processos criativos como decorrentes do equilíbrio de todos os elementos constituintes do ecossistema”.

Esse olhar complexidade se constrói transdisciplinarmente num tecido sócio-ecocultural de uma sociedade contemporânea, que necessita humanescer na educação para formar profissionais que saibam cuidar da vida no planeta – Gaia – a morada de todos nós e daqueles que se preparam para nascer dignamente no mundo. A transdisciplinaridade (Petraglia, *in* Moraes; diversos saberes que estão muitas vezes dispersos em diferentes tipos Almeida, 2012; Torre; Maura, 2012) visa a religação de pensamento e a assimilação do racional-técnico-empírico com o simbólico-mítico-imaginário.

Falar do humanescer no cuidado à saúde é transcender o desgaste social do jargão político “humanização da saúde”, nas próprias políticas protetivas da saúde, que circula na linguagem social, formal e não formal, dentro da formação universitária. Dentro de esse olhar emerge uma necessidade para poder humanescer no cuidado à saúde de professores e alunos, que ainda vivem formações dentro da visão disciplinar e segmentada desde os currículos de cursos.

O desafio é encontrar novas soluções e modos de educar e de cuidar do ser humano, para vencer os limites do paradigma cartesiano, especialmente o da separatividade da teoria e da prática na formação universitária. Por outro lado, essas dificuldades estão também relacionadas à baixa qualidade de muitos profissionais que atuam no mercado da saúde colocando a vida de muitas pessoas em risco. É possível promover educação e saúde, sem compreender que o respeito e a defesa vida são focos éticos para a humanescência do cuidado ao ser humano na sociedade e na natureza? Como entender processos de viver saudável, integral, sem humanescer para o cuidado autêntico de amorosidade à vida na relação entre eu-outro-natureza, na convivência social?

Entende-se que quando se fala de humanização da saúde é porque existe uma crise social de desrespeito à vida, logo, ao ser humano nas suas dores e sofrimentos, especialmente. A Política Nacional de Humanização da atenção e da gestão no SUS (PNH), criada em 2003, teve uma preocupação metodológica de resgatar o valor do cuidado na saúde do cidadão brasileiro.

Entre muitas perguntas, tal política indica: como fazer os itinerários de gestão e de cuidado em saúde para a garantia da efetivação dos princípios de integralidade, de

universalidade e de equidade do SUS, preconizados em sua base jurídico-legal? Como intervir em certos modos de organizar e realizar o trabalho em saúde, calcados na hierarquização do poder autoritário biocêntrico e materialista? Como minimizar relações de cuidado com tratamentos invasivos e desrespeitosos, que alienam o cidadão com ações „terapêuticas“ focadas na doença, sem levar em consideração suas condições necessidades e projetos de vida, sua maneira de ser?

A formação universitária na área da saúde necessita pensar profundamente sobre estas questões. Ela precisa humanescer curricularmente partindo de uma crítica sobre as relações na saúde dentro de uma cultura consumista, altamente dirigida pelos meios multimidiáticos, que são imediatamente influenciáveis de modo que os próprios seres humanos, professores, alunos e gestores, muitas vezes, passam a se tratar como robôs produtivos que geram “mercadorias” consumíveis e lucrativas. Não será isso um grande desafio a ser enfrentado para o humanescer na formação universitária? O que se tem percebido é que, frequentes vezes, as pessoas se sentem como corpos fragmentados, destituídos de sua beleza e inteligência criativa, logo se sentem indignas, não merecedoras de uma existência com sentido naquilo que fazem, sentem e pensam.

A fala recorrente nos corredores universitários registra a separatividade do pensar, do fazer e do viver, estimulados por uma necessidade automatizada do controle dos meios de comunicação. Max Weber previu, *in* Nauman (2001), que a “racionalidade instrumental” tecnológica dentro, de uma sociedade mercadológica e consumista, instaurada num modo metodológico instrumental de ensinar e aprender, levou o destino da história humana como algo já sabido e a questão dos fins da ação humana acertada numa verdade fechada, segmentada em especificidades e não mais aberta à contestação.

Os impactos dessa ideia estão presentes em alunos e professores que no dia a dia passam a se ocupar mais com os meios instrumentais para um fazer pedagógico imediato, rápido e objetivo, como também no investimento de tempo para o controle dos meios tecnológicos, multimidiáticos, nas redes sociais, de forma ativista e mecânica. Tal fato, segundo Bauman (2009), se dá porque o ser humano está tão imerso nas relações de domínio político-econômico, compra e venda que se iguala a objetos de

consumo. Será que esse processo também acontece nas relações de exigências curriculares para a formação do profissional em saúde?

Essa ideia leva à reflexão as seguintes questões: O que dizer quando um profissional da saúde é avaliado e pago somente pelo número de atendimentos que ele deve realizar ao final de cada dia, ou ao número de indicações de exames, de cirurgias e de medicamentos, segundo as políticas de instituições? Como construir uma educação em saúde, para saber cuidar da vida do ser humano, se, muitas vezes, o profissional da educação e da saúde são compreendidos como “capital” de recursos humanos, mercadoria identificada com a pura capacidade de uso da tecnologia para o ativismo mecânico produtivo?

Einstein (1999) dizia que o seu medo era se um dia a tecnologia dominasse o ser humano, então se poderia ter uma sociedade de seres medíocres e doentes. Será que o temor do grande físico já está ressonando na ecoesfera psicosociocultural da sociedade, contemporânea, na formação universitária?

O ser humano que vive este modelo de produção biotecnocêntrico está em crise na sua saúde e na sua forma de vivenciar a formação universitária. O clamor de muitos é pelo acolhimento amoroso, livre, respeitoso e comprometido com a qualidade do ensino-aprendizagem com sentido para a vida, dentro de uma sociedade democrática, intercultural. Não será isso o desejo de humanescer no cuidado à vida? Poderá a universidade promover e realizar um processo de formação universitária para o humanescer no encantamento de sentir- pensar-fazer e conviver no ensino-aprendizagem, despertando no ser humano o encantamento à sabedoria e à sua vida ligada à natureza e a sociedade?

Os tempos no movimento do pensamento científico, filosófico, artístico, antropológico e da educação indicam que uma das saídas inteligentes para ajudar o ser humano à humanescer é a formação transdisciplinar, a qual permite relações mais saudáveis, fora de jogos dualísticos do pensar, do agir e da linguagem viciada no copismo empobrecedor e viciante, o qual produz limitações de toda ordem no comportamento humano.

## **Considerações finais**

O tema humanescer na saúde na formação universitária, dentro de uma visão transdisciplinar remete conhecimentos de ordem teórico-prática dentro de uma complexidade de determinantes filosóficos, psicossociais, pedagógicos, políticos, etc. No mundo da política do trabalho em saúde e das relações sócio educacionais entre o público e o privado existe um evidenciamento de formas de ser, de pensar e de conviver que se sustentam sob a égide da lógica do consumo, focada no valor material, capitalista, em detrimento de valores centrais da vida. (Frankl, 1991; Bauman, 2009).

Exemplo disso é o **modelo tecnocrático** em saúde, o preponderante ainda na formação universitária. Baseia-se na visão cartesiana, enfatizando a dualidade existente na separação entre mente e corpo. Nessa visão, a saúde é vista biologicamente desde uma compreensão de que o corpo do ser humano é uma máquina que pensa e existe porque funciona linearmente sob a relação de leis de causa e efeito. No cuidado em saúde, esse modelo tecnocrático submete o profissional, na sua ciência e tecnologia, às metodologias lineares, fechadas. Essas estimulam a capacidade de produzir resultados controlados e esperados, com foco em traduções simbólicas que nem sempre são aplicadas ao contexto de um determinado problema pessoal. Será isso a humanização da saúde tão esperada numa formação universitária?

Pensar o humanescer nos processos de ensino-aprendizagem, na formação de profissionais da saúde, não significa que se deva abandonar este modelo, porém, o que se precisa é considerar o que ele tem de relevante para uma boa formação e agregar, especialmente, saberes que vem das humanidades com metodologias abertas, flexíveis e acolhedoras da diversidade de saberes.

Por outro lado, o **modelo humanista** em educação em saúde entende o ser humano numa visão de corpo como organismo vivo que se manifesta na interação de aspectos somáticos e anímicos, derivados da linguagem e da razão numa ordem simbólica e cultural. Dentro disso o cuidado à saúde é um fenômeno integrativo que engloba aspectos emocionais, psicológicos, fisiológicos, sociais e espirituais.

O resultado se expressa na ênfase oferecida aos aspectos relacionais, no resgate do afeto e na valorização da conexão entre o profissional e a pessoa atendida. No entanto, entendem a tecnologia e a ciência como instrumentos necessários para um bom resultado da prática do cuidado com compaixão. Aqui já se percebe um avanço

significativo na compreensão da educação para um cuidado que acolha o ser humano de forma mais aberta, e que considere a sua complexidade dimensional. Diga-se de passagem, que, as Políticas Públicas em Saúde, pouco a pouco, estão incentivando e valorizando esse tipo de abordagem, tendo em vista a promoção e prevenção da saúde integral.

Avançando na direção de um **cuidado humanescente** está o **modelo Holístico** em saúde, na formação. Dentro de uma visão integral da complexidade da vida nos seus processos de gênese, este entende que o corpo humano é um campo energético em constante interação com outros campos de energia, e sua base é a gênese da energia vital em toda a sua complexidade multidiversa. Para Dittrich (2010a) o ser humano é um corpo-criante, multidimensional primária e secundariamente, com capacidade de estrutura e auto-organização para as inter-relações com o meio nos processos de saúde. Logo, o humanescer no cuidado é um fenômeno biopsicoespiritual e social. Ele implica vivência de uma espiritualidade terapêutica, natural, qualificada pelo amor e respeito incondicional à vida, dentro de saberes diversos que se manifestam na criatividade nos procedimentos a serem realizados para um viver saudável e uma educação com sentido para a vida.

Com efeito, essa abordagem é a que mais permite abertura para o humanescer no cuidado com intervenções terapêuticas transdisciplinares e de ordem teórica e metodológica, que se dariam mais em nível “energético” e emocional, que no veículo físico denso, diminuindo, assim, os efeitos indesejáveis da intervenção mecânica ou de drogas sobre o organismo da pessoa quando necessário.

O Plano Nacional da Humanização - PNH - na sua base filosófica e política quer expressar um entendimento ampliado do cuidado em saúde. Caminha com a humanização da saúde como compreensão formal e dispositivo político, que interroga e implementa saberes e poderes instituídos, construindo práticas cotidianas nos espaços públicos, nos quais as pessoas estejam engendrando novos arranjos sociais e institucionais para um viver saudável, na articulação cultural em rede de comunicações e de atendimento. No entanto, na formação em saúde existe uma necessidade e o desejo da vivência de uma saúde espiritualizada, que se efetive numa maneira de ser acolhedora com saberes que vem da Filosofia, da Psicologia, da Biomedicina, da

Antropologia, das Artes e de outras áreas do conhecimento, da cultura humanística e holística, promovendo atitudes transdisciplinares e ecoformativas.

Tais atitudes se forjam na dinâmica da energia da vida, que se faz fluxo espiritual na complexidade do ser que cuida e é cuidado. Esse é um desejo emergente nos tempos contemporâneos, expresso no movimento de necessidades pessoais numa sociedade em crise, em todos os níveis, ainda que seja de forma inconsciente.

O grito é para, urgentemente, humanescer no cuidado à saúde na formação universitária, com prática e vivências que necessitam integrar sentimento-emoção-razão-linguagem, matéria-espírito-energia-história-ciência-arte tendo em vista a defesa à vida, à paz e a um viver saudável para uma boa convivência entre povos e culturas. No entanto, sentir e pensar isso são sinal de elevação da consciência humana pelo amor à sabedoria da vida corporalizada em cada pessoa nos seus processos de aprender e conhecer.

Essa é a busca para um viver saudável, a qual descarta saberes e ideologias, fechadas e perversas que produzem dor e sofrimento a todos, num embate sem resultados positivos, os quais danificam a qualidade de vida socialmente compartilhada e especialmente o solapamento da formação universitária, que na sua natureza etimológica e epistemológica indica abertura de respeito aos diferentes, ao flexível, e a liberdade de ideias para um aprender para a vida.

Encerra-se essa reflexão afirmando que a espiritualidade natural, como uma maneira de ser, agir e de conviver amorosamente no respeito à vida na saúde, é urgente de ser tratada e vivida, na formação universitária, como uma busca constante da interioridade profunda do ser humano, para o sentido de viver e aprender, logo de conhecer e conviver de forma mais harmonizada biopsicossocial e ecologicamente.

Problematizar e buscar respostas sobre o tema humanescer na saúde na formação universitária aponta sinais de esperança para práticas transdisciplinares que promovam objetivamente uma maneira de ser, luminescente, do saber cuidar e gerir as relações de trabalho, dentro da não violência no enfrentamento de verdades e poderes, visando o bem. A não violência é a mais implacável atitude de sabedoria e de amor à vida na eficácia social, para romper com a expropriação, a superatividade sujeito-mundo-conhecimento, a opressão do autoritarismo da ignorância cega de pessoas e práticas que

obscurcem a saúde do ser humano e seus espaços de convivência nas suas políticas de organização e gestão institucionalizadas.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vida líquida**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

BERGSON, Henri. **La energia espiritual**. Madrid: Espasa - Calpe, S., 1982.

BATALLOSO, Juan Miguel. Educación, transdisciplinariedad y pensamiento ecosistémico: una aproximación a la práctica. In. **O pensar complexo na Educação**. Sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Org. MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BOFF, Leonardo; BETTO, Frei. **Mística e espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DITTRICH, M. G. **Arte e criatividade, espiritualidade e cura**. A teoria do corpo-criante. Blumenau: Nova Letra, 2010a.

\_\_\_\_\_. La creatividad desde la teoría del cuerpo-creante. Creatividad e innovación. TORRE, Saturnino de la; MAURA, María Antonia Pujol. **Enseñar e investigar con otra conciencia**. Homenaje a Edgar Morin Dr. Honoris Causa por la Universidad de Barcelona. Madrid: Editorial Universitas, S. A., 2010b.

EINSTEIN, Albert. **Teoria da relatividade especial e geral**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1999.

ESPÍNDOLA, K.S.; DITTRICH, M.G. **A arteterapia no cuidado integral à saúde**. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2015.

FRANKL, V. E. **A presença ignorada de Deus**. 4. Ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A psicoterapia na prática**. São Paulo: E.P.U., 1976.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia para todos**: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1991.

MARGULIS, Lynn; SAGAN, Dorion. **O que é a vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

MATURANA, H. **Transformación en la convivencia**. Caracas; Montevideo; Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2002.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Mira-Sintra, Portugal: Publicações Europa América, 1977.

PETRAGLIA, I. Educação e complexidade – os sete saberes na prática pedagógica. In MORAES, M.C.; ALMEIDA, M.C. **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

REBEIRO, O. C.; MORAES, M.C. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar**. Rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília: Liber Livros, 2014.

TILLICH, Paul. **A coragem de ser**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica da fé**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2002.

TORRE, Saturnino, MAURA, María A. Pujol. **Creatividad e innovación**. Enseñar con otra conciencia. Madrid: Editorial Universitas, 2010.

WEIL, Pierre. **A arte de viver a vida**. Petrópolis: Vozes, 2011.

## ¿Por qué una escuela creativa?

João Henrique Suanno

Postdoctor en la Educación - 2014 - Universidad de Barcelona / ES. Doctor en Educación - 2013 - Universidad Católica de Brasilia / DF. Doctorado Sandwich en la Universidad de Barcelona (2011/2012). Maestría en Educación - 2006 - Universidad de la Habana / PUC-GO. Psicopedagogo - 1994 - UCG / GO. Psicólogo - 1991 - UCG / GO. Profesor permanente del Programa de Post Graduación *Stricto Sensu* Interdisciplinario en Educación, Lenguaje y Tecnología - IELT, la Universidad del Estado de Goiás.. E-mail:

[suanno@uol.com.br](mailto:suanno@uol.com.br)

---

### **Resumen**

*Este breve ensayo tiene como objetivo presentar las ideas y reflexiones sobre la pregunta del título de este artículo: ¿Por qué una escuela creativa? La flexibilidad de reserva muy estilo en la organización de las ideas, ya que es la defensa de un punto de vista personal y subjetivo sobre el tema de Escuelas creativa, que me es grato para investigar y relacionarse con diversas experiencias creativas y diferentes entre sí otra, una instrucción de movimiento de re-encantamiento y por lo tanto el aprendizaje re-encantamiento. Tenemos la contribución teórica de autores como Ilya Prigogine, Edgar Morin, María Cândida Moraes, João Henrique Suanno, Carl Rogers, Marilza Vanessa Rosa Suanno, Basarab Nicolescu, Lindalva Pessoni Santos, Zygmunt Bauman, Marilda Aparecida Behrens, Carlos Rodrigues Brandão, María José de pino y varios otros que encarnan las elucubraciones colocado aquí. No hay ninguna intención en este caso de la evidencia de lo que se dijo, pero para incitar a más reflexiones del sujeto genera, hoy en día, una idea de la transformación de la educación, como en este caso, la transformación de la escuela como un desarrollador de su propio potencial creativo, así como sus estudiantes. Así que para empezar este diálogo, trato de responder a las muchas preguntas que me surgen acerca de la pregunta original. Y así sigue ...*

**Palabras clave:** Escuela Creativo. Autonomía Creativa. Ecología de la Acción. Despertar la Educación. Transdisciplinaridad.

### **POR QUE UMA ESCOLA CRIATIVA?**

#### **RESUMO**

Este breve ensaio tem o objetivo de expor ideias e reflexões a respeito pergunta título desse texto: Por que uma escola criativa? O próprio estilo reserva a flexibilidade na organização das ideias expostas, pois se trata de defesa de um ponto de vista pessoal e subjetivo sobre a temática das Escolas Criativas, a qual tenho o prazer de investigar e me relacionar com experiências criativas variadas e diversas umas das outras, num movimento de reencantar o ensino e, conseqüentemente, reencantar a aprendizagem. Temos o aporte teórico de autores como Ilya Prigogine, Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, João Henrique Suanno, Carl Rogers, Marilza Vanessa Rosa Suanno, Basarab Nicolescu,

Lindalva Pessoni Santos, Zygmunt Bauman, Marilda Aparecida Behrens, Carlos Rodrigues Brandão, Maria José de Pinho e vários outros que consubstanciam as elocubrações aqui colocadas. Não há a intenção aqui de comprovação do que foi dito, mas de incitar novas reflexões a partir do tema que suscita, na atualidade, uma ideia de transformação da educação, a partir, nesse caso, da transformação da escola como desenvolvedora do seu próprio potencial criativo, assim como de seus alunos. Assim, para iniciar esse diálogo, procuro responder à diversas perguntas que se me surgem sobre a pergunta inicial. E assim se segue...

**Palavras-chave:** Escola Criativa. Autonomia Criativa. Ecologia da Ação. Reencantar a Educação. Transdisciplinaridade.

## WHY A CREATIVE SCHOOL?

### **Abstract**

*This short essay aims to present ideas and reflections on title question of this paper: Why a creative school? The very style reserve flexibility in the organization of the ideas, because it is the defense of a personal and subjective point of view on the subject of Creative Schools, which I am pleased to investigate and relate to various creative experiences and different from each other, a movement of re-enchant instructions and consequently re-enchant learning. We have the theoretical contribution of authors such as Ilya Prigogine, Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, João Henrique Suanno, Carl Rogers, Basarab Nicolescu and several others Who embody the lucubrations placed here. There is no intention here of evidence of what was said, but to incite further reflections from the subject generates, today, an idea of transformation of education, as in this case, the transformation of the school as a developer of its own potential creative, as well as their students. So to start this dialogue, I try to answer the many questions that arise me about the original question. And so follows...*

**Keywords:** Creative School. Transformation of Education. Creative Autonomy. Ecology of Action. Awaken Education. Transdisciplinarity.

## Introducción

¿Por qué una escuela creativa? ¿Por qué necesitamos una escuela que no perpetúe el modelo tradicional de la educación que se imprime hoy, que motive a los maestros para impartir sus clases con autonomía creativa, que inspire a sus estudiantes a ser mejores personas, para vencer y para motivarlos a estudiar con el deseo de aprender el contenido en y para la vida, trabajando más allá de las disciplinas y darse cuenta de la relación humana con todas las áreas de la esfera educativa, social, ecológica

y planetaria, que cumpla con las necesidades de formación de un ciudadano de su transformación la realidad, para darnos una idea de querer para no interrumpir el proceso de aprendizaje iniciado por estudiantes y profesores y para dar buena voluntad de volver a ella para ver a los amigos, maestros y aprender más, volver a enlazar el conocimiento en lugar de ellos dicotomiza que promueve circularidad del conocimiento que huyen de la linealidad no relacional, que magnifican las miradas por razones multidimensionales y uso de múltiples referencias para analizar y evaluar los hechos y experiencias que enseñan a sus estudiantes ecologizarem sus acciones, sus pensamientos y los entornos en los que se refieran a otros los seres humanos que trabajan con los principios transdisciplinarios, para reintroducir el sujeto de conocimiento en el proceso de construcción del conocimiento, tiene maestros que enseñan a los estudiantes la creatividad como algo accesible a todos, cada uno a su manera, a comprender que la diferencia entre la gente es un componente que embellece las relaciones con sorpresas y alegrías, para ayudar a sus estudiantes para afrontar con valentía las adversidades que se presentan en la vida de cada persona que la vida vuelva a enlazar con la sensación-pensar-actuar.

Una escuela, como cualquier otra institución o entidad social es sólo las personas que la componen, y entonces podemos mencionar el principio holográfico, uno de los principios de organización del pensamiento complejo, organizado por Morin (2011), donde la escuela puede ser más o menos que la suma del potencial de las personas que trabajan allí. Una escuela creativa, por así decirlo, es aquel en el que las personas que trabajan pueden ir más allá de sus límites y que proponen cuando se combinan el potencial de los colegas juntos trabajar y preparar proyectos, acciones, intervenciones pedagógicas más allá de lo haría solo y que lo gana? ¿Los alumnos? No sólo, sino a toda la escuela y la comunidad entorno social que asistir y participar en ella, pero los estudiantes como la meta principal objetivo de la enseñanza, con la intención de que construyen su camino de transformación de la educación de su gente a ser mejor, comer en exceso todos los días, tiene la mayor ganancia.

**¿Por qué necesitamos una escuela que no perpetúe el modelo tradicional de la educación que se imprime hoy?**

La historia nos muestra cómo se producen los cambios en el tiempo, y con ellas las personas y los procesos de lectura y comprensión de la realidad, así como la ciencia en unirse, todo el tiempo, nuevas formas de hacer frente al clima que desvela el nosotros. Con la educación es exactamente lo mismo! La sociedad de hoy necesita una forma de ser educado que permite la participación de todos para el ecosistema que se transmite y que cambia continuamente. La actualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la preocupación por los procesos de aprendizaje de los estudiantes, cada uno con su propia forma de entender las diferentes realidades si se presentan, también debe actualizar y sintieron que el tiempo histórico y evolutivo a la que pertenecen. Como Pimenta (2013) en las notas que,

¿Qué sería de las nuevas funciones de la escuela? Creo que vamos a llegar a estos no 'tirar' la escuela existente, sino penetrar en él, dando un nuevo significado a su papel en las demandas que se colocan por la sociedad. En un análisis de movimiento de lo que está sucediendo, de nuestra experiencia y conocimiento acumulado, creo que podemos gestar nuevas alternativas para la organización y funcionamiento de las escuelas y las políticas para ellos. (P. 98)

Al igual que es necesario proceder a la reformulación de la escuela que cumpla con las exigencias del siglo XXI, ya no encaja en nuestro sistema educativo un modelo de enseñanza que no tiene en cuenta la individualidad de cada estudiante en el proceso de construcción del conocimiento. O no entienden que la única similitud que existe es las diferencias personales que tenemos con respecto a todas las personas. Así que lo que nos asemeja es nuestra diferencia. La enseñanza de la asignatura está más allá del contenido y la disciplina, aunque siempre se impregna por ellos, algo que también está entre y entre el proceso de enseñanza, el ser humano. Por todas estas preguntas, que serán dialogados de cara al futuro en este texto se imprime la necesidad de cambio de paradigma en lo que creemos que es el papel de la escuela, lo que puede y lo que se espera de una empresa global que pertenece al siglo XXI.

Esto no es más tareas para la escuela o para los maestros, es un punto de referencia para el cambio de postura de la actitud de estar, estar autorizado para hacer una diferencia en las vidas de otras personas con quienes nos relacionamos, con la intención autonomía, la libertad, el respeto, crea en sí mismo, a ser creativos e

innovadores, para saber buscar solución a los diversos problemas que se nos presentan todo el tiempo. No me ausento de la preocupación de que el cambio de actitud va más allá, también, que la escuela y las metodologías de enseñanza, o las actitudes de los maestros hacia sus alumnos. Para Tardif y Lessard (2005), las tensiones y los conflictos surgen de diferentes puntos y contribuyen al dilema del profesor en su acto de enseñar y sus relaciones que se establecen dentro de la escuela y su diseño educativo, tales como:

Autonomía y control en la realización de la actividad docente, la burocratización y la indeterminación de tareas, objetivos generales de la educación y la rigidez de los programas y recursos educativos, universalidad mandato y la individualidad de los estudiantes, las tareas rutinarias y la imprevisibilidad de los contextos de acción, relaciones profesionales con los estudiantes , acompañado de una gran inversión emocional y personal. (P. 45)

Por supuesto, estos conflictos impregnan las políticas públicas que facilitan y dificultan la realización implementa la educación y las prácticas pedagógicas consagrados en la formación continua, mejoras salariales y de incentivos para la práctica de la enseñanza, donde el primero es en el otro y viceversa.

Pero evidencio que momento en que entramos en el aula y cuando estamos en contacto con nuestros estudiantes, no recordamos la cantidad del pago o los males que la acercam, los obstáculos que ponen en todo el tiempo por la dirección del centro ni hacer todo, pero existen. En el momento de la mano de obra, el trabajo diario con el estudiante, el cara a cara las relaciones nos llevan a otros niveles de la realidad, nos encontramos en ese momento, por los que se entregan a las llamadas a conocer a los estudiantes, el deseo de contribuir a la construcción de la gente mejor cuando la intención es humanizar el ser humano que está ahí, o tratar de ser los mejores maestros que estos estudiantes han tenido, y que pueden haber tenido y possufrem varios. Y la entrega para hacer la enseñanza, que se enseña, uno do-dulce, que sea dulce persona.

### **¿Por qué necesitamos una escuela que motivar a los maestros para impartir sus clases con autonomía creativa?**

Las personas con libertad creativa son especiales! Son personas que creen en sí mismos, que tienen el valor suficiente para tratar los iniciados ya establecerse bien con

sus errores de tomar ventaja de ellos para planificar los arreglos, a veces por otras vías, o nuevos descubrimientos que proporcionan estos errores. Hay personas que apuestan por su creatividad y se regocian con nuestras posibilidades de ver el mundo de manera diferente, y apuestan por su capacidad de innovación que existe y crear lo nuevo. Las personas con nuevos procesos y productos metodologías creativas riesgo la libertad, aquí se piensa en las acciones pedagógicas, refugio positivamente aquellos a su alrededor y, al mismo tiempo, por lo motivan también están participando en la construcción de un proceso de nuevas formas construcciones de la enseñanza y el aprendizaje.

Imagínese que los maestros pronto en el ser y el hacer es la enseñanza de todos los días. Imagínese maestros descontentos con la repetición de los procesos y proponiendo nuevas metodologías, la enseñanza y el enfoque de la misma el contenido de aprendizaje, nuevos ojos para ver el mundo y la inquietud de hablar con sus estudiantes acerca de lo que pensaba, lo que encontró y como se refleja. Imagínese maestros que tienen la libertad de pensar procesos diferentes, con el apoyo de la gestión (gestión y coordinación), los padres de sus alumnos que los tienen como aliados y con los estudiantes, los principales participantes de este proceso, sobre el cual gira la rueda, principales ganadores de la libertad creativa del maestro, ya que también tienen momentos de desarrollo de su creatividad.

Los estudiantes, los profesores perciben su confianza en el ejercicio de su plena creatividad en el acto de enseñar, también se cree capaz de creer en su propio potencial creativo, accesible a todos los sentidos individual y única de los estudiantes. Ellos aprenderán que no se puede comparar los individuos en sus diferencias y que en realidad se asemeja y enfoques. Pepper (2013) señala que, es para la escuela de actuar dentro de su especificidad, la reducción de las desigualdades escolares. A partir de la diversidad de los alumnos entre sí y en relación con el contexto social, deben establecer metas para todo el mundo para elevar los resultados cualitativos cuando salen de la escuela. (P. 99)

La valoración de varios otros de ustedes es reconocer la necesidad de la existencia conjunta y aprender a vivir con respeto y armonía.

## **Porque necesitamos una escuela que inspira a los estudiantes a ser mejores personas, para superar y que los motiva a estudiar con el deseo de aprender sobre el contenido y la vida?**

La escuela no sólo funciona el patrimonio histórico y científico de la humanidad. Desde el momento en que son personas involucradas en las relaciones interpersonales que tienen lugar entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, no hay emoción! Sé qué, o quién, nos relacionamos con nosotros, que estamos haciendo con carga emocional. Y la emoción, la virtud, valores, sentimientos y sentidos subjetivos de los recuerdos cargados de acontecimientos positivos o negativos de las memorias experimentado en el pasado que nunca se resuelve. Necesitamos una escuela para ayudar a sus estudiantes a vivir con sus emociones y sentimientos. Para ayudar a sus estudiantes a considerar sus temores con el fin de tratar de superarlos. Para enseñar a superar sus pensamientos negativos, o incluso macabro, y sentir que tiene libre albedrío para decidir qué hacer y, al mismo tiempo, entender que es su responsabilidad para asumir las consecuencias de sus acciones.

Una persona que desafía y, al mismo tiempo, tiene la libertad creativa, busca superar en cada momento y en cada situación en la que usted necesita para tomar decisiones sobre qué hacer en cada momento de su vida. Ciudadanos que eran estudiantes en una escuela creativa, que valora el error como parte del proceso de aprendizaje, la inversión en el desarrollo humano de cada estudiante, que da cuenta de sus estudiantes cómo la gente en el proceso de construcción de su ser y personales sentidos, sociales, globales, humanitaria y planetaria, que están enseñando contenido de una vida a otra. Las discusiones políticas, económicas, y culturales, fomentar la participación y el compromiso con las causas sociales públicas, ayudan a los estudiantes a darse cuenta de la importancia que tienen en los procesos que influyen, aunque sutilmente, es promover un aprendizaje infinitamente más allá de los contenidos disciplinares, que es respetar la formación integral del individuo que contribuye a su manera natural de ser transdisciplinario, desde su nacimiento, y hemos perdido más de dos procesos disyuntiva y dicotomizador de la educación tradicional.

El contenido de la vida a la vida está contextualizado, que tiene sentido y significado, tiene un valor subjetivo y es consistente con lo que el individuo percibe y se siente con los vivos. Según Brandão (2015)

Existimos en un mundo de gestos de reciprocidad y teniendo significados de los símbolos que hacen nuestros propios espacios culturales significativos y entornos naturales. Incluso para el "mundo natural" en el que nos vemos la vida es y entre nosotros, una naturaleza experimentó con un fenómeno que existe dentro ya través de la cultura. Lo que se transforma en experiencias de comunicación intersubjetiva y entre vivieron en ellas. (P. 167)

Por lo que el reto a superar es también tiene otro significado y la importancia, se convierte en una fuente de motivación personal, y el interés se vuelve intrínseca. Desde el momento en el que cada estudiante, aquí la gente no necesita más de motivadores extrínsecos, y comienza a seguir su conjunto de valores, ideas e ideales, construido en la preocupación por los demás como similar y que merece las mismas cosas que él podemos decir que se convirtieron en buenas personas, y que la vida se pone mejor con ellos alrededor.

**¿Por qué necesitamos una escuela que enseña a sus estudiantes a ecologizarem sus acciones, sus pensamientos y los entornos en los que se relaciona con otros seres humanos?**

La superación, sabiendo sus fallas, sus miedos, sus debilidades, mirando a la parte delantera y la búsqueda de estrategias internas de pensamiento y acción es buscar reverdeciendo. Esto significa cuidar el ambiente interno de cada ser de artillería acciones de este ser para sí mismo. Cuando decimos Ecologize queremos decir que sí en la ecología, pero lejos de ser un término estancada por sólo el medio ambiente de la naturaleza y la protección de los animales, pero también se refiere a todo el entorno en el que el sujeto vive en ambientes que podemos decir, el ojo afuera, es decir, todo el ambiente exterior al individuo y el medio ambiente, podemos decir, el aspecto interior, donde los pensamientos, fantasías, deseos, miedos, y buenas o malas experiencias pasadas. Moraes (2008), para los pensamientos y conocimientos de áreas verdes es necesario romper con la vieja explicación del dogma reduccionista de la realidad y el conocimiento, por lo que podemos darnos cuenta de la complejidad de la relación entre las partes y el todo, como sistemas complejos se cruzan, al mismo tiempo que auto-eco-organización y auto-eco-reorganiza en su dinámica de funcionamiento, de los movimientos diacrónico y sincrónico de auto-organización. (P. 20)

Para hacer un ambiente externo, el hogar de otras personas, la naturaleza y sus componentes, es necesario cuidar y preparar primero el ambiente interno, y esto es una lucha solitaria que cada individuo se enfrenta consigo misma, siempre que la intencionalidad fazê- usted y quiere superarse para mejor. Esta es la búsqueda de un sentido de la coherencia entre lo que piensa, lo que siente y la forma de actuar, lo que Rogers (2012) llama congruencia. Así, la incongruencia genera una tensión de desequilibrio del individuo, la ansiedad o la generación de un estado de confusión en la interpretación de la realidad.

Por lo tanto, una persona que se da cuenta de la inevitable necesidad de relacionarse constantemente con los demás, y que estas relaciones se pueden mejorar con cada nuevo intento, destinada a preparar tales. Esto hace que los intentos sinceros de congruencia, pero sabe que la incongruencia es una realidad dentro de cada uno, y para superar a sí mismo es una lucha diaria, sin fantasía para llegar a un lugar donde no sucede. Frente a este reto diario es como enfrentarse a la realidad y darse cuenta de sí mismos como falible, pero capaces de entender por sí mismos, en su mayoría. adversidad cara, externa e interna a sí mismo, y frente a ellos con valor, es una acción que la escuela puede ayudar a sus estudiantes a desarrollar cuando se enseña que los principales retos que se deben superar, son ellos mismos y sus pensamientos negativos.

### **¿Por qué necesitamos una escuela que funciona más allá de las disciplinas y darse cuenta de la relación humana con todas las áreas de la esfera educativa, social, ecológica y planetaria?**

Ir más allá de la disciplina es un trabajo transdisciplinario! Lo que es más, que es estar entre ya través de la disciplina, el reconocimiento al maestro como un ser humano, así como el estudiante como tal. Por otra parte, reconocer el humano que existe en el otro, nos asemeja y nos acerca. Reconocer que el sujeto es siempre el foco de toda la actividad y la razón primera y última de toda acción pedagógica. De acuerdo con Suanno, MVR (2014)

En este contexto, el transdisciplinaria busca romper con los límites de las disciplinas con el fin de superar la fragmentación del conocimiento y construir una comprensión de organizar hologramática y sistemáticamente el objeto de la

investigación o el objeto de estudio. Para ello promueve la migración y la articulación de conceptos y metodologías de diferentes campos del saber. (P. 103)

La primera cosa que merece ser trabajado a cabo cuando un maestro comienza su trabajo con un grupo, es la similitud entre las personas humanas en relación temprana. Establecido este reconocimiento y esta relación, otras relaciones se establecerán de forma natural y espontánea. Al principio, de esta manera, una clase, la preocupación es entender primero lo que los acerca, y con ella, la facilidad de enfoque de la figura docente y por lo tanto el lugar de permiso de ocupación que está ahí para enseñar y los estudiantes en lugar de aquellos que están abiertos a aprender de ella.

Llegar a este lugar es, al mismo tiempo, conquistado y sentado, que es el comienzo del proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Conquistado, porque depende de la postura del profesor como él llega, los presentes y los enfoques. La información, a medida que se colocan, son de suma importancia en este punto, ya que permiten la identificación positiva o negativa entre el que está ahí para enseñar y los que están ahí para aprender. Otorgado por qué no sólo el profesor quiere conseguir este lugar, ya que no depende sólo de él, sino que son los estudiantes que lo ponen en este lugar, un lugar de confianza, admiración, que está autorizado para estar allí y ser escuchado por sus estudiantes.

Al decir en el trabajo transdisciplinario se habla también, implícita y explícitamente, en multidisciplinaria disciplinaria, interdisciplinaria. Esta es una característica de la transdisciplinarietà. Cuando se habla de la disciplinarietà, nos estamos refiriendo a un conocimiento específico y profundo que cualquier persona que tiene la intención de trabajar determinados contenidos debería tener que moverse fácilmente entre las diversas proposiciones que esto conlleva. No se puede negar disciplinarietà entonces cuando se trabaja con transdisciplinario.

Cuando hablamos de la interdisciplinarietà, hablamos del amplio conocimiento que el profesor debe poseer no sólo su disciplina, pero las otras personas que tienen contacto referencias, similitudes y diferencias, y no dude en utilizar otros procedimientos en otras zonas de su, la expansión de la disciplina y la mirada ampliación en otras áreas que no sólo la suya. Y cuando se habla de la multidisciplinarietà, hablamos de reconexión del conocimiento, el análisis de una

realidad desde la perspectiva de diversas disciplinas a la vez. Como dice Nicolescu (2015), "el enfoque multidisciplinario expande las fronteras, pero su objetivo sigue limitada al ámbito de la investigación." La transdisciplinariedad no niega ni excluye aquellas otras concepciones de trabajo, sino que los incluye y se da cuenta, por una forma de complementariedad de trabajo completo.

### **¿Por qué necesitamos una escuela que cumpla con las necesidades de formación de un ciudadano de la transformación de su realidad?**

Cuando pensamos en la formación de ciudadanos críticos y participativos en la comunidad en que vive, le estamos diciendo a una persona que se siente incómodo con la adversidad y se enfrenta, la superación de ellos, ya sea para sí mismo o para una comunidad, estamos diciendo que una persona de fabricación realidades. Uno que mejora la calidad de su vida, las condiciones en las que vive con su familia, que piensa en su comunidad de vecinos en su país, o incluso en la mejora de la condición de supervivencia de su planeta, el blanco de muchos ataques como los contaminantes, pesticidas, las guerras y la intriga nacional e internacional, es una persona que tiene su potencial creativo se desarrolla y se envolvió en un pensamiento y otredad acción y empatía con la situación de la auto-eco-organización planetaria. Para Batalloso Navas (2015), una escuela creativa

Es uno que concibe el desarrollo de la creatividad con algo que va más allá de los mecanismos de procesamiento de información y habilidades cognitivas, que en las escuelas tradicionales acostumbrados. [...] Hoy en día, más que nunca, necesitamos una escuela creativa capaz de instalar los espacios fluyen psicológicos generadores, bienestar de los productores y esta sensación espacial de esta felicidad en cualquier proceso de auto-realización, o la realización de para el cual estamos preparados espacialmente y con el cual llegamos a ser nosotros mismos. (P. 124)

Tal persona no tiene que ver solamente con ellos mismos y su realidad, va más allá, se preocupa por la calidad de vida de los que te rodean, ya sea cerca de usted específicamente, o cerca uno del otro como ser humano, como, estar en cualquier otro lugar planeta, no hay otro nombre, pero la otra dirección en su bienestar como un habitante común. Esta persona piensa transformar la realidad del otro, también convierte tu. La calidad de vida de su comunidad global motiva a emprender acciones

para lograr ese objetivo. Entiende que su acción puede ser pequeña, pero en un contexto global, es importante e inmenso.

La realidad que hay que cambiar es la realidad actual del mundo en el que vivimos y para ello, necesitamos personas que quieren transformar, convertir automáticamente las diferentes realidades en que vive, vive y trabaja como un personaje de su propia historia y otra historia. En la escuela, aprender a convivir con la diversidad y la adversidad, al acercarse a la manera de entender e intervenir con cada persona que nos pasa, que poseen no los mismos problemas, pero los problemas que se asemejan a la superación del deseo de cada uno de ellos y la esperanza de ser mejores personas.

### **¿Por qué necesitamos una escuela para darnos una idea de querer para no interrumpir el proceso de aprendizaje iniciado por estudiantes y profesores?**

Hemos visto que el método que utiliza la escuela durante años, no está cautivando al estudiante a permanecer dentro de su entorno, lejos del deseo de aprender el uso de los métodos que se repiten desde hace años y que valoran el método, el contenido de la nota, la conducta, pero no iluminan la mirada del alumno con la mirada del brillo entusiasta profesor permanente de lo que hace y es feliz con los resultados de sus estudiantes. Tenemos muchos tipos de aprendizaje, ensayo y error, la repetición, el acondicionamiento, la comprensión y, en un momento u otro, podemos utilizar cada uno de ellos, sin descartar ninguna con la intención de que ocurra el aprendizaje. Todos ellos como un proceso para llegar a un entendimiento. Según Suanno, Suanno y la Torre (2014) escuelas creativas valoran y reconocen el potencial explícita o implícita de los estudiantes, maestros, miembros de la familia de los estudiantes, la comunidad. Valorizase personas y reconocen que son y lo que sabemos hasta ahora, con el fin de seguir aprendiendo. (P. 25) aprendizaje sin sentido y sin sentido, sin demora y sin resonancia interna en cada estudiante no favorece a pensar y cambiar las acciones, o la reconexión de los conocimientos, pero distante primera aproximados y se percibe en su complementariedad. A medida que el aprendizaje de los maestros motivación, desmotivación que los maestros, pero que no saben quiénes son y piensan que están haciendo justo lo contrario de lo que hacen, sin brillo el aprendizaje de sus estudiantes. Somos todos los modelos, modelos de conducta,

perpetuados o modelos no se siguen, ejemplos de acciones que no quieren a nosotros como personas. Todos nos enseñan, pero a veces los procesos son más dolorosa y angustiosa.

Me gusta decir que tenemos dos tipos de ansiedades, uno que lleva una mala sensación de opresión en el pecho y la sensación de que algo está mal por suceder, una intuición. Otro tipo de ansiedad es la que nos lleva desde donde estamos para ir tras el conocimiento que sentimos que nos falta. Es la energía que nos hace ir a buscar, lo que nos motiva a tomar acción y conseguir que suavizar el dolor del fracaso, el dolor de la falta de conocimiento. Este es un buen problema! La tarea de los maestros, y no por eso la escuela, se turbaron con razón a sus estudiantes para sentir el dolor de la falta de conocimiento y el deseo de buscar, desarrollar su autonomía, el contenido que mitigar su curiosidad, en un proceso agradable y sin contratiempos. Al igual que los estudiantes, los maestros también deben ser así. Ansiosa de su propio aprendizaje, tratando de disipar sus ansiedades con logros de nuevos conocimientos. por tanto, los maestros quieren motivar a los estudiantes a no interrumpir sus procesos de aprendizaje y, en consecuencia, la escuela también lo harán.

### **¿Por qué necesitamos una escuela que vuelva a enlazar el conocimiento en lugar de ellos dicotomiza?**

La pedagogía tradicional, centrándose en los métodos, herramientas de evaluación, las notas y sintió que el fracaso escolar era exclusivamente la responsabilidad del estudiante, no valorar la conquista del sentido de lo que se aprendió. Como el día Morin (2011),

La enseñanza de esa parte de disciplinas separadas en lugar de alimentarse de ellas para hacer frente a los principales problemas, mata la curiosidad natural de todas las conciencias juveniles que se están abriendo y se preguntan, ¿cuál es el conocimiento relevante? qué es el hombre? ¿la vida? la sociedad?, el mundo? (P. 148)

El conocimiento era, y sigue siendo en muchas escuelas, una dicotomía, es decir, separada del contexto, con un sentido de unidad y totalidad con uno mismo, mirando a su existencia en la disciplina fue independiente de otros contenidos y que los capítulos del libro de texto fueron separados por paredes distanciado complementariedad entre

ellos. Esto sucede, sucedió, es de esperar, no sólo dentro de una disciplina, sino también en todas las disciplinas, que no se comunican entre sí y, más dramático, compitió para ser, cada una más importante que el otro.

Una escuela que se vuelve a conectar el conocimiento se vuelve a conectar de contenido, temas, maestros, estudiantes, vidas, experiencias y sentidos. Une a las personas que trabajan con contenido aparentemente distante, pero hacer el esfuerzo para encontrar el sentido de proximidad, similitud y complementariedad. El diálogo en la búsqueda de un trabajo que puede ayudar a sus estudiantes a aprender que todo está conectado y vuelve a conectar, y los significados dados a la singularidad se extiende a toda la multiplicidad que nos da. La reconexión del conocimiento nos lleva a pensar en el principio holográfico, donde el partido está representado en el todo y el todo tiene cada uno de sus lugares más allá de las capacidades individuales, sino como resultado que va más allá o que le falta que puede resolver juntos.

La dicotomía es el mantenimiento de aprendizaje disyuntiva contexto, sin sentido y fuera. Aislado de una comprensión social, emocional, cosmológica, ecológico, científico y espiritual. Creo que esta no es la dirección que queremos para la educación. Queremos una escuela que nos hace reflexionar sobre el contenido aprendido, vemos nuestra cara y reconocemos la inserción de estos contenidos. Aquí se recurre a David Paul Ausubel, cuando traemos el Aprendizaje Significativo plazo y se inserta en la pantalla como pintores y representado, una sensación de ver al otro productor de su propio conocimiento,.

### **¿Por qué necesitamos una escuela que promueve la circularidad del conocimiento?**

La reconexión del conocimiento no se produce, sino por la circularidad del conocimiento. Circular es promover el contacto, es de decir, es socializar, se propaga, es decir a los demás el placer de haber aprendido algo y cómo era agradable haber tenido esa experiencia. Una escuela que promueve la circularidad propone momentos de intercambio el conocimiento, las conversaciones entre estudiantes, profesores, personal, administradores y padres. Para Pessoni Santos y Suanno (2015)

El maestro requiere una aguda sensibilidad a las necesidades, intereses y características de los estudiantes, para proporcionar una práctica educativa de

investigación exploratoria y como un medio para (re) definir las experiencias, lo que permite la realización de aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo del trabajo educativo está en la gota del desarrollo de la autonomía del estudiante, el conocimiento de uno mismo, de los demás y el mundo, la creación y el intercambio de significados de los elementos culturales que debo salir de situaciones difíciles y atractivas. (P. 136)

Algunos reconocen la importancia de otros en el proceso de construcción de conocimiento de sus estudiantes y niños. Ellos confían en la importancia que cada uno tiene en el proceso. Reflexionar sobre las diversas interpretaciones sobre los hechos, y puede reconocer la diferente, la similitud de la diferencia de estos puntos de vista.

Circular es proporcionar los conocimientos que los estudiantes pueden confiar en lo que se aprende a otros lugares que visitan, haciendo ferias de ciencia, intercambios con otras series, varias presentaciones en la escuela o en el exterior. Expresando placer tuvo que aprender miradas en cautiverio y tal vez despierta la ansiedad de querer aprender más colegas y vecinos. Por lo tanto, los propios estudiantes, ya sea en el aula o en el exterior, se puede macerar lo que se aprende, se relacionan con otros contenidos, ampliar lo que sabe, continuando la reconexión del conocimiento, su con los demás y con los propios.

### **¿Por qué necesitamos una escuela que busca ampliar las razones multidimensionales y uso de múltiples referencias para analizar y evaluar los hechos y experiencias que escapan de la linealidad no relacional?**

Un libro hecho, para ser entendida, como muchas interpretaciones, ya que hay gente que si llevan a cabo para analizarlo. Y, sin embargo, puede ser aún más cuando se involucren en estas interpretaciones han variado las percepciones. La multidimensionalidad se refiere a la multitud de aspectos que deben ser considerados con el fin de conseguir que la comprensión. Y multireferentiality se refiere al examen plural, es decir, diferentes ángulos que permiten un agrandamiento del ojo en un fenómeno, como Ardoino (1998) advierte que en lugar de buscar un sistema explicativo unitario [...] las humanidades requieren explicaciones, o miradas o perspectivas plurales, ópticos para explicar un poco mejor o un poco menos mal, la complejidad de los objetos. (p. 04)

La mirada multidimensional comienza a partir de la comprensión del individuo como persona multidimensional. Uno se da cuenta de que una dicotomía, no se puede ampliar la mirada multifacética en sus vidas y el mundo en que vivimos y transformar. Según Antunes de Sa (2013)

La escuela es un lugar en el que se manifiestan las tensiones y contradicciones inherentes y relevantes para el hombre y la sociedad. La organización de la escuela siempre será un espacio de contradicciones, antagonismos y complementariedades es humano (multidimensional). (p. 126)

Por lo tanto, la escuela, proporcionando un acercamiento entre las diferentes disciplinas, volver a conectar el conocimiento, se expande la visión de los estudiantes a darse cuenta de que lo que parece apretado, listo y terminado de los contenidos presentados en estas disciplinas, continúa su expansión y crecimiento, y aún vive evaluar todo el tiempo, un flujo constante de interacción entre el hombre y sus intereses, mientras que la ciencia se transforma vueltas por ella.

El relacional no linealidad, a diferencia de la circularidad de la multidimensionalidad y multireferentiality según Prigogine (1997), evita la generación de las diferencias entre las distintas fuentes de las que emergen los hechos, la prevención de la comunicación y se presenta como único, que es naturalmente relacional. De esta manera, la escuela, al actuar de este modo, contribuye a que el estudiante percibirse a sí mismos, así como ser multirreferencial, viéndose a sí mismo como un fenómeno en constante transformación, una, sino inserta en el múltiple y darse cuenta de que dentro de ella, como se parte de su ser. Cómo ser multidimensional, no una dicotomía, sino completa e integral, en conjunto, reconectado el mundo al que pertenece, la continua expansión de la experiencia y el desarrollo constante del caudal de las interacciones y entendimientos. Cómo ser circular y relacional, en una única, sino múltiple en su existencia.

Por último, necesitamos una escuela que reorganizar autopoieticamente como un cuerpo vivo dentro del sistema social planetario en el que opera. Una escuela comprometida como parte y en su conjunto, hologramáticamente, siendo generada y el generador, inspirado e inspirador, atractivo y cautivador las miradas y la atención,

respetada y respetuosa. Quién sabe reconocido como un componente esencial de la formación de la conciencia personal, social, ecológica y planetaria ...

## Referencias

ANTUNES DE SÁ, R. O projeto Político-Pedagógico da Escola: diálogos com a complexidade. In: SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa & SANTOS, Akiko. **Didática e Formação de Professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

ARDOINO, J. **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. São Carlos: Mimeo, 1998.

BATALLOSO NAVAS, J. M. A Escola Criativa e Transdisciplinar do Futuro. In: MORAES, Maria Cândida & BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. (orgs.) **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BEHRENS, M. A. & ENS, R. T. (Orgs.) **Complexidade e Transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

BRANDÃO, C. R. **Nós, os Humanos: do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORAES, M. C. **Ecologia dos Saberes**. Paulo: Antakarana/WHH - Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C. & BATALLOSO NAVAS, J. M. (Orgs.) **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2010.

MORIN, E. **La Via: para el futuro de la humanidad**. Barcelona - España: Paidós, 2011.

NICOLESCU, B. Como podemos entrar em diálogo? Metodologia transdisciplinar do diálogo entre pessoas, culturas e espiritualidades. **Revista Inter-Legere** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, n. 16, jan./jun. de 2015. p. 31-46, ISSN: 1982-1662. Natal-RN: UFRN, 2015.

PIMENTA, S. G. Políticas Públicas, Diretrizes e Necessidades da Educação Básica e Formação de Professores. In: SUANNO, M. V. R.; LIBÂNEO, J. C. & LIMONTA, S. V.

**Qualidade da Escola Pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: CEPD Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

PRIGOGINE, I. **O Fim das Certezas.** São Paulo: Editora UNESP, 1997.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SUANNO, J. H. S.; SUANNO, M. V. R. & PINHO, M. J. de. (orgs.) **Complexidade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Educação Superior.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2014.

SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. & TORRE, S. de L. Rede Internacional de Escolas Criativas. In: SUANNO, J. H. S. ; SUANNO, M. R. & PINHO, M. J. de. (Orgs.) **Formação de Professores e Interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção.** Goiânia: América, 2014.

SUANNO, M. V. R. Em Busca da Compreensão do Conceito de Transdisciplinaridade. In: SUANNO, J. H. S. & MORAES, M. C. (Orgs.) **O Pensar Complexo na Educação: Sustentabilidade, Transdisciplinaridade e Criatividade.** Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

SUANNO, M. V. R. & SANTOS, L. P. Escola Sustentável e Feira de Ciências: reflexões e ações em torno da fabricação de sabão artesanal. In: SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. & PINHO, M. J. de. (Orgs.) **Projetos Criativos na Práticas Pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.