

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Júlia Bernardo Dojas

**Cenários de aprendizagem integradora: experiências com as  
rodas de diálogo**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Júlia Bernardo Dojas

**Cenários de aprendizagem integradora: experiências com as  
rodas de diálogo**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob a orientação da Profa. Dra. **Marina Graziela Feldmann**

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

---

---

---

*Dedico este trabalho às borboletas irmanadas,  
vó Janda e tia Andréa*

## A QUEM AGRADEÇO...

Aos meus pais,

pela concretização de sonhos;

À minha família,

pelos momentos plenos de magia;

Aos meus amigos,

pela con-vivência;

Ao Dagan,

pela ordem no caos e o caos na ordem;

Aos mestres,

pela maturidade constante;

Aos músicos, artistas, poetas e escritores,

pela simples existência do belo...

## RESUMO

Trata-se da análise sob as Rodas de Diálogo serem concebidas enquanto estratégias para uma aprendizagem integradora. A pesquisa traz a experiência com Diálogo e outras atividades lúdicas e artísticas para a formação integral dos alunos da Aldeia do Futuro. As Rodas de Diálogo, enquanto estratégias de aprendizagem integradora, foram observadas sob perspectiva de promoverem conexões, consigo mesmo, com os outros e com o meio. Os participantes da pesquisa são jovens, de faixa etária entre 14 e 20 anos, moradores do bairro de Americanópolis e região.

Todo o aporte teórico foi estruturado por estudos sobre a complexidade e os conceitos de aprendizagem integradora. Por sua vez, comprometidos com o processo de construção ambientes de aprendizagem harmônicos e saudáveis, onde o espontâneo expressar é reverenciado e a inteligência coletiva é estimulada.

**Palavras-chave:** complexidade; cenários de aprendizagem; aprendizagem integradora, transdisciplinaridade.

## ABSTRACT

It is about the analysis under the Circles of Dialogue being conceived as strategies for integrator learning. The research brings the experience with Dialogue and other playful and artistic activities for the integral formation of students of Aldeia do Futuro. The Circles of Dialogue, as integrator learning strategies, were observed under the perspective of promoting connections, with oneself, with the others and the environment. The participants of the research are teenagers, between 14 and 20 years, inhabitants of the quarter of Americanópolis and region.

The theory was structured by studies on the complexity and the concepts of integrator learning. In turn, agreeing with the process of learning construction surrounding harmonic and healthy, where the spontaneous expression is respected and the collective intelligence is stimulated.

Keywords: complexity, learning scenarios, integrator learning, transdisciplinary education

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO. PRÉ-TEXTOS DE UMA METAMORFOSE: AQUI COMEÇA A METÁFORA DA TRANSFORMAÇÃO.....	01
I. Origem do problema. Faço, desfaço, refaço.....	05
II.Problema de pesquisa. Materialidade e sutilezas: o fazer científico diante do mistério.....	15
III.Objetivos de pesquisa. A jornada dos sentidos: tecendo fios de ciência com essência.....	19
IV.Delimitação do corpus de análise. A jornada dos sentidos: as direções essenciais do caminhar.....	21
V.Relevância científica, social, cultural e ambiental. A jornada dos sentidos: dar passos constantes, firmes.....	23
VI.Marcos teóricos. Nunca estamos sozinhos.....	27
VII.Movimentos metodológicos. O caminho é percorrido pela órbita da espiral.....	30
VII.I.Contexto da pesquisa.....	39
VII.II.Estrutura da pesquisa: a espiral com suas fases.....	40
VII.III.Quanto às categorias de análise.....	42
I – SOBRE A APRENDIZAGEM. A CRISÁLIDA: ESTADO INTERMEDIÁRIO DA TRANSFORMAÇÃO.....	44
1.1. Sobre aprendizagem significativa. No casulo a lagarta desfruta de seu estado líquido.....	47
1.2. Sobre aprendizagem experiencial. No casulo a lagarta líquüefeita é expressão genuína de vir-a-ser.....	58
1.3. Operadores cognitivos da complexidade. Formas, cores e contornos: o conteúdo do casulo vai se transformando.....	70
1.4. Estratégias para criação de cenários de aprendizagem integradora. E de repente, as asas rompem o casulo.....	78

II - SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA COMPLEXIDADE. A EXPRESSÃO DE DE LEVEZA DAS ASAS, A DELICADEZA DO VÔO.....	86
2.1.Sobre a complexidade. De larva liquefeita aos rodopios da borboleta.....	87
2.2.Sobre Géia e sobre nós mesmos. É a cor que tem cor na asa da borboleta.....	98
2.3.Sobre valores. Vôos por jardins incertos: valores desenhados ao vento.....	103
2.4.Sobre a educação que transcende a soma das partes. Uma flor é mais que a soma de suas pétalas.....	110
III – A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA. A DANÇA EM BUSCA DE NÉCTAR E OUTROS VÔOS POR JARDINS.....	113
3.1.Sobre a experiência em sala de aula. Saídas polinizadoras.....	115
3.2.Análise das categorias. A dança da integração: práticas e teorias juntas.....	120
3.2.1.A conexão consigo.....	121
3.2.2.A conexão com o outro.....	129
3.2.3.A conexão com o meio.....	134
SÓ PARA FINALIZAR, MAS NÃO CONCLUIR. ENFIM, O RECOMEÇO.....	142
BIBLIOGRAFIA.....	146
LISTA DE FIGURAS	
Figura 1: quanto as noções entrecruzadas da pesquisa-ação.....	35
Figura 2: a teoria do desenvolvimento da aprendizagem experiencial.....	61
Figura 3: base da pirâmide da teoria da aprendizagem experiencial.....	62

## PRÉ-TEXTOS DE UMA METAMORFOSE: AQUI COMEÇA A METÁFORA DA TRANSFORMAÇÃO



### INTRODUÇÃO

Antes de mais nada, algumas palavras para situar o leitor no universo desta pesquisa. Primeira coisa a ser feita para iniciar a leitura: procure sentar-se de maneira confortável. Nada de coluna torta e cadeira dura. Se houver luz do sol, tente aproveitá-la. Deixe as pernas e os braços leves, soltos. Como está a atividade mental? Preocupado, nervoso, tenso, aflito? Essas atividades mentais não o ajudarão a encontrar conforto e prazer na leitura. Se quiser, feche os olhos por alguns instantes e concentre-se na sua respiração. Sua respiração é calma ou agitada? O ar está preenchendo seus pulmões?

Para que se preocupar com isso? Ora, simplesmente, para que o ato de ler este trabalho não seja uma obrigação tediosa e enfadonha. Para que seja um momento em que você, leitor, possa também se divertir e relaxar. E de que mais você precisa neste momento?

Muito bem. Postura confortável, cadeira macia, luz suficiente... Do que se trata esta pesquisa?

A idéia central deste trabalho foi estudar e desvelar as estratégias das Rodas de Diálogo a serem concebidas enquanto estratégias para uma aprendizagem integradora. O *locus* da pesquisa foi a Instituição Aldeia do Futuro, uma organização social, sem fins lucrativos, que tem como objetivo profissionalizar e educar jovens e mulheres, contribuindo para a formação de

cidadãos plenos e responsáveis, mostrando-lhes oportunidade de construir um futuro melhor.

Durante a produção escrita preocupei-me em fazê-la buscando dar sentido ao que é proposto: legitimar as múltiplas dimensões que nos forma humanos. Então, é esta a razão de ser dos poemas, imagens e cores que o leitor encontrará nas páginas seguintes. Tomei também o cuidado de propiciar uma experiência de leitura que integre e estimule os diferentes sentidos do leitor. Considerei o exercício de busca por poemas e imagens uma estratégia para humanizar o texto escrito.

Preocupei-me ainda, ao escrever e vivenciar esta pesquisa, com o sono do leitor, e com o meu próprio, já que lerei tantas vezes este trabalho. Mais uma vez, a justificativa das cores, das imagens, dos versos e poemas. Assim como aprender deve ser gostoso, o leitor deve ser respeitado ao ler as linhas que compõem esta obra. Zelei para que a leitura seja algo gostoso, prazeroso e, na medida do possível, confortável.

Zelei também para manter e respeitar a tonalidade e rigor científico. Afinal de contas, este trabalho se trata de uma pesquisa acadêmica. O aprendizado foi saber encontrar a medida da integração entre meu livre expressar e o rigor científico.

A metáfora da transformação desenvolvida nesta pesquisa consiste em meu próprio processo de amadurecimento e desenvolvimento pessoal e espiritual. Ao buscar por uma metáfora que conduzisse toda a construção do trabalho, borboletas intuitivas fizeram vôos em meu pensar. Sim, como poderá observar, todos os capítulos foram construídos em harmonia com as fases da metamorfose, que no fundo correspondem às minhas próprias transformações; da formação da crisálida à abertura das asas, correspondem à essência de meu processo de amadurecimento.

Não obstante, a realização das práticas deste projeto - as Rodas de Diálogo - foi premiada como finalista do Prêmio Betinho de Ações em Cidadania. Os projetos finalistas foram homenageados no dia 11 de agosto de 2008, na Câmara dos Vereadores de São Paulo. Ser finalista deste prêmio foi um importante reconhecimento e incentivo por meu trabalho.

### QUANTO ÀS BORBOLETAS...

O dicionário de símbolos<sup>1</sup> diz que a borboleta representa a transformação, o renascimento, um novo começo. Na psicanálise moderna, a borboleta simboliza o renascimento. O termo grego *psyche* tinha originalmente dois significados. Um era alma e o outro, borboleta, que simbolizava o espírito imortal. Na mitologia grega, a personificação da alma é simbolizada por uma mulher com asas de borboleta. Também segundo as crenças gregas populares, quando alguém falecia, o espírito saía do corpo em forma de borboleta.

Artefato Nipônico  
A borboleta pousada  
ou é Deus  
ou é nada.  
Adelia Prado

Essa metáfora da transformação e da jornada da alma que toma forma de borboleta foi acentuada durante a produção escrita desta pesquisa. Vida e morte, transformação, renascimento e recomeço são inquietações que tonificaram a construção deste trabalho. As borboletas voaram intuitivamente em meu pensar no início da produção do trabalho. A vivência de alguns eventos mágicos com minha família no momento de construir este texto me fez compreender melhor por que essa metáfora me acompanharia nesta jornada. Essa metáfora ajudou a compreender que vida e morte podem ser aceitas como ligeiras, delicadas e leves manifestações, assim como um bater das asas de uma borboleta.

A expressão da borboleta enquanto alma está presente em diversas culturas e tradições do mundo, dos iranianos aos balubas, no Zaire, dos

---

<sup>1</sup> [www.dicionariodesimbolos.com.br](http://www.dicionariodesimbolos.com.br). Acesso em 03/10/2008.

crístãos aos astecas. Segue abaixo um pequeno conto, retirado do dicionário de símbolos:

Um conto irlandês chamado **Corte de Etain** simboliza a borboleta como a alma liberta de seu invólucro carnal, como na simbologia cristã. No conto o deus Mider se casa pela segunda vez com uma deusa chamada Etain, e por ciúmes, sua primeira esposa, transforma-a em uma poça de água. Após algum tempo, a poça dá vida a uma lagarta que se transforma em uma linda borboleta. Mider e Engus (filho de Dagda) recolhem a lagarta e a protegem. "E essa lagarta se torna em seguida uma borboleta púrpura.(...) era a mais bela que já houve no mundo. O som de sua voz e o bater de suas asas eram mais doces que as gaitas de foles, as harpas e os cornos. Seus olhos brilhavam como pedras preciosas na obscuridade. Seu odor e seu perfume faziam passar a fome e a sede a quem quer que estivesse cerca dela. As gotículas que ela lançava de suas asas curavam todo o mal, toda doença e toda peste na casa daquele de quem ela se aproximava. O simbolismo é o da borboleta, o da alma liberta de seu invólucro carnal, como na simbologia cristã, e transformada em benfeitora e bem-aventurada.

A borboleta também é símbolo da complexidade, por sua representação de transformação. Consistiu no símbolo do 3º Congresso Internacional de Transdisciplinaridade, Complexidade e Ecoformação, realizado em Brasília, em setembro de 2008.

Por aportes teóricos na complexidade, mais uma vez, a metáfora da borboleta fez sentido.

As imagens de metamorfose utilizadas são aquarelas de Maria Sybilla Meriaen, artista e naturalista alemã que viveu no século XVII. As observações e documentações de Meriaen detalham aspectos da metamorfose da borboleta, tornando significativo seu trabalho por se tratar de um dos primeiros registros históricos de metamorfose, embora ainda não fosse bem conhecida. Assim como Meriaen diz que se retirou da sociedade para dedicar suas investigações à metamorfose dos insetos, também fiz da produção escrita momentos de afastamento e isolamento. A diferença foi que meu isolamento foi para investigar minha própria metamorfose ao ir compondo as linhas que deram corpo a esta pesquisa.

Eu coletei todas as lagartas que pude encontrar a fim de estudar suas metamorfoses.

Eu, portanto, me retirei da sociedade e me dediquei a essas investigações.

**Maria Sybilla Meriaen**, aos 13 anos de idade



## FAÇO, DESFAÇO, REFAÇO...

### I. ORIGEM DO PROBLEMA

Certo dia, em um dos trabalhos que realizei como voluntária da Associação Palas Athena com Vídeos Diálogos para adolescentes da Fundação Casa, estava presente no grupo um inquieto garoto. Sua inquietude era quanto aos porquês das situações que eles, por serem internos e infratores, enfrentavam. Diferente dos demais por sua postura questionadora e inquieta, fato não tão comum, porém que muito me cativou, esse garoto a todo tempo lançava comentários, com tonalidade firme na voz e expressão diretiva no olhar. Até que, durante nossa conversa com todo o grupo, tal garoto me atirou para a escuridão incerta da amplitude de uma boa e certa pergunta. A questão colocada foi muito simples, porém, nem por isso foi simples a resposta: *“o que a senhora<sup>2</sup> veio fazer aqui?”*

Se pudesse ter me lançado para fora de mim mesma naquele momento, a imagem que veria seria como a daqueles artistas que fazem performances de estátuas-vivas, tamanha foi minha imobilidade e congelamento diante do tiro certo da pergunta. Excitei de susto, estremei. Fechei os olhos, busquei encontrar, num mergulho vertiginoso, durante alguns giros de ponteiros dos segundos do deus Kronos, algumas palavras que significassem algo como “resposta”. Durante esse ligeiro mergulho na escuridão, a pergunta foi reverenciada.

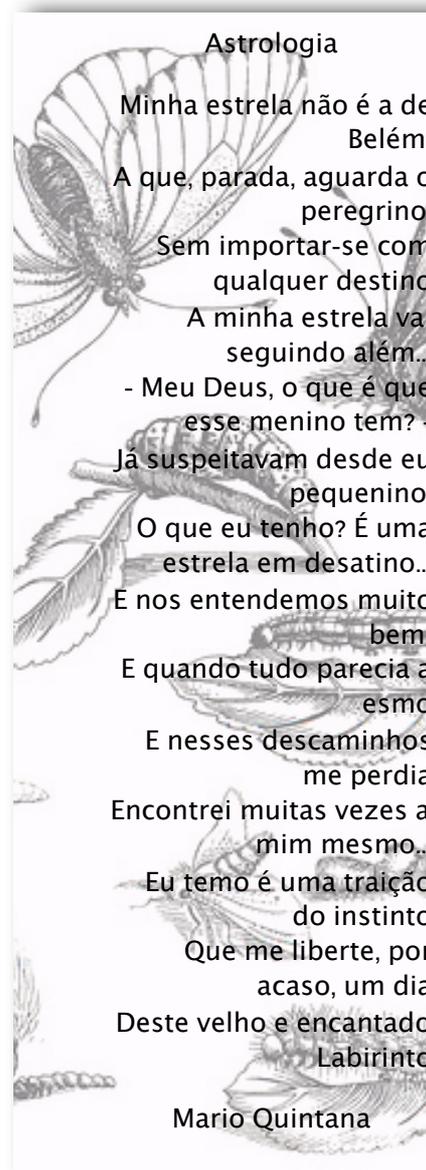
---

2 Apesar de não me sentir nem um pouco “senhora”! Sempre que possível, comunico-lhes sobre o desnecessário uso desse pronome de tratamento. Nesse mesmo dia, disse-lhes que não precisavam me chamar de “senhora”, e, com a mesma firmeza na voz, o mesmo garoto da narrativa acima me disse que são treinados – ele e os demais internos – a usarem tal pronome ao se dirigirem aos outros. E neste caso, questionou-me como eu poderia lhes permitir tal iniciativa.

E tendo presente toda minha espontaneidade e sinceridade, a resposta pulou para fora dos meus lábios, porém conectada à linha que a liga ao espaço dos afetos:

– “*Não sei!*”

Não sei, resposta espontânea. E mais: todo dia medito sobre essa pergunta como sagrado exercício diário. Nenhuma resposta parece ser suficientemente sábia a fim de colocar um ponto final. Essa pergunta se transformou em minha bússola norteadora. Creio que esse garoto não sabe quão vital foi para mim seu questionamento. Creio que, talvez, ele não tenha noção da profundidade do mar interior a que ele me arremessou. Expresso, com transparência d`alma, gratidão por ainda flutuar nesse escuro azul de oceano à procura do tesouro inédito e (in) existente de uma resposta.



Minha trajetória enquanto educadora pode se traduzir pelas mágicas palavras do poeta Antonio Machado, que clareia nosso percurso ao nos dizer que “*Caminhante, não há caminho, apenas trilhas sobre o mar.*”

A faculdade de Turismo que cursei pouco atendeu às minhas necessidades e anseios pessoais. Não me interessava muito pelas disciplinas, pela turma, praticamente por nada. No fundo, sabia que aquele não era meu espaço, em termos profissionais, pessoais, cognitivos, afetivos. Ouso dizer que ali não sentia nenhuma empatia e identificação. Porém, por imaturidade, talvez, não sabia a que poderia dedicar meus estudos. O mercado profissional do turismo pouco me seduzia; achava tudo muito “vazio”, técnico e subordinativo.

E por compreender minha natureza inquieta, percebo hoje que o que chamo de “vazio” é a falta de profundidade conceitual e desafios cognitivos que o curso apresentava.

Todavia, não foi de todo ruim. Posso agora ver mais claramente quão valioso foi esse primeiro contato com a academia. Identifico que foi nessa fase que, quanto à minha direção e trajetória vistas em linhas cartográficas, ocorreu-me um dos meus primeiros “estalos” de consciência. Foi um despertar de encontro àquilo que de fato me aquece o coração. Ao me localizar nessas linhas cartográficas, pretendo explicar o passado, no entanto, sem que ele seja a justificativa do meu presente, ou futuro. É o que Maturana (2004, p. 13) diz em relação aos processos históricos, visto que eles não ocorrem como se o futuro fosse causa do passado ou do presente. O futuro é um resultado que surge não necessariamente porque é necessário, vantajoso ou benéfico, mas porque simplesmente assim ocorreu.

Retomando a narrativa, no terceiro ano da faculdade, fizemos uma viagem para o Parque Ecológico e Turístico do Alto Ribeira – PETAR, organizada pela ONG Physis Cultura e Ambiente, instituição pertencente ao então professor Zysman Neiman, que ministrava a disciplina de Ecoturismo. O PETAR é um verdadeiro santuário de cavernas, e ao adentrar aqueles santuários silenciosos e sombrios, fiz uma viagem à escuridão de minhas próprias e inexploradas cavernas. Foi então que, coberta de sentido, a reveladora surpresa se materializou em palavras, não ditas, mas expressas no pensamento: é com isto que quero trabalhar! Quero conduzir grupos em ambientes naturais. Foi uma intuição que, mesmo hoje, posso recordar em memória corporal.

E se o poeta Antônio Machado dá existência às *“trilhas sobre o mar”*, devo expressar que os primeiros passos na minha experiência com educação foram dados em silenciosas trilhas sobre o solo arenoso da Terra. Os sapatos ficaram lambuzados de barro, grãos de rochas desgastadas e muita matéria orgânica.

As experiências com a Natureza despertaram-me não com sinos estridentes, mas com afetuoso e perfumado sussurro penetrando nos meus ouvidos, a um irrecusável convite para que me envolvesse, sincera e compromissadamente, nos trabalhos destinados a conduzir os processos educativos dos seres humanos. E quando dei por mim, eis que aqui estou...

Está vivo na memória do corpo o estado de beleza, quietude, encantamento e alegria que senti ao entrar, pela primeira vez, em uma trilha conduzida por atividades do método da *Sharing Nature Foundation*<sup>3</sup>. Outra intuição se fez, então! Posso relembrar com facilidade a profundidade do estado interior contemplativo que tive durante aquela experiência com a Natureza.

Na ocasião, eu era aluna do curso de especialização em Ecoturismo pela Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria. O passeio consistia em uma aula técnica conduzida pela professora Rita Mendonça – responsável pela representação da *Sharing Nature* no Brasil, desde 1996. Naquele momento de caminhada e amplitudes mentais, emocionais e espirituais, senti forte admiração e reverência pelo trabalho, e por observar o meu processo de surpresa e encanto durante os passos dados na trilha, pude perceber o quanto nossa espécie humana está carente de experiências afetivas com a Natureza. Ao me dar conta de minha carência dessas experiências, dei-me conta também da necessidade de tantos outros seres humanos.

Alguns meses se passaram desde essa experiência e, como corajosas formiguinhas, iniciamos em 2003 o dedicado e delicado trabalho de criação da Associação Brasileira de Vivências com a Natureza – Instituto Romã, para difundir esse método de trabalho de forma institucionalizada no país.

---

<sup>3</sup> É uma fundação de origem norte-americana dedicada ao desenvolvimento e difusão de atividades facilitadoras da interação dos indivíduos com a Natureza. Foi fundada pelo professor Joseph Cornell em 1979, que é também o autor das atividades e da proposta metodológica para o emprego dessas atividades. Fonte: [www.institutoroma.org.br](http://www.institutoroma.org.br)

Os projetos do Instituto Romã são fundamentados na ampliação da percepção dos sentidos por meio de experiência afetiva com a Natureza. Trata-se de um trabalho complementar à educação formal, em que são considerados elementos importantes no processo de aprendizagem os sentimentos, pensamentos e intuições. As Vivências com a Natureza podem fazer emergir um profundo encantamento e reverência pelo que é vivo, pela complexidade das interações naturais, pela vida.

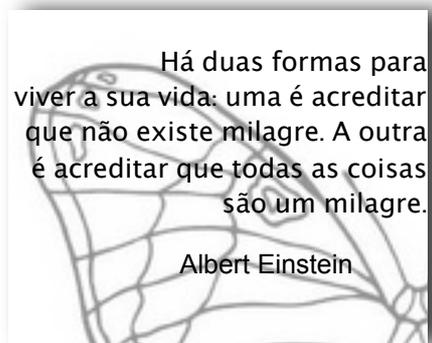
Há uma tendência cultural em nossa sociedade, que tenho observado em meu viver, em valorar mais os bens materiais e o que nos é externo, do que as relações interpessoais e a convivência harmônica com os seres vivos e não vivos com os quais compartilhamos este planeta. Percebo que há menos valores culturais em trabalhar aspectos invisíveis dos relacionamentos, o subjetivo, o sensível: primeiro, considera-se que deve ser tratada a questão da emissão de poluentes no ar, e só depois a crise do coração humano. Qual será a nossa prioridade?

Krishnamurti (1980, p.66) recorda que *“um rio não é sempre o mesmo; as margens variam, podendo a água ser usada para fins industriais ou outros quaisquer, continuando, entretanto, a ser água.”* Sendo assim, o autor convida a refletir sobre o porquê de se separar a tendência a valorar mais os aspectos do mundo exterior do que do mundo interior. Há os que priorizam os aspectos tecnológicos, relativos ao mundo perfeito, onde se encontra conforto, abrigo, roupas. Por outro lado, há os que valorizam os aspectos interiores, o que os torna isolados, egocêntricos, aéreos, obedientes às suas próprias crenças e dogmas. A separação existe, e a sabedoria está em saber integrá-las.

Diante dessa reflexão, meu desejo é elaborar um estudo sobre a criação de cenários de aprendizagem integradora por meio das estratégias a que tenho me dedicado estes anos - o Diálogo, as Vivências com a Natureza - assim como enriquecer minha prática por meio de estudos de outras atividades para harmonização de grupo. A ousadia do desejo expresso não consiste em

elaborar um estudo com indicações de como salvar o planeta e a humanidade. Creio que o planeta, enquanto organismo vivo, sabe como se salvar por si.

A ousadia está no desejo de cuidado: da Terra, dos seres vivos e não vivos, das pessoas, da vida. Há uma frase do monge zen budista Tich Nat Han que diz: “*A Terra estará segura quando nós nos sentirmos seguros sob ela.*” Encontrar segurança no viver, desenhar firmes passos dessa jornada humana é o ousado exercício de cuidar da vida em totalidade, e com tal gesto, da vida receber cuidados. O conceito vida é compreendido nessas linhas como um incrível e muitas vezes inexplicável milagre, concebido graças ao esforço e dançante energia de incontáveis seres há bilhões de anos-luz.



Além de ter participado das atividades de Vivências com a Natureza, também sou educadora em Diálogo, trabalho que se iniciou na Associação Palas Athena em 2003. O fundamento conceitual do Diálogo foi desenvolvido pelo físico David Bohm e inspirado e construído a partir do pensamento do pensador indiano Jiddu Krishnamurti. Os fundamentos filosóficos da Associação Palas Athena são de profunda influência e inspiração na concepção que tenho dos caminhos que conduzem a uma educação acolhedora, integradora, pacífica, espiritualizada, transdisciplinar e compromissada com a difusão da cultura de paz.

A partir das experiências em educação com as Vivências com a Natureza e a prática do Diálogo, observo transformações no modo de me relacionar com os outros, com o mundo e comigo. Percebo, em meu contínuo processo de aprendizagem, que, pouco a pouco, minha conduta tem sido mais acolhedora, afetuosa, leve e compreensiva. Considero coerente, sincero e orgânico que o educador internalize, em sua intimidade, os princípios e práticas que almeja, e assim atuar de modo incisivo na transformação das complexas e indesejáveis atrocidades presentes na realidade do mundo. O grande líder pacifista

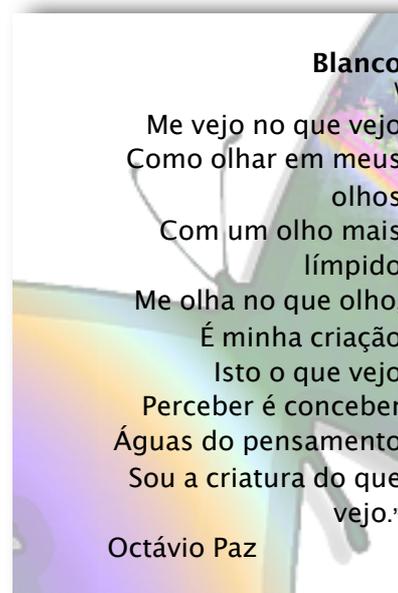
Mahatma Gandhi<sup>4</sup> diz que: “*Nós devemos ser a mudança que desejamos ver no mundo.*”

Ao me dedicar à criação de cenários de aprendizagem integradora que possuem como matéria-prima valores, afetos e emoções, contradições e conflitos, incertezas e razões, assumo a responsabilidade de, a todo o tempo, estar atenta e reflexiva quanto às posturas que assumo em momentos desafiadores. Para propor um estudo comprometido com mudanças de paradigmas, faz-se coerente que exercícios de atenção e introspecção se tornem fluidos imperativos para crescimento orgânico e maturidade vital do educador.

A morada da prática e da teoria não se encontra somente na mente humana, mas na totalidade do corpo: nos gestos, no toque, na fala, na escuta, no olhar, no coração, na alma...

É vital o desafio do constante exercício de autopercepção, embora muitas vezes possa parecer assustador por propiciar terremotos, abrir valas erosivas no plano das “certezas” pré-concebidas. É ao mesmo tempo a energia criadora e criativa que nos inspira ao arremesso de novas e germinativas sementes.

Essas sementes destinadas a florescer consolidarão uma criativa floresta de pensamentos, idéias, emoções... Assim, o conjunto de indivíduos, desfrutando da autêntica interdependência e das potencialidades criativas e criadoras, expressará a biodiversidade dessa jovem floresta de metáforas.




---

<sup>4</sup> Gandhi, por meio de seu pensamento, sua busca pela Verdade e sua prática do *Ahimsa* (não violência), mostra-nos a importância de inserir sua mensagem e exemplo de vida nos contextos de aprendizagem.

A questão essencial desta pesquisa é, portanto, tratar da criação de cenários de aprendizagem integradora, considerando que, inseridos num espaço-tempo, é possível construirmos, conduzirmos, refletirmos e até transformarmos os valores que assumimos subjetiva e culturalmente na dinâmica de nossas relações. A todo tempo, relacionamo-nos com os outros, com nós mesmos e com o mundo.

Nossas ações, escolhas e posturas estão imbricadas com o emocional, com a estrutura de pensamento e com os conjuntos de valores culturais; num processo dinâmico de interações contínuas – pensamento, emocional e valores – vão se auto-eco-organizando. Os conceitos de aprendizagem integradora e de cenários de aprendizagem serão desenvolvidos na construção desta pesquisa.

Configura-se então a necessidade de estudos que revelem e desvelem a importância da criação de cenários de aprendizagem como espaços para construção de valores compromissados com a difusão da cultura de paz, exploração dos afetos e amorosidade, exercícios da inclusão do diferente – o terceiro incluído – e acolhimento às contradições. E mais ainda, que esses cenários legitimem a mudança de paradigmas, da nossa maneira de relacionar e interagir com um todo maior – com a vida.

Boff (1999, p.103) diz que um novo paradigma surge do bojo de uma grande crise, e uma vez emerso, transforma-se numa certeza cotidiana e mergulha para o inconsciente coletivo. Olhar, compreender e criar ambientes onde se reflita e se aprenda o sentido da convivência pacífica, afetiva, inclusiva e harmônica tem sido minha problemática enquanto educadora de ambientes de aprendizagem não-formal.

E nessa caminhada de inquietações e (in) certezas, descobri aquilo que me aquece: escrever! Ao finalizar o trabalho de conclusão de especialização em Ecoturismo na Faculdade Senac, comecei a assistir a aulas como ouvinte em diferentes centros acadêmicos e de estudos. Estava motivada a iniciar meu

estudo de mestrado, mas ainda não estava muito segura em qual área. Assisti, em 2005, a aulas de Filosofia da Educação na Universidade de São Paulo, de Filosofia do Direito na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Costumo dizer que aprendi a gostar de estudar quando terminei a faculdade...

Na época, eu estava bem entusiasmada com o pensar filosófico, razão pela qual eu acreditava ser a filosofia a área ideal para a concentração dos meus estudos. Sempre via na *homepage* da PUC/SP a linha de pesquisa de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, mas achava que estaria fazendo um caminho da obviedade. Isso porque, na época, eu trabalhava no Instituto Romã e sabia que complexidade e transdisciplinaridade eram as temáticas de pesquisa de muitos educadores ambientais. De natureza que busca o diferente, tinha o desejo de traçar um caminho de pesquisa por áreas diferentes...

Sendo assim, mesmo sabendo da existência dessa linha de pesquisa no Programa Currículo da PUC SP, não dirigi minha atenção a ela. Em uma conversa com o professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, titular da USP, e então professor das aulas a que assistia de Filosofia da Educação, compreendi que não era bem o estudo de filósofos de que se tratava meu, então, desejo de pesquisa. Nessa conversa, o professor José Sérgio me mostrou que se tratava muito mais de olhar para práticas e estratégias de ensino do que desenvolver trabalho de pesquisa em filosofia da educação.

Foi então que, num evento de educação na USP, havia livros da Editora Vozes, e me chamou atenção o nome da autora do Pensamento Eco-Sistêmico: Maria Cândida Moraes. Como meu costume na época era anotar os nomes de professores com quem eu poderia entrar em contato solicitando participação em aulas, tomei nota do nome dessa professora. Não me recordo com precisão, mas creio que levei quase um ano para então entrar em contato com ela.

No início de 2006, encontrei no meio de minhas anotações um pedaço de papel com os nomes de alguns professores que eu havia registrado. Estava na minha agenda do ano anterior, 2005. Ao atualizar a agenda do ano de 2006, aquele pedaço de papel se abriu nas minhas mãos. Escrevi então um email para os professores daquela lista. Para minha surpresa, a professora Maria Cândida respondeu logo em seguida. Fiquei surpresa tanto com a agilidade da resposta, quanto, e principalmente, com o tom afetivo e acolhedor da resposta. Não tive dúvidas. Fui à PUC-SP para assistir às suas aulas. E mais uma vez, surpresa: senti-me tão acolhida naquela sala que decidi que era com essa professora que eu queria estudar. Sim, eu decidi e a escolhi.

O sentir acolhida foi tanto o sentir pertencente àquele grupo de pesquisa, fato que desconhecia nos outros ambientes acadêmicos que freqüentava, como acolhida pela teoria em si. A abordagem do pensamento complexo e ecossistêmico, no início de meu caminhar, fez-me sentir segura de que era esse o sentido de minha busca de estudos. Encontrei o que buscava, mesmo ainda não tendo muito claros os porquês dessa busca.

Retomando a fala do início deste item:

– Não sei! Mas o garoto da narrativa apresentada no início sabia. Pelo menos, foi o que disse após me questionar. Disse-me: *“se a senhora não sabe por que está aqui, eu sei. É porque a senhora acredita na gente. A senhora acredita que podemos mudar.”* Não posso discordar disso, e nem é esse o caso. Acredito sim, na mudança do ser humano, na transformação da sociedade, e este potencial de mudança é, ao me ver, estimulante e excitante. Há sentido e confiança na narrativa do garoto ao me trazer essa resposta. Entretanto, o fato é que a questão ainda não se esgotou, e desejo não prendê-la ou mesmo eliminá-la numa única e conformada resposta. Se este é o espaço destinado para me expressar sobre o que originou meu interesse pela problemática que me proponho a pesquisar, confesso que novamente evoco para compor nas linhas deste parágrafo a minha espontânea sinceridade: não sei. Só sei que onde o coração canta, é para lá que eu vou...



## MATERIALIDADE E SUTILEZAS: O FAZER CIENTÍFICO DIANTE DO MISTÉRIO

### II. PROBLEMA DE PESQUISA

Problematizar é questionar. E questionar é assumir postura curiosa e inquietante quanto aos incômodos do viver. Porém, não é fácil manter-se calmo e confortável diante da pergunta. Desejam-se respostas que acalmem. Sustentar-se na pergunta é abrir-se ao incerto, ao obscuro, ao desconhecido. É iniciar a jornada do mistério que revela a pergunta, que tanto os sábios como os cientistas buscam decifrar em suas tentativas de compreender a realidade material e sutil.

Nesse sentido, faço do meu questionar científico uma tentativa de aproximar e integrar o ofício do cientista e do místico: integrar análise da realidade que me é exterior aos sentidos interiores que me dão forma. Tal postura ao fazer científico é inspirada na obra da filósofa e pesquisadora norte-americana Renée Weber (1986) que, em sua carreira acadêmica, ministrou cursos sobre Hinduísmo, Budismo e Plato. Weber, em sua obra “Diálogos com Cientistas e Sábios”, publicada em 1986, extrai a relação entre simplicidade e multiplicidade, entre universal e particular (1986, p. 27). O empenho da autora foi em saber o que os cientistas e os sábios podem ensinar um ao outro.

Refletindo sobre o progresso da ciência, cheguei a uma conclusão surpreendente, que lembra um pouco um *koan* zen. À medida que a ciência vai resolvendo os enigmas, o mistério da natureza, ao invés de diminuir, se aprofunda. Isso é tão ilógico quanto inesperado. Quanto mais a ciência aprende, mais aumenta o mistério da natureza. (WENER, 1986, p. 36-7)

A tonalidade de meu ofício de pesquisadora acadêmica é a de assumir reverência diante do mistério da pergunta da problemática de pesquisa. Assim, tanto para alguns cientistas como para alguns místicos, a matéria é um

mistério. “O cientista faz a matéria densa dançar para produzir energia pura, o místico - senhor da matéria sutil - dança ele próprio” (WEBER, 1986, p. 36).

Por trás da tendência intelectual manifestada pelos grandes criadores da ciência, uma força mais profunda está em ação. Creio que, em algum nível intuitivo de sua percepção, o cientista sente que a natureza é simples, sutil, interligada e una. Na falta dessa idéia ou coisa semelhante, torna-se difícil atinar com a forma pela qual atua o gênio científico. Por que uma equação indicadora dos processos naturais seria mais verdadeira e melhor do que quatro, três, duas? A tendência a desvelar essa estrutura interna e a expressá-la na linguagem bonita e fluente da matemática lembra a insistência do místico, na realidade una, por trás da multiplicidade das aparências. (WEBER, 1986, p. 33)

Diante do exposto pela autora, a pesquisa é concebida pela elaboração dos fundamentos teóricos e atividades práticas como meios de registrar e desvelar quais são os aspectos educativos das Rodas de Diálogo, desenvolvidos em sala de aula, juntamente com outras atividades realizadas no decorrer da pesquisa, enquanto estratégias de aprendizagem compromissadas com o conceito de *aprendizagem integrada e integradora*. O conceito de aprendizagem integradora é tratado nesta pesquisa, sendo o Capítulo 1 destinado ao estudo teórico e contextual sobre essa proposta de aprendizagem.

Por sua vez, essas estratégias de aprendizagem participam da criação de cenários de aprendizagem conforme vem sendo proposto pelo movimento da Rede Internacional Ecologia dos Saberes – RIES, concebendo o Projeto “Escenarios y Redes de Aprendizaje Integrado: para una enseñanza de calidad (ERAIEC)”, elaborado por Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre (2007). Os elos que tecem a RIES são pessoas interessadas em melhorar a qualidade do processo educativo dentro de uma perspectiva inter e transdisciplinar, considerando que é possível inserir nesse processo o enfoque do pensamento eco-sistêmico e a religação dos saberes.

Cenários de aprendizagem é um termo amplo, podendo ser utilizado em diversificados contextos educativos, como por exemplo, o teatral, o musical, o cinematográfico, e até a própria sala de aula. Nesse sentido, esta pesquisa

delimita-se a estudar os potenciais das Rodas de Diálogo a serem concebidos como estratégias de aprendizagem integradora. O desejo é conceber um estudo sob a perspectiva da aprendizagem integral e integradora que desvele o potencial dessas estratégias de promover a construção de valores, responsabilidades e competências que projetam mudanças na dinâmica das relações. Os autores Saturnino de La Torre e Maria Cândida Moraes dizem que:

E mais, as estratégias que favorecem a aprendizagem integrada são aquelas que estimulam os diferentes sentidos, e que também vão além dos aspectos cognitivos/emocionais, pois englobam também a imaginação, a intuição, a colaboração e o impacto emocional vivenciado pelos sujeitos. Estratégias didáticas utilizam música, os espetáculos artísticos, as dramatizações, os projetos integradores de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar, as experiências grupais compartilhadas, as danças circulares, as excursões ou trilhas e caminhadas junto à natureza, ou mesmo o aproveitamento de situações ocasionais e cotidianas da vida, são exemplos metodológicos de grande valia. (MORAES, 2008, p. 131)

A pergunta que ilumina e dá sentido ao fazer científico deste trabalho é:

**Em que medida as Rodas de Diálogo podem ser consideradas estratégias que promovam uma aprendizagem integradora?**

Podemos respirar liberdade enquanto vivemos com a pergunta, aberta ao imenso universo de possibilidades de respostas. Ampliamos nosso olhar ao abrirmos o coração aos universos a que nos conduzem as respostas. Livres, porém desconfortáveis. Os que fazem perguntas bem sabem e sentem quão difícil é deixar-se flutuar no plano das incertezas e dúvidas. O trabalho de pesquisa nutre-se dos ares suspensos de liberdade ao se lançar na jornada de aventura em busca de mundos imprevisíveis, desconhecidos e misteriosos.

Para místicos como Hermes Trimegisto do Egito, Parmênides, Pitágoras, Platão, Spinoza e virtualmente todos os sábios orientais, a busca do ser exterior se prende ao do ser interior. A frase hermética que liga o microcosmo ao macrocosmo liga também a natureza do homem e o observador ao observado. Voltando-se para o interior, o místico lê as mesmas leis que operam no mundo da natureza, embora o faça de uma perspectiva diferente. Tal percepção não se restringe aos místicos. O cientista, no caso Max Planck, também a reconhece. "A ciência não pode resolver o mistério último da natureza, porque, em última análise, nós próprios somos parte da

natureza, e, conseqüentemente, do mistério que procuramos desvendar. (WEBER, 1986, p. 39)



## A JORNADA DOS SENTIDOS: TECENDO FIOS DE CIÊNCIA COM ESSÊNCIA

### III. OBJETIVOS DE PESQUISA

A partir da questão apresentada no item anterior, o objetivo central da pesquisa é desenvolver um trabalho de pesquisa acadêmico da estratégia das Rodas de Diálogo realizadas em sala de aula, e outras atividades de harmonização de grupo, além de atividades extraclasse para ampliação do universo cultural dos aprendizes. A experiência e a convivência no período de realização da pesquisa é narrada no Capítulo 3, que trata da pesquisa propriamente dita. E neste fazer acadêmico, desvelar e enriquecer tais estratégias numa perspectiva teórica quanto aos aspectos que podem defini-las enquanto práticas de aprendizagem integradora.

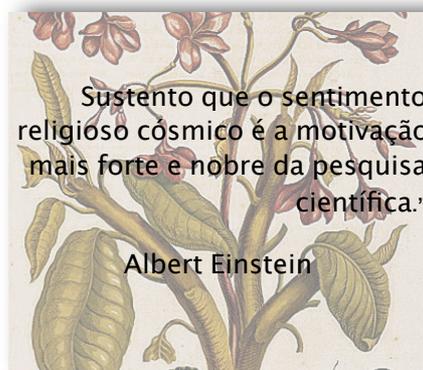
Para delinear esse caminho são traçados tais objetivos específicos:

- Construir um estudo (con)textual que conduza ao conceito de aprendizagem integradora;
- Analisar e estudar quais são as potencialidades das Rodas de Diálogo a serem concebidas enquanto estratégias compromissadas com os conceitos de aprendizagem integradora.

Inserido numa dinâmica dialógica, Weber (1986, p. 39) acolhe o pensamento do físico David Bohm e diz que por intermédio dos pensamentos, mudamos a existência da natureza. Este pensar diz que, à medida que me concentro em estudar e desenvolver esta pesquisa a partir dos objetivos aqui apresentados, passo a interpretar e criar o universo do estudo proposto. Em linhas gerais, a jornada dos sentidos é cuidar do movimento dialógico que compõe a essência e ciência da pesquisa, considerando que, à medida que me

dedico aos objetivos aqui propostos, observador e realidade observada (re)criam e se auto-eco-organizam.

A dinâmica processual do diálogo estabelecido entre ciência e essência, que dá tonalidade a este item da pesquisa, refere-se ao movimento permanente entre externo e interno. O diálogo do rigor científico com os lampejos da essência espontânea (re)criam, dão forma e sentido ao conjunto das análises relativas às percepções das realidades exterior e interior. É a constância nos sentimentos. É o movimento recursivo e permanente entre materialidade e sutileza, ciência e essência.



Nós, cientistas, fazemos ciência como observadores explicando o que observamos. Como observadores, somos seres humanos. Nós, seres humanos, já nos encontramos na situação de observadores observando quando começamos a observar nosso observar em nossa tentativa de explicar o que fazemos. (MATURANA, 2006, p. 126)

E assim, deixamos de considerar, em termos de objetividade de pesquisa, o caráter da neutralidade e do distanciamento do observador no contexto da realidade observada.

A ciência, como pude observar por mim mesma, estuda as coisas separando-as em componentes cada vez menores. De algum modo, essa análise laboriosa, minuciosa, tem sido a força suprema da ciência. Mas também pode significar sua fraqueza. Fragmentando a natureza, ela perde o sentido do todo. Prejuízo maior é a perda da significação - do todo e, às vezes, até dos detalhes. (...) Como se a pretensão de objetividade não fosse um valor! Ela afirma que "é bom não ter juízo de valor". Mas tal julgamento é da lavra humana e sujeito às imperfeições do juízo humano. (WEBER, 1986, p. 26)



## A JORNADA DOS SENTIDOS: AS DIREÇÕES ESSENCIAIS DO CAMINHAR

### IV. DELIMITAÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Sentir-se acolhida. Posso dizer que este foi o sentimento que originou o desejo de construir um estudo quanto ao conceito de aprendizagem integradora a partir das estratégias a que tenho dedicado minha atuação profissional. Acolhimento ao ser sujeito de tais estratégias. Acolhimento ao ir me aproximando de teorias e teóricos que as sustentam.

Sim, do acolhimento fez-se a motivação de estudar os objetivos que caracterizam e definem o sentido deste trabalho conforme mencionados no item que trata dos objetivos da pesquisa. Por atuar em ambientes de aprendizagem não formal, senti necessidade de produzir e enriquecer tais estratégias a partir da construção de um projeto de pesquisa científica sob o olhar de uma educação transdisciplinar pautada no conceito de aprendizagem integradora.

O *locus* da pesquisa, Instituição Aldeia do Futuro, foi escolhido por consistir em uma Instituição ligada ao processo de formação e profissionalização de jovens de baixa renda da cidade de São Paulo. O contato com a Instituição ocorreu por uma necessidade interna de trabalhar mais intensamente com jovens, em encontros de grupo constantes, com trocas de espontaneidade e vitalidade; de ser mais atuante em movimentos de juventude, aspecto que me cativa. E então, voltei o desejo da pesquisa aos jovens, e nessa busca, encontrei a Aldeia do Futuro.

Esta pesquisa traz aspectos, dentro de uma perspectiva de produção científica, que são limitados pelo tempo. Ao tratar do compromisso com a construção de uma cultura de paz, de mudanças de paradigmas e construção

de valores, considero as amplitudes que abrangem essas questões em termos de teoria e prática. Cultura de paz, mudanças de paradigmas e valores envolvem uma vasta dimensão de aspectos quanto aos conceitos e estratégias múltiplas que os promovem e legitimam.

Tempo e espaço. Orientações do caminhar da pesquisa. O contato e a convivência com os jovens ocorreram num breve e proveitoso espaço de tempo, determinando assim os limites dos pontos de análise e seus desenvolvimentos na pesquisa. E este caminho de produção acadêmica foi orientado por exercícios de busca por essências. Espero encontrar, nesta trajetória, aspectos essenciais das estratégias de aprendizagem às quais me dediquei ao realizar e desenvolver esta pesquisa - Rodas de Diálogo e demais atividades.



## A JORNADA DOS SENTIDOS: DAR PASSOS CONSTANTES, FIRMES

### V. RELEVÂNCIA CIENTÍFICA, SOCIAL, CULTURAL E AMBIENTAL

O aspecto científico que enriquece esta pesquisa consiste em seu compromisso, em termos conceituais e práticos, com o “Proyecto Escenários y Redes de Aprendizaje Integrado para una Enseñanza de Calidad (ERAIEC)”, que é destinado aos agentes envolvidos na Rede Internacional da Ecologia dos Saberes. O Projeto está registrado na Espanha e no Brasil pelos seus coordenadores – Maria Cândida Moraes e Saturnino de La Torre (2007).

Consiste em um projeto de investigação interuniversitária pautado nos seguintes princípios (MORAES E TORRES, 2007, p. 3):

1. Refletir sobre as implicações educativas e formadoras, sob o olhar transdisciplinar e da ecologia dos saberes, inseridas no marco teórico do paradigma eco-sistêmico;
2. Construir redes de comunicação entre os grupos de investigação para compartilhar os princípios e metodologias de investigação transdisciplinar, assim como para elaborar instrumentos que facilitem a obtenção de evidências;
3. Estudar, analisar e valorar os cenários de ação, investigando como levar à prática de aula os princípios que enriquecem tanto a autoformação, as estratégias e as práticas de execução, como as mudanças e impactos gerados em função das instituições, os níveis e os agentes envolvidos, tendo como finalidade alcançar um ensino criativo e de qualidade;
4. Demonstrar que é viável, tanto no âmbito universitário como no escolar, conceber a formação e a educação como um cenário de transformação pessoal, profissional, institucional e social, superando a

fragmentação disciplinar e a divisão entre razão, emoção e corporeidade, sem deixar de fomentar valores humanos, éticos, espirituais e de convivência. É uma investigação concebida com a Metodologia de Pensamento Eco-sistêmico que busca encontrar alguns saberes que permitam elaborar princípios que fundamentem e orientem as futuras reformas educativas e os planos de estudo, de acordo com os avanços científicos e tecnológicos, e com o desenvolvimento humano, ético e social como um todo.

Es por ello que estos cambios y esa nueva mirada respecto a la religación y ecología de los saberes esta comenzando a transformar los grupos homogéneos de investigación en la formación de redes de intercambio de información de diferentes campos disciplinares, instituciones, países y culturas diferentes. En tal sentido, apostamos por ser pioneros en la temática y en la creación de Redes de investigación que partiendo de los grupos constituidos permita articularlos sistémicamente en una ecología de los saberes en la que cobren sentido los avances científicos, tecnológicos y humanísticos. La ecología de los saberes partiría de la tecnociencia, capaz de desarrollar talentos tanto para la ciencia como para la construcción de la paz, además de traspasar luego las fronteras de conocimientos específicos en busca de un sentido más profundo y sólido para la vida. (MORAES E TORRE, 2007, p. 4)

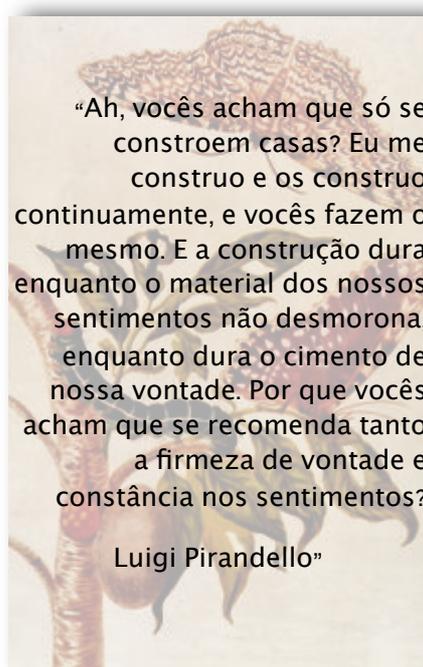
Quanto aos aspectos sociais, culturais e ambientais, considero que trabalhar com grupos de jovens que vivem em zonas periféricas tanto em termos geográficos quanto de inclusão social, além de satisfazer uma necessidade pessoal de contato e conhecimento de suas características, é, ao meu ver, uma maneira de entrar em contato com as diversificadas realidades que configuram e dão forma ao nosso país. O envolvimento com os jovens de dada situação econômica, social e cultural está relacionado ao caráter de voluntário da pesquisa, porém não assistencialista. A questão do voluntariado aqui desvelada não está reduzida ao caráter financeiro, mas sobretudo, ao ético e ideológico: ser voluntário e não voluntarioso, ou seja, ser, enquanto educador, um agente de transformação social depositário de muitas contribuições que se somam num coletivo maior. O caráter ético e ideológico que compõe minha atuação de voluntária é fruto da convivência e internalização dos princípios éticos e filosóficos da Associação Palas Athena.

O compromisso com a legitimação do aspecto multidimensional do humano nesta pesquisa não é, e nem pode ser compreendido por se destinar aos jovens que vivem em áreas periféricas da cidade de São Paulo. Poderia, com prováveis efeitos interessantes, destinar-se aos jovens que estudam em colégios particulares, elitistas. Nesse caso, creio que também surtiria indubitável relevância humanizadora.

No entanto, temo por certa alienação pecar pelas generalizações quanto ao desconhecido. Entrar em contato e conhecer um pouco o lado luminoso e sombrio da realidade dos jovens que escolhi para trabalhar é, aos meus desejos confessos, inquietante e instigador. Contudo, Brandão (1999, p. 8) diz que *“só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre pesquisador e aquilo, ou aquele, que se investiga.”*

Escrever sobre essa instigada inquietação me fez lembrar a obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita pelo educador que nos liberta, Paulo Freire (1979). Freire atenta para a generosidade verdadeira na qual a pedagogia do oprimido é aquela que *“tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”* (1979, p. 32).

A humanidade está em simplesmente estar junto. A história da humanidade surgiu na trajetória do emocionar, conforme é proposto por Maturana (2004, p.12). Expresso o reconhecimento de que esta pesquisa não se destina aos jovens, talvez, imbuída na preposição *“para”*, dando sentido ao termo *“a quem se destina?”*, encontrarei a mim mesma, com sinceridade e franqueza. Quanto aos jovens, é desejo de estar junto; a preposição



correta e justa é “*com*”, ao invés de “*para*”.

Nesse sentido, a relevância humanizadora da pesquisa consiste na vontade firme de construção: estaremos exercitando nossa humanidade juntos, uns com os outros, e assim, poderei encontrar a constância de sentimento num certo *si-mesmo*. Ninguém humaniza ninguém se não se dispuser à busca de sentidos transformadores, à sua própria e inacabada obra de ser e estar humano.

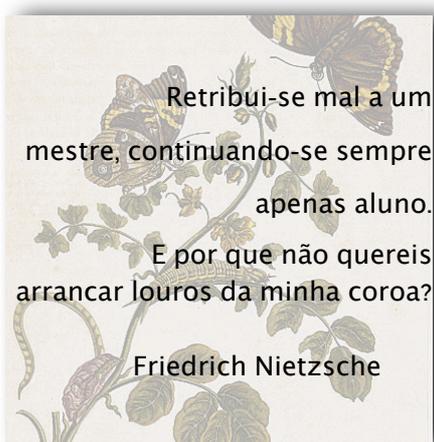
Ao me dispor, enquanto pesquisadora, de espontânea ousadia e liberdade que há em simplesmente estar junto, tenho como límpido e verdadeiro sonho que dessa comunhão com os outros ocorra a transformação do si-mesmo. E com profundo efeito bio-psico-espiritual, isso já é muita coisa...



## NUNCA ESTAMOS SOZINHOS...

### VI. MARCOSTEÓRICOS

Os aromáticos louros que perfumam e ressaltam o sabor científico deste trabalho são retirados suave e delicadamente das coroas de mestres que nos ajudam a compreender e tomar consciência da complexidade do mundo. Esses sábios mestres ofertam pitadas de clareza quanto às jornadas dos sentimentos e pensamentos que estruturam e co-determinam nossas relações e percepções de mundo.



E ao falarmos em complexidade, reverenciamos os verdes louros da coroa do pensador francês Edgar Morin. Os verdes louros dessa coroa serão retirados por delicado material feito de asas de borboletas, com muita concentração e muito siso. A contemporaneidade das contribuições trazidas por Morin fez brotar lavouras de louros nas coroas de tantos outros mestres que se dedicam aos estudos do pensamento complexo e eco-sistêmico. Podemos mencionar autores, como Moreas, La Torre (2004; 2007; 2008), Mariotti (2002), Rodrigues (2006), Carvalho (2003; 1998).

Ao olharmos para nossas origens culturais, mais especificamente para as culturas matrísticas e do patriarcado, o estudo é concebido graças às contribuições de Maturana e Eislser. E ao tratarmos dessa questão, o estudo é encaminhado para os valores que assumimos em nosso cotidiano, e este caminho é delineado pelas contribuições de Roizman, Ferreira, Martinelli (1999), Stocker Hegeman (2002), e numa perspectiva filosófica, caminhamos em companhia de Needleman (1991) e Skolimowski (1992; 1989; 1986).

Há os que nos dão sustância quanto às elaborações em educação e às novas tecnologias de ensino, teorias de aprendizagem, contextos e estratégias que conduzem à aprendizagem integradora, que legitimam a transdisciplinaridade, a paz e os princípios da não-violência, dos afetos, do contato com a Natureza e da promoção de um novo paradigma educacional. Como exemplo, podemos mencionar Weber (1986), Nicolescu (1999), Kolb (1984), Ausubel (1968; 1980), Bruno (2007; 2008), Assmann (2000), Mendonça (2005; 2003), D'Ambrósio (1997), Cornell (1997; 2005). A estes, com a gratidão de quem é acolhido à casa de um desconhecido, podendo desfrutar de pouso e alimento após ter caminhado perdido por dias e dias, deixarei, ao sair de suas moradas, como simbólico presente pelo acolhimento, um regador. Para quê? Ora, para que reguem suas coroas. Ao sair, porém, tomarei “emprestadas” algumas folhinhas de seus frescos louros, pois fui provocada por Nietzsche, e muito!

A respeito do estudo sobre a Terra - Géia, e sob uma nova visão da biologia, nossa trajetória é traçada pelos estudos de Elisabet Sahtouris (1998).

No caso da fundamentação quanto ao movimento metodológico, consideramos as contribuições principalmente de René Barbier (2004). Os estudos sobre pesquisa-ação elaborados pelo autor encontram harmonia com a estratégia do Diálogo, pois ambos possuem origem no pensamento de Jiddu Krishnamurti (1980). A fundamentação conceitual do Diálogo desenvolvida na pesquisa é feita por estudos das contribuições de David Bohm (2005). O físico quântico Bohm (2005) elaborou sua concepção de Diálogo, conforme apresentada neste trabalho, a partir de diálogos com o pensador Jiddu Krishnamurti (1980).

Para Krishnamurti (1980), expresso toda minha gratidão por sua perfumada e viva coroa de louros. Conforme destaca o autor Humberto Mariotti (2000, p.16), no início de sua obra “As paixões do Ego”, Krishnamurti é um pensador de expressão mundial, e para não causar espantos acadêmicos, é um equívoco vê-lo como guru ou místico, *“qualificações que ele acabou*

*protestando e que não traduzem a essência do seu pensamento*”. A Krishnamurti, sou grata pelo ensinamento da solitária, porém desperta e não triste, busca da verdade interior.

Há outros autores que aparecem no *corpus* de análise da pesquisa, não mencionados neste item por considerar que eles trazem importantes contribuições, mas que não são caracterizados como principais marcos teóricos da pesquisa.

Já aos poetas que brincam à direita do texto, destes não terei dó nem delicadeza. Arranco suas folhas com desespero e veemência, faminta, despedaçando-as após serem arrancadas pelas raízes. Não me arrependo e nem me justifico por tal gesto.



## O CAMINHO É PERCORRIDO PELA ÓRBITA DA ESPIRAL

### VII. MOVIMENTO METODOLÓGICO

Como afirma Morin (2003, p.20), “... o método não antecede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta no final, talvez, para uma nova viagem”.

Para o alcance dos objetivos deste estudo, o processo metodológico adotado será o de pesquisa-ação abordada por Barbier (2004). A pesquisa é teoricamente sustentada pelos conceitos de teorias de aprendizagens, pelos operadores cognitivos da complexidade e considerações quanto ao pensamento complexo. Os aspectos epistemológicos da transdisciplinaridade, enquanto elementos constitutivos da complexidade, apontam para a reorganização dos saberes, sendo estes configurados em conformidade com os princípios de uma postura ecológica da ação.

Ao tratar da transdisciplinaridade, considero, de acordo com Nicolescu (1999, p. 129), a postura transdisciplinar composta por três palavrinhas mágicas: rigor, abertura e tolerância. Assim, ao incorporar para execução das estratégias de aprendizagem propostas pela pesquisa, reverencio aspectos, tais como: a compreensão e a mudança, obtidas pela experiência vivida e estudada; o inesperado e o imprevisível; a contradição de argumentação, pensamento e idéias; as manifestações do emocional; o desenvolvimento da maturidade pessoal.

A relação dialógica estabelecida entre os aportes teóricos e práticos que dão sustentação à pesquisa considera que há limites no campo da prática de se aplicar todos os fundamentos concebidos pela teoria. O diálogo – teoria e prática – considera que mesmo a teoria sendo eixo condutor da prática, esta

não deve ser rígida e nem fechada, tendo espaço para manifestações contraditórias. É o que Demo (1999, p. 108) diz: *“ambos os termos se necessitam e se repelem, numa identidade de contrários. Quer dizer, um não existe sem o outro, mas cada um possui densidade própria, o que possibilita um relacionamento dinâmico.”*

O *corpus* de análise incide em minha atuação profissional e, por sua vez, configura minha identificação e envolvimento com o objeto de estudo. Trata-se de uma pesquisa-ação que, na perspectiva do professor René Barbier (2004, p. 57), os docentes têm vontade de participar diretamente do conhecimento de seus próprios problemas e estão cada vez mais conscientes da inutilidade das pesquisas clássicas. Barbier é professor do departamento de Ciências da Educação na Universidade Paris 8 Saint Denis, e tem fornecido importantes contribuições para uma produção de pesquisas científicas mais abertas, inclusivas, dinâmicas e transformadoras.

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção. (*Ibid.*, p. 59)

Em uma entrevista concedida em julho de 2002 ao portal do Correio Brasiliense<sup>5</sup>, o professor Barbier conta que encontrou nos textos do indiano Jiddu Krishnamurti pontos norteadores para criar o que ele nomeia de abordagem transversal. Trata-se de uma sociopsicologia clínica preocupada em levar em conta aspectos como pulsões individuais do ser humano e recriações contemporâneas da mitologia antiga para compreender fenômenos sociais. *“Essa abordagem conjuga as dimensões sociológicas e psicológicas no terreno, trabalhando com as pessoas”*.

---

5 [http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO\\_20020714/sup\\_pen\\_140702\\_29.htm](http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO_20020714/sup_pen_140702_29.htm). Acesso em 31 de julho de 2008

Ela [a pesquisa-ação] se define, então, em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica, e não mais se justifica diante da relação do desconhecido que lhe revela a finitude de existência. A pesquisa-ação pode se afirmar, nesse extremo, como transpessoal e ir além, ao mesmo tempo que as integra, das especificidades teóricas das Ciências Antropossociais e dos diferentes sistemas de sensibilidades e de inteligibilidades proposto pelas culturas do mundo. Entrar numa pesquisa-ação sob essa perspectiva obriga-nos a percorrer diversos campos de conhecimento e a falar uma linguagem científica dotada de um certo poliglôtismo. A abordagem *multirreferencial* dos acontecimentos, das situações e das práticas individuais e sociais (Ardoino, Barbier, 1993) constitui maior referência a isso. (*Ibid.*, p. 18)

A escolha pela proposta de pesquisa-ação de Barbier justifica-se por se tratar de um procedimento de pesquisa que considera o conjunto multidimensional do meio, do humano e da relação entre ambos. E mais, por lidar com questões multirreferenciais, essa abordagem que delinea os movimentos metodológicos da pesquisa está comprometida com a expansão de um novo paradigma científico que transcende a atitude positivista, fragmentária e reducionista do paradigma científico tradicional. Nesse sentido, a abordagem de pesquisa-ação em Barbier (*Ibid.*, p. 18) tem a possibilidade de desempenhar, então, sua atuação profissional numa dialética que articula de modo constante a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

Nisso, a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulando pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano. (*Ibid.*, p. 19)

O autor delinea as modalidades de pesquisa-ação a partir de seus estudos sobre procedimentos de pesquisa nas áreas das Ciências Sociais:

**•Pesquisa-ação Existencial (P-AE):** favorece o imaginário, a criação, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana, o tempo da maturação e o instante da descoberta. Pode se abrir para outras áreas que não somente científicas, como arte, poesia, filosofia, dimensões espirituais e multiculturais da vida. Aborda as

situações-limite da existência individual e coletiva. Correspondem a seus possíveis campos de investigação: a morte, o nascimento, a paixão, a doença, a velhice, a solidão, a excentricidade, a criação... O espírito de criação é o cerne da P-AE. Aplica-se às faculdades de abordagem da realidade pertencentes aos domínios da intuição, da criação e da improvisação no sentido de ambivalência e ambigüidade em relação ao desconhecido, à sensibilidade e à empatia. Os aspectos quanto ao seu rigor científico correspondem a (BARBIER, 2004, p. 69): rigor quanto ao quadro simbólico, que pode produzir a expressão do imaginário e do desdobramento da implicação; rigor da avaliação permanente da ação relativa aos objetivos intermediários; rigor dos campos teóricos e conceituais, considerando as esferas da incerteza; rigor da implicação dialética do pesquisador, ou seja, o pesquisador está presente com suas dimensões de ser (emocional, sensitivo, axiológico, etc.) e profissionais (dubitativo, metódico, crítico, mediador). É desenvolvida coletivamente, remetendo ao aspecto participativo do grupo envolvido na pesquisa (pesquisador coletivo). O objeto final da P-AE é promover mudanças do sujeito - indivíduo ou grupo - em relação à realidade que se impõe em última instância.

•**Pesquisa-ação Integral (P-AI):** esta modalidade de pesquisa-ação apóia-se nas considerações e casos concretos do professor canadense André Morin.

A pesquisa-ação integral visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva, eficaz e instigadora, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e até mesmo engajado. Ela exige que haja contrato aberto, formal (de preferência não-estruturado), implicando uma participação cooperativa, podendo levar a uma co-gestão. (MORIN, 1992, p. 21. *apud*. BARBIER, 2004, p. 78)

Consiste em um modelo de pesquisa que se desenvolve *in loco*; pesquisa aplicada com cinco dimensões: contrato, participação, mudança, discurso e ação. O contrato é firme, factual, aberto, formal. A participação é passiva, representativa, cooperativa, co-gerenciada. A mudança é aplicativa, indutiva, de desenvolvimento, transformativa. A ação se estabelece como individual,

individual/grupal, grupal/coletiva, comunitária. Quanto ao contrato e à participação, Barbier (2004, p. 78) considera suas características de “*flexibilidade sensível às soluções novas graças às tomadas de decisões ligadas ao ato.*” O contrato é aberto e formal, devendo ser não estruturado para lidar com imprevistos e improvisos. A abertura do contrato pode promover o sentido de cooperação, levando eventualmente às dinâmicas de co-gestão. Entrelaça ações individuais e coletivas. Para Morin (1992, p. 22-24, *apud*. BARBIER, 2004, p. 79), o contrato é uma condição essencial da P-AI, sendo este negociado. O contrato é dialogado, mantendo-se por todo o processo da pesquisa, respeitando os valores e ideologias do grupo, concebendo a dialética entre objetivo e subjetivo uma interação contínua entre ação e reflexão. A busca é por uma linguagem comum para que todos possam se compreender.

Já a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto que visa à autonomia, em que se prioriza o diálogo nas relações de cooperação e colaboração. Visa à participação dos diferentes atores da pesquisa, como por exemplo, na redação de relatórios e/ou outros dispositivos específicos utilizados por Morin, como a eco-escrita, ciclo-escrita e núcleo-escrita (*Ibid.* 81). A mudança ocorre em movimento espiralar: de revisões para a ação e para o pensamento, e é manifestada na ação e no discurso. A produção teórica e a realização das práticas são instâncias envolvidas no movimento espiralar.

A proposição correta que define a P-AI é pesquisa *em* ação, e não para a ação e tampouco sobre a ação. O discurso só tem sentido se ele se insere na ação e favorece a interdisciplinaridade, e sua qualidade depende da capacidade de ser contestado. Em P-AI o discurso deve enunciar “lições de vida”, limitadas a situações precisas e estudos de caso, reivindicando o caráter da implicação que enriquece o saber prático e é aperfeiçoado pelas experiências humanas dialogadas. A realidade é apreendida como dado complexo e dinâmico.

A característica essencial da ação refere-se à sua interligação com a prática. A ação é definida coletivamente, podendo expandir para o comunitário.

É conduzida por experiências de vida e lógicas existenciais. Em movimento espiralar com a reflexão, a ação questiona ininterruptamente o discurso estabelecido. É mais eficaz ao obter consenso do grupo, correspondendo às capacidades dos participantes. É mais inteligente quanto mais compreender os elementos constituintes da complexidade do real.

Barbier (*Ibid.* p.85) fala sobre as sete noções entrecruzadas<sup>6</sup> simultaneamente entre pesquisa-ação existencial e integral. Cabe ressaltar que essas noções trazidas pelo autor norteiam o movimento metodológico da pesquisa. Essas noções entrecruzadas podem ser observadas na figura abaixo.

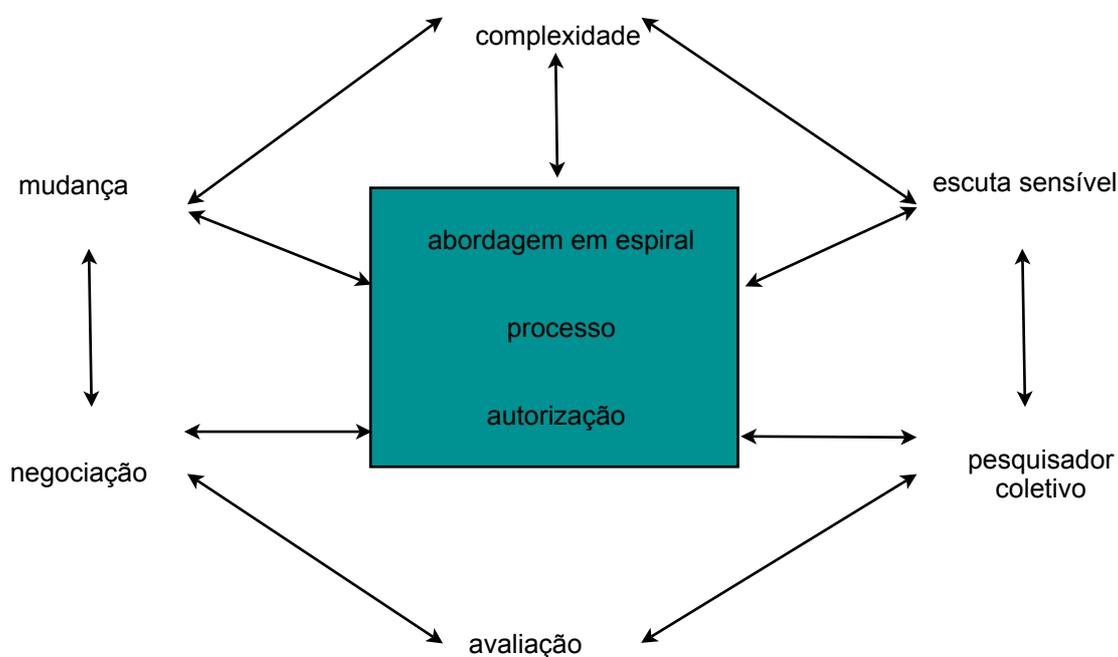


Figura 1: quanto as noções entrecruzadas da pesquisa-ação

- **A complexidade:** o paradigma da complexidade, assim como os seus operadores cognitivos, são tratados com mais profundidade no Capítulo 1, que traz o referencial teórico da pesquisa. Consiste em conceber o ser humano

<sup>6</sup> Termo usado pelo autor preferivelmente ao de conceito por justificar que no seio de cada uma dessas aprendizagens (integral e existencial) pode extrair muitos outros conceitos em função da singularidade do trabalho.

em sua totalidade, inserido numa dinâmica biológica, psicológica, social, cultural e cósmica. É o pensamento que vê a interação na contradição, em que a realidade não pode mais ser explicada de modo fragmentado e reducionista. Considera o todo maior que a soma das partes. Para o pesquisador, esse paradigma impõe uma visão sistêmica e aberta, devendo combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos e os fluxos *input* e *output* do sistema sem enclausurá-los.

- **A escuta sensível:** termo criado pelo autor correspondente a um “escutar/ver”, ou seja, o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender com profundidade os comportamentos, símbolos, idéias e mitos. É a aceitação incondicional do outro, sem julgamentos ou comparações. O pesquisador está presente: ele também comunica seus sentimentos, seu imaginário, seus questionamentos. Tem princípio multirreferencial que não é apenas um rótulo social. Isso revela o caráter de a escuta sensível ser aberta e livre de papéis e representações de *status* sociais que assumimos. A escuta sensível supõe uma inversão de atenção, ou seja, antes de situarmos uma pessoa em “seu” lugar, reconhecemo-la na dimensão de seu ser, “*na qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade de uma imaginação criadora*” (*Ibid.* p. 96). O autor considera também que a escuta sensível e multirreferencial não é a projeção de nossas angústias ou de nossos desejos, também não se assentando sobre a interpretação dos fatos, pois busca a suspensão dos pressupostos, assim como na proposta de Diálogo de David Bohm de que trata esta pesquisa. A escuta sensível concebe a pessoa em sua totalidade, seus cinco sentidos, o que requer uma abertura para de fato entrar em contato com o outro, considerando a totalidade de sua existência dinâmica. É primeiramente uma presença meditativa, no sentido de plena consciência de estar aqui e agora, no menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana. É uma suspensão do pensar teórico e conceitual, de toda representação imaginária sobre o mundo, “*e até mesmo do nosso desejo de “fazer” alguma coisa*” (*Ibid.* p. 100).

- **O pesquisador coletivo e sua escrita:** consiste em um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou universidades) e por membros que gozam de todos os privilégios, da população vinculada à investigação participativa. “*O pesquisador coletivo representa uma entidade que não poderia ser reduzida à soma de seus membros*” (*Ibid.* p. 103). Faz parte da credibilidade da pesquisa-ação que a escrita também seja coletiva. Isso não quer dizer que os textos sejam escritos por todos coletivamente, mas sim que o conjunto do relatório contenha partes escritas pelo maior número possível dos membros do pesquisador coletivo. A escrita é enriquecida ao contemplar aspectos pessoais, poemas, desenhos...

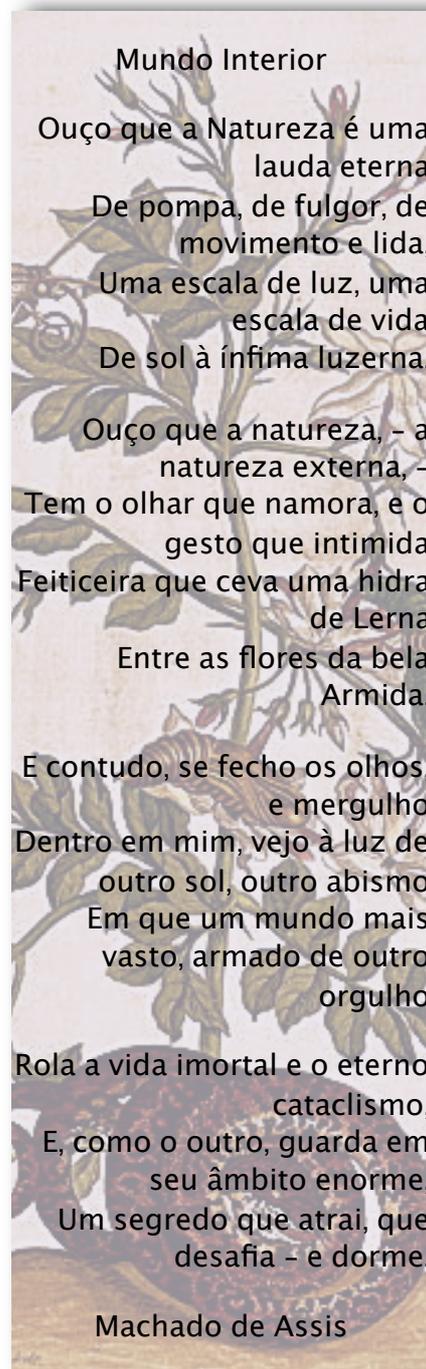
- **A mudança:** contempla aspectos, como mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos, etc. A pesquisa-ação é um questionamento político, em sentido etimológico, de uma organização da cidade. Por se comprometer com a mudança, a pesquisa-ação remexe no “todo” social, ou seja, ela não pode ser finalizada sem levantar questões de incômodo quanto à ordem estabelecida.

- **A negociação e a avaliação:** a negociação é primordial e permanente ao longo da pesquisa-ação. O conflito é inerente à pesquisa-ação, porém no sentido de criação, necessário à vida. A negociação é aberta para a mediação do desafio de cada instante, aspecto que pode ser observado em grupos interculturais. A avaliação não é desejo de controle, mensurável, quantificável, mas sim uma proposta que concebe o incerto, o ambivalente, o equívoco, o dinamismo da vida. É de certo modo prático-poética, de dimensão simbólica e pode ser também mítica. “*O pesquisador avalia a ação, controlando suas variações e não suas variáveis*” (*Ibid.* p. 110).

- **Do processo:** consiste numa rede simbólica e dinâmica que apresenta um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário que o pesquisador constrói a partir de elementos interativos da realidade aberta à

mudança e necessariamente inscrita no tempo e no espaço. Representa uma polinização autônoma repleta de incertezas. Os elementos numa dinâmica processual são estruturados, des-estruturados e re-estruturados. Quanto às lógicas do processo, Barbier (2004, p. 113) as considera como diversificadas, paradoxais e pluridisciplinares. Sob a perspectiva multirreferencial, as lógicas são: dialéticas da síntese; dialéticas não-sintéticas (Yin e Yang); do paradoxo; da troca simbólica; de transe e estado modificado da consciência; inspiradas na lógica dos magmas; do acontecimento da complexidade; da ação, historicidade e do movimento social; da teoria das catástrofes; do “tudo, não talvez” ou do espírito místico e do espírito científico que coexistem; do interacionismo simbólico, etnometodológico e antropológico; do tipo praxiológico; estruturais e de conjuntos identificadores em nível dos subconjuntos de elementos; lógicas do sistema-pessoa.

- **Da autorização:** o autor (*Ibid.* p. 115) considera “autorização noética”, ou seja, “*tornar-se o próprio autor de seu desenvolvimento espiritual no sentido amplo do termo*”, a pesquisa-ação por meio de ações que visam resolver questões existenciais, e ao mesmo tempo pessoais e comunitárias que podem aperfeiçoar o discernimento dos participantes. A autorização é em relação a tornar-se autor de si mesmo, com toda complexidade de sua existência.



O grande aprendizado que espero, ao construir, estudar e vivenciar as dimensões do processo de elaboração da pesquisa, é reconhecer a interação dos movimentos que acentuam meu amadurecimento pessoal, profissional e espiritual. O movimento metodológico pode acentuar as dinâmicas de construções, desconstruções e reconstruções a todo instante. Eu faço, desfaço e refaço. Desejo fazer desta pesquisa meu próprio processo de amadurecimento e tomada de consciência das jornadas interativas e transformadoras entre pesquisador, pesquisa e mundo.

O encontro do desejo pessoal com a proposta de Barbier (2004) é pela permissão de dançar na órbita da espiral. A razão da escolha por este percurso é o sentido de pertinência entre o que busco nos livros e o que busco na ação que exerço. É por permitir a expressão de minha própria dança, orquestrada e regida pela espontaneidade.

## **VII.1. CONTEXTO DA PESQUISA**

O Projeto foi realizado no bairro de Americanópolis, subprefeitura do Jabaquara, zona Sul de São Paulo; região com baixo IDH, abrangendo as comunidades de Vila Clara, Jardim Scaff, Jardim Mirian, Cidade Ademar e comunidade do entorno incluindo 68 favelas.

O Bairro de Americanópolis apresenta alto índice de mortalidade infantil, alta incidência de jovens cumprindo medida sócio-educativa de LA (Liberdade Assistida), PSC (Prestação de Serviços à Comunidade), jovens em regime de Semi-liberdade e significativa demanda reprimida para atendimento de PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Habitações precárias em áreas de risco geológico caracterizadas pelo IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - SEADE) como de alta e altíssima vulnerabilidade. Concentra enorme demanda por serviços de saúde, educação e lazer.

O consumo e o tráfico de drogas, alcoolismo, violência doméstica contra mulheres e crianças, gravidez na adolescência, prostituição e delinquência

juvenil são questões sociais marcantes dessa comunidade. A maioria das famílias é liderada por mulheres (abandonadas pelos homens, aposentadas ou desempregadas), semi-analfabetas e mal remuneradas, o que faz com que seus filhos, jovens sem qualificação profissional, tenham que muitas vezes contribuir para o aumento da renda familiar, o que resulta em má remuneração e abandono dos estudos.

A Aldeia do Futuro foca seu atendimento na formação profissional e cidadã de jovens. É enorme a relevância dessa ação com jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, que se encontram à margem do mercado de trabalho das boas e bem remuneradas profissões e que, sendo capacitados, voltam a ter chances de romper com o ciclo de pobreza e exclusão social.

O primeiro encontro com a coordenadora pedagógica da Aldeia, Dona Genilva, foi em 27 de junho de 2007. A coordenadora foi logo muito receptiva à proposta de oferecer aos aprendizes da Aldeia um trabalho comprometido com a construção de valores e com a aprendizagem integral do ser humano. A Aldeia do Futuro teria por objetivo oferecer cursos profissionalizantes a jovens de baixa renda do bairro de Americanópolis e arredores, na zona Sul da cidade de São Paulo.

## **VII.II. ESTRUTURA DA PESQUISA: A ESPIRAL COM SUAS FASES**

O *locus* de análise incidiu sobre as aulas de educação para valores, destinadas aos aprendizes da Instituição Aldeia do Futuro. O objetivo das aulas foi criar um cenário de aprendizagem com a finalidade de aprimorar a expressão verbal e corporal dos aprendizes, tendo como meio as estratégias de aprendizagem tratadas nesta pesquisa. A essência do trabalho com os jovens consistiu em construir um espaço de troca de idéias, sentimentos e saberes, e assim poder contribuir para o desenvolvimento de indivíduos compromissados e reflexivos quanto ao seu papel de agente de transformação social, ambiental e cultural.

A pesquisa foi construída com dialocidade, pois à medida que ia compondo o movimento metodológico, legitimava as contradições, os conflitos e as incertezas emergentes nesse processo. Ficava atenta ao que escutava nos universos interiores e exteriores. Aberta ao imprevisto, grata pelo inesperado e pelo incerto. Observava meus pressupostos, caminhava para um pouco além deles, suspendia por alguns instantes, e então, esperava compreendê-los em suas dimensionalidades.

A construção da pesquisa considera os aspectos multidimensionais do humano, buscando integrar e contextualizar os campos do saber correspondentes à postura transdisciplinar do pesquisador. A questão aqui não é aonde chegarei, mas quais escolhas e princípios nortearão o processo, o constante e inacabado vir-a-ser, flexível, aberto e acolhedor método que é delineado em cada passo.

Diferentes metodologias e estratégias compõem, em seu todo, a emergência de uma nova mentalidade mais aberta e, ao mesmo tempo, mais exigente, capaz de realinhar o rigor científico, a originalidade e a pluralidade na construção dos conhecimentos e em suas aplicações. (RODRIGUES, 2006, p. 30)

A pesquisa está organizada em fases que se movimentam sob regência da ordem espiralada. São estas as fases:

- **Estudo teórico e leituras de mundo:** estudos da bibliografia pertinente à problemática da pesquisa. A construção do estudo teórico se nutrirá por filmes, peças teatrais, conversas com amigos, muita, muita e muita música, a fim de dar tonalidade criativa a esse processo. Momentos contemplativos do pôr-do-sol, das estrelas, do amanhecer, da inspiração da boêmia lunar, de brincar e conversar com crianças... enfim, as manifestações de beleza que têm proveito harmônico e orgânico para a construção científica. Esse momento da pesquisa, constante e interrupto, orienta e oferece indubitáveis contribuições às fases de observações e ações no *locus* de análise previstas nos momentos seguintes.

- **Interagir e observar o contexto da pesquisa:** corresponde aos momentos de realização das Rodas de Diálogo em sala de aula. O trabalho foi nutrido por estudos de práticas de atividades para harmonização de grupo, como jogos teatrais e cooperativos. Realizamos atividades extraclasse com a finalidade de ampliar o repertório cultural e social dos aprendizes, como passeios em parques naturais e teatros. Corresponde a esse momento da pesquisa o “colocar a mão na massa”, contextualizar a teoria, contextualizar o saber teórico, entrar em contato com a realidade que se pretende conhecer, interagir com o grupo e com a pesquisa propriamente dita.

- **Produção de dados:** observação, depoimentos, entrevistas gravadas e criações espontâneas, como anotações de percepções do momento presente. Produção e registros de audiovisual, com os depoimentos e narrativas dos jovens em relação aos seus processos de aprendizagem na aula. Cabe ressaltar que durante a realização das entrevistas gravadas, a conversa com os jovens foi estabelecida em atmosfera de descontração. Os jovens precisam estar confiantes e tranquilos para que possam expressar com liberdade o que aprenderam com as aulas, se fizeram ou não sentido as conversas em roda, o que observaram em seu próprio processo de desenvolvimento pessoal. Considero importante a atmosfera de descontração a fim de propiciar segurança e espontaneidade para os jovens construírem suas narrativas.

- **Finalização e não conclusão:** Elaboração de texto fundamentado nas observações feitas e na análise dos dados produzidos durante toda a realização da pesquisa.

### VII.III. QUANTO ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Considerando a problemática da pesquisa, que é analisar e estudar em que medida as Rodas de Diálogo, desenvolvidas juntamente com outras atividades de harmonização de grupos e extraclasse, podem ser consideradas

estratégias de aprendizagem integradora, estabelecemos as categorias que apontam o sentido e direção da pesquisa.

Entendemos que aprendizagem integradora é a aprendizagem da co-existência. É sabermos que a vida existe em relação e compreendermos que estamos propiciando uma aprendizagem integradora a partir do momento em que propiciamos conexões com os outros, com o meio e com nós mesmos. Estamos a todo tempo em relação, numa conversa fluida e sem fim. Esta pesquisa trata diretamente da questão do Diálogo enquanto estratégia que tem como objetivo maior nos ensinar que podemos a todo tempo aperfeiçoar a maneira como estabelecemos a macro e micro dinâmica de nossas relações.

Sendo assim, consideramos como nossas categorias de análise na pesquisa a dinâmica do relacionar dos participantes:

(a conexão consigo próprio)

(a conexão com o outro)

(a conexão com o meio)



## **1. SOBRE A APRENDIZAGEM**

Aprender é relacionar-se. Aprendemos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo simplesmente nos relacionando. Cada um a seu jeito. Cada um a seu tempo. Cada um em exercício de potencialidade humana.

A vida é relacional, e por que não tratar disso em processos de aprendizagem? Precisamos regar as flores do jardim, precisamos aprender a cuidar uns dos outros. Para quê? Resposta fácil: estamos cansados das rotinas de desconfiança, violência, intolerância. Podemos observar nosso próprio cansaço ao abrirmos as notícias do dia em algum jornal ou manchete. Encontramos a sempre e já sabida novidade do dia: tiroteio no morro, pais matando filhos, filhos matando pais, conflitos sangrentos, florestas em chamas, conflitos estúpidos. Onde isto vai parar? Resposta segura, na atual incerteza de tudo, é dizer: não sabemos!

E o que sabemos? O que sei é que não posso ficar conformada. O que sei é que não quero contribuir com a legitimação da agressão, da ignorância, com o estado de dormência. As mudanças do mundo parecem ser mais fortes e surpreendentes. E muitos de nós, em muitos aspectos, parecemos ainda estar sonolentos, caminhando como sonâmbulos, dormentes.

E o que significa estar desperto? O que é ter consciência no século XXI?

Perguntas incertas, respostas amplas.

Mas é hora de acordar. O alarme da Terra já tocou. O alarme da educação já está “rouco” de tanto tocar. Precisamos nos apressar. É hora de aprender que já era a hora...

O problema é que temos esquecido que nossa formação pessoal é comprometida com nosso relacionar. E consideramos relação com toda sua amplitude e multidimensionalidade. Somos gratos aos princípios quânticos por nos permitirem avançar na construção de um mundo mais possível, pois podemos compreender princípios de totalidade, de interdependência, de incerteza, de cooperação, de subjetividade.

Apesar desta pesquisa não tratar diretamente dos princípios da física quântica, assim como outras contribuições da biologia e da química, consideramos as indubitáveis contribuições desse estudo na formação do novo pensar que vem se constituindo no século XXI. Esses princípios têm contribuído para avanços e construções de mundos possíveis em diversificadas áreas das ciências, das sociais às biológicas, das humanas às naturais.

A física quântica esclarece que qualquer evento, objeto ou entidade descritível é uma abstração de uma totalidade desconhecida e indefinível, é movimento fluente, cuja base, em última instância, deve ser vista como a totalidade desconhecida de um fluxo universal. O efetivo estado natural das coisas é a totalidade ininterrupta do universo, antes da divisão ou análise em partes independentes. (MORAES, 2007, p.22)

E como o pensar que está se constituindo no século XXI interage com a educação? Como pensar a aprendizagem legitimadora da formação de seres responsáveis e conscientes de seu papel no mundo de hoje? Por que aprendizagem integradora?

Neste capítulo, construiremos um ensaio sobre abordagens de aprendizagem que contemplem o humano, o sujeito que aprende. É o sujeito, em seu processo de aprendizagem, quem nos interessa. A preocupação é construir um estudo que trate do processo de aprendizagem integradora de

jovens a partir de estudos feitos sobre teorias de aprendizagens correspondentes aos princípios teórico-conceituais da pesquisa.

O que será ensinado aos jovens? A idéia central é aperfeiçoarmos nossas relações interpessoais, com nós próprios, com os outros e com a totalidade mutável do mundo. Nesse sentido, não se trata de considerar o processo de aprendizagem de matérias/ disciplinas específicas da educação formal. A proposta da pesquisa é, por meio das estratégias de aprendizagem das Rodas de Diálogo, aproximar os jovens aos exercícios de pensar e agir, podendo propiciar posturas de responsabilidade e autonomia. Estamos sendo convidados a exercitar um outro modo de pensar, mais aberto às incertezas e dúvidas, que acolhe nossas diferenças, que nos ensina a cooperação. Podemos dizer que já não somos mais puramente racionais. Salve a espontânea expressão criativa!

Trataremos dos aportes teóricos de David Ausubel (1968; 1980) quanto à aprendizagem significativa; de David Kolb (1984), quanto à aprendizagem experiencial; e de autores, como Torre (2004), Moraes (2004, 2007) e Bruno (2007, 2008) sobre a aprendizagem integradora. Para construir este capítulo, a busca foi de integrar aspectos pertinentes das teorias de aprendizagens ao contexto da pesquisa. Buscamos pelo movimento entre teoria e prática no processo de produção do conhecimento de teorias de aprendizagens. As linhas a seguir serão construídas sob permanente movimento processual entre aspectos teóricos, práticos, subjetivos e intuitivos. E nas palavras de Edgar Morin,

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar de um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu papel indispensável. (MORIN, 2002, p. 335)



## NO CASULO A LAGARTA DESFRUTA DE SEU ESTADO LÍQUIDO

### 1.1. SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Em nosso movimento de elaborar um estudo que trate do conceito de aprendizagem integradora, consideramos fundamental desvelar as contribuições de educadores que dedicaram seus estudos a reformar, repensar e humanizar a dinâmica do ensino-aprendizagem.

A perspectiva cognitiva clássica da aprendizagem significativa é proposta por David Ausubel (1980), grande psicólogo da educação, de origem norte-americana. A proposta fundamental de aprendizagem significativa de Ausubel (*Ibid.*) baseia-se na compreensão de que o mais importante num processo educativo é considerar que o aprendiz já traz conhecimentos dentro de si. Assim, cabe aos educadores considerarem seus aprendizes não como pacotes vazios carentes de serem preenchidos com informações e conhecimentos, mas sim, potencializarem o conhecimento prévio dos aprendizes.

A origem da proposta de aprendizagem trazida por Ausubel (*Ibid.*) se deve ao seu descontentamento com a educação que recebera. David Paul Ausubel (*Ibid.*), judeu de família pobre, nasceu em Nova York, em 1918, e na época, os judeus sofriam preconceitos. E como era comum na época, muitas escolas priorizavam o castigo e humilhações como método de aprendizagem. E por ter sido vítima desses castigos, Ausubel (*Ibid.*) passou a considerar a escola como um cárcere para meninos. Assim, fez de sua revolta contra os métodos tradicionais de ensino da época seu objeto de estudo e trabalho: trazer melhorias para o processo de aprendizagem com a finalidade de torná-lo significativo e verdadeiro.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/David\\_Ausubel](http://pt.wikipedia.org/wiki/David_Ausubel). Acesso em 02 de agosto de 2008.

Muito sobre o conceito de aprendizagem significativa podemos encontrar na obra do professor do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Marco Antonio Moreira (1997, 2000, 2007). O autor (*Ibid.*) nos fornece relevantes estudos quanto ao conceito de aprendizagem significativa desenvolvido por Ausubel, e mais tarde, por outros autores, como Novak e Gowin. O aspecto epistemológico da produção teórica feita por Moreira (*Ibid.*) consiste em construir uma visão de aprendizagem significativa sob a perspectiva crítica. Os estudos da obra de Moreira (*Ibid.*) são os fios que tecem a construção deste capítulo por se tratarem de obras mais recentes. Ausubel é o clássico referencial do conceito de aprendizagem significativa; porém, posteriores aos seus estudos iniciados na década de 1960, muitos outros trabalhos e contribuições têm sido feitos por outros autores inspirados em sua obra.

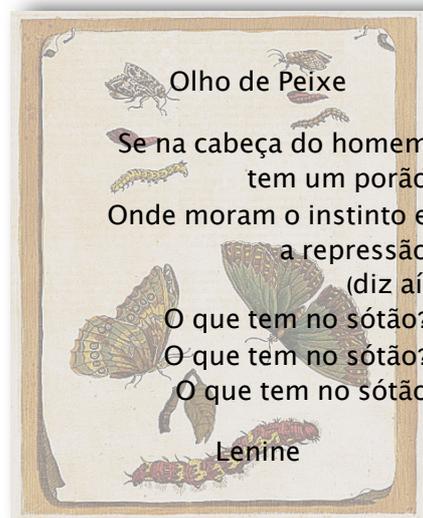
Se, conforme Ausubel e salientado por Moreira (*Ibid.*), a condição essencial de aprendizagem significativa consiste em considerar e potencializar o conhecimento prévio dos aprendizes, o que de fato isso quer dizer?

Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. (MOREIRA, 1997, p.19)

Nesse sentido, os termos *não arbitrária* e *substantiva* se referem ao fato de que o primeiro diz que as novas idéias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos) conforme outras idéias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos, que estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito, funcionando como pontos de “ancoragem” aos primeiros. (*Ibid.* p.19). Em termos de estrutura cognitiva do aprendiz, isso esclarece quanto ao caráter de relação não arbitrária entre material potencialmente significativo e o conhecimento prévio do aprendiz. Não se trata de qualquer estrutura cognitiva do aprendiz, mas sim de conhecimentos especificamente relevantes os quais Ausubel (1968) nomeou de *subsunçores*. O conhecimento prévio, sob esse

olhar, age como uma matriz ideacional e organizacional que incorpora e fixa os novos conhecimentos quando estes conectam com conhecimentos especificamente relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva.

Já quanto às características de substantividade da aprendizagem significativa, aquilo que se incorpora à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, das novas idéias, mas não diz respeito ao modo de expressá-las, as palavras usadas. É esse aspecto que assegura a maneira diversa adotada por cada um de se expressar por meio de diferentes signos ou grupos de signos que são equivalentes em termos de significado. E isso concede à aprendizagem significativa seu potencial de usufruir signos diversos, não somente um em particular.



Quando o material de aprendizagem é relacionável à estrutura cognitiva somente de maneira arbitrária e literal que não resulta na aquisição de significados para o sujeito, a aprendizagem é dita mecânica ou automática. A diferença básica entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica está na relacionabilidade à estrutura cognitiva: não arbitrária e substantiva versus arbitrária e literal (ibid.). Não se trata, pois, de uma dicotomia, mas de um contínuo no qual elas ocupam os extremos. (MOREIRA, 1997, p.20)

Sustentando esse pensar sobre a aprendizagem significativa que considera aquilo que o aprendiz já sabe, seu conhecimento prévio, podemos refletir como isso se dá no processo de construção de valores de jovens que vivem em áreas com predomínio de uma cultura de violência. Quais são os possíveis conhecimentos prévios trazidos por esses jovens aos nossos encontros com Diálogo? Foi com a perspectiva das potencialidades dos aprendizes que conduzi as práticas de Diálogo em sala de aula durante a realização deste trabalho.

Muitos aprendizes, no contexto desta pesquisa, sabem e entendem no vivenciar o que a violência tem a dizer. Para muitos, é uma maneira rápida e

viável de se tornarem “alguém”, de “serem vistos”, de “serem poderosos”. Uma experiência de paz é algo que eles até desejam, mas que observam pouco no cotidiano. O que mais tem me chocado em trabalhar com jovens é observar a baixa perspectiva de mudanças e, por quase não as vislumbrarem, conformam-se.

Considerando os conceitos que sustentam a aprendizagem significativa, podemos afirmar que se trata de um movimento de interação entre novo e prévio conhecimento (MOREIRA, 2000, p.3). A interação entre conhecimento prévio e novo faz com que aquilo que já é sabido se enriqueça, se diferencie e se torne mais elaborado em termos de significados. E o conhecimento novo adquire significados para o aprendiz.

Em termos de contribuições oriundas do conceito de aprendizagem significativa na construção de um referencial teórico quanto às dimensões do processo de aprendizagem, podemos considerar que uma delas seja olhar e estimular as potencialidades dos aprendizes, ainda mais inseridos num contexto de construção de valores. Nesse contexto, consideramos que valores não são e nem devem ser ensinados como fórmulas para decorar, nem como pregações “dogmáticas” das palavras que alguém nos diz sobre o que é certo ou errado. Assim, podemos considerar que, ao potencializarmos o conhecimento prévio dos aprendizes que participaram da pesquisa, respeitamos e acolhemos seus conhecimentos prévios acerca da questão dos valores.

Sabemos, também, que o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem. Em última análise, só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos. David Ausubel já nos chamava atenção a isso em 1963. Hoje, todos reconhecemos que nossa mente é conservadora, aprendemos a partir do que já temos em nossa estrutura cognitiva. Como dizia ele, já nessa época, se queremos promover a aprendizagem significativa é preciso averiguar esse conhecimento e ensinar de acordo. (MOREIRA, 2000, p. 3)

O autor (*Ibid.*) nos propõe um estudo quanto ao aspecto da aprendizagem significativa crítica, e diz que “*é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer*

*parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela.*” O nosso reflexionar se faz então em trazer, na composição dessas linhas, um dito popular que diz que o peixe só enxerga que vive dentro d`água quando pula para fora dela. Devemos exercitar nosso olhar a se distanciar de nossa cultura para poder observá-la. E como é possível? Aprendendo a fazer perguntas ao invés de buscar tantas respostas.

O aspecto teórico da aprendizagem significativa crítica trazido por Moreira (*Ibid.*), sustentado a partir da teoria de Ausubel (*Ibid.*), conforme já dito, está fundamentado também nas contribuições de Postman e Weingartner (1969) a respeito dos conceitos de ensino subversivo. Para o autor (*Ibid.*), a aprendizagem significativa crítica se assemelha ao conceito de ensino subversivo por ter como princípios de facilitação a postura de ensinar a fazer perguntas ao invés de buscar respostas. Este corresponde ao primeiro princípio de facilitação, conforme proposto pelo autor.

Fazer perguntas. Reverenciá-las. Pensamento inquieto, curioso, questionador. Essa temática fez parte do planejamento e das aulas em si. Conversamos, em nossos diálogos, sobre fazer perguntas na construção de nossa visão de mundo; do amadurecimento e da ação consciente; de sair um pouco da caverna e caminhar em direção aos feixes de luz. E assim, Platão com o seu mito da caverna nos ensina sobre a atemporalidade e liberdade que abrangem o pensamento questionador que vive de fazer perguntas.

A “lição de casa” dada aos aprendizes, em uma aula em que conversamos sobre essa questão, foi que durante a semana anotassem e observassem quais questões lhes chamavam a atenção no cotidiano. Até anotei a tarefa na agenda para não me esquecer de conversarmos na aula seguinte. Passada a semana, “lição de casa tomada!” E o que perguntaram?

- Respostas: *“Por que o céu é azul?”; “Por que meu vizinho sempre age de um jeito e não de outro?”; “Por que não é bom acordar cedo?”...*

Mas o “Por que” mais curioso foi que nunca tinham pensado no exercício de fazer perguntas. Por que será?

O segundo princípio de facilitação dessa aprendizagem trazido pelo autor consiste no uso de materiais instrucionais diversos, e não centralizar somente em livros. Quanto a esse princípio, podemos dizer que em geral, os recursos com que trabalhamos no contexto da pesquisa eram cadeiras, corpos, vozes, ouvidos, papéis, lápis de cor, corações, tv, rádio, dvd, livros, lousa (uma única vez, na primeira aula), coragem e abertura.

O terceiro trata do aprendiz como perceptor/ representador. Esse princípio concebe o aprendiz enquanto sujeito que percebe o mundo, e não como receptor, conforme proposto por algumas práticas escolares. O aprendiz é aquele que percebe o mundo e o representa. Esse princípio é sustentado pela compreensão da psicologia cognitiva que tem como uma de suas suposições o fato de que os seres humanos não captam o mundo diretamente; eles o representam internamente.

O estudo acerca da teoria de aprendizagem significativa do qual trata este item da pesquisa é concebido a fim de construir um olhar teórico de teorias de aprendizagens. A idéia é tratarmos diligentemente do conceito de aprendizagem integradora. Portanto, ao escrevermos sobre o terceiro princípio, e tratando esta pesquisa dos conceitos do pensamento complexo e ecossistêmico, concebemos o aprendiz enquanto aquele que percebe e representa o mundo, inserido numa relação processual e dialógica consigo, com os outros e com o meio.

A idéia de percepção/ representação nos traz a noção de que o que “vemos” é produto do que acreditamos “estar lá” no mundo. Vemos as coisas não como elas são, mas como nós somos. Sempre que dissermos que uma coisa “é”, ela não é. Em termos de ensino, isso significa que o professor estará sempre lidando com as percepções dos alunos em um dado momento. Mais ainda, como as percepções dos alunos vêm de suas percepções prévias, as quais são as únicas, cada um deles perceberá de maneira única o que lhe for ensinado. Acrescente-se ainda que o professor é também um perceptor e o que ensina é fruto de suas percepções. Quer dizer, a comunicação só será possível na medida em que dois perceptores, alunos e professor no caso, buscarem perceber de maneira semelhante os materiais

educativos do currículo. Isso nos corrobora a importância da interação pessoal e do questionamento na facilitação da aprendizagem significativa. (MOREIRA, 2000, p. 9)

Ao tratar da comunicação no princípio anterior, o autor, no quarto princípio, fala do conhecimento como linguagem. A linguagem à qual se refere o autor não é neutra, tanto no processo de perceber como de avaliar as percepções. *“Praticamente tudo que chamamos conhecimento é linguagem.”*

Estamos acostumados a pensar que a linguagem “expressa” nosso pensamento e que ela “reflete” o que vemos. Contudo esta crença é simplista, a linguagem está totalmente implicada em qualquer e em todas nossas tentativas de perceber a realidade. (*Ibid.*, p. 99)

O quinto princípio da facilitação da aprendizagem significativa crítica implica várias considerações quanto à consciência semântica. Uma das mais importantes considerações consiste no fato de que os significados estão nas pessoas, e não nas palavras (*Ibid.* p. 10). A palavra em si não tem significado, mas são as pessoas que lhe atribuem algum significado, e este é atribuído em conformidade com suas experiências. Essa consideração revela, de acordo com o autor, a importância de conceber o conhecimento prévio dos aprendizes, pois quando estes não têm condições ou não querem atribuir significados às palavras, a aprendizagem se torna mecânica e não significativa.

Há outras considerações a respeito do quinto princípio, como o fato de que a palavra não é a coisa em si, ou seja, as palavras não são aquilo que elas ostensivamente referem, também considerando neste ponto os diferentes níveis de abstrações, pois há palavras mais abstratas e outras mais concretas. Sob essa perspectiva de abstrações e concretude das palavras, é considerado por Moreira (*Ibid.* p. 10) que as palavras mais abstratas se referem aos aspectos subjetivos, pessoais, internos - a direção do significado é de fora para dentro, conotativo. Já as palavras mais concretas, o autor as caracteriza como objetivas e sociais; a direção do significado é de dentro para fora, denotativo.

Ainda tratando da consciência semântica no processo de aprendizagem significativa crítica, ele se refere à característica mutável dos significados das

palavras. “O mundo está permanentemente mudando, mas a utilização de nomes para as coisas, tende a “fixar” o que é nomeado” (*Ibid.* p. 10). É como se as palavras tivessem efeito fotográfico; é como se fixassem e paralisassem as nossas percepções de mundo. E ao agirmos de tal forma, fixando e “congelando” as palavras que atribuímos às coisas, dificultamos a percepção da permanente mudança do mundo. O preconceito e a atribuição de uma única causa a problemas complexos são possíveis manifestações da falta de consciência semântica.

Porém na medida em que o aprendiz desenvolver aquilo que chamamos de consciência semântica, a aprendizagem poderá ser significativa e crítica, pois, por exemplo, não cairá na armadilha da causalidade simples, não acreditará que as respostas têm que ser necessariamente certas ou erradas, ou que as decisões são sempre do tipo sim ou não. Ao contrário, o indivíduo que aprendeu significativamente dessa maneira, pensará em escolhas ou invés de decisões dicotômicas, em complexidade de causas ao invés de supersimplificações, em graus de certeza ao invés de certo ou errado. (*Ibid.* p. 11)

A citação acima muito se assemelha às considerações do pensamento complexo reveladas nos estudos de Mariotti (2000) ao nos falar do automatismo concordo/ discordo, e sobre a tirania de adjetivos como bom/mau, certo/errado, sim/não, belo/feio. Esse pensar automático consiste na linearidade de nossa estrutura de pensamento. No capítulo 3 da pesquisa, é construído um estudo acerca do pensamento complexo.

Quanto ao sexto princípio, Moreira (*Ibid.* p.11) considera os aspectos de conceber o erro no processo educativo. Enquanto humanos, estamos sempre dispostos a situações que erramos e acertamos, e o aprendizado pode acontecer mais significativamente quanto superamos e/ou transcendemos o erro. A escola tradicional tende a punir o erro, a não acolher o sujeito humano passível de errar. E essa punição gera o medo de errar, sendo o medo um dos agentes bloqueadores do processo de aprendizagem criativa e aberta.

Podemos, sob a perspectiva do erro, nos aproximar do paradigma ecossistêmico ao considerarmos a permanente mutabilidade das coisas no mundo. Assim, podemos considerar que o contrário do erro seria a verdade, definitiva,

rígida e absoluta, típica do pensamento linear. Não conceber o erro no processo educativo se deve à tradicional e insuficiente idéia de que o conhecimento que temos do mundo, dos conteúdos dos currículos, são verdades imutáveis, e, ao adotarmos essa postura, fechamos os olhos ao movimento autopoietico do mundo, dos outros e de nós mesmos.

O sétimo princípio considera a desaprendizagem. Esse princípio é explicitado por meio do conto do mestre de espada contido na obra “Como Viver a Macrotransição” (2002), elaborada por um dos maiores expoentes da Filosofia dos Sistemas e da Teoria Geral da Evolução, o pesquisador Ervin Laszlo, numa versão de Inty Mendonça, adaptada para a linguagem de jovens.

Dois amigos foram visitar um mestre de espada para aprender a lutar. Quando chegaram, o amigo perguntou ao mestre:  
 - Quanto tempo eu preciso para aprender a lutar com espada?  
 - Dez anos - respondeu o mestre.  
 Daí o outro amigo disse:  
 - Eu já luto com espada há dez anos. Quanto tempo o senhor precisa para me ensinar o seu jeito de lutar?  
 - Vinte anos - respondeu o mestre.  
 - Mas por que ele, que nunca aprendeu, precisa só de dez anos e eu, que já sei lutar, preciso de vinte?- quis saber o garoto.  
 O mestre respondeu:  
 - Porque eu vou levar dez anos para fazer você esquecer o que já aprendeu. Depois, mais dez anos para lhe ensinar alguma coisa nova. (*apud.* Laszlo, 2002, p. 45)

Inspirada no conto narrado acima, a questão da desaprendizagem enquanto princípio da facilitação da aprendizagem significativa crítica proposta por Moreira (2000, p.12) se refere ao fato principal da interação entre conhecimento prévio e novo. Porém, quando o conhecimento prévio bloqueia e/ou dificulta captar os significados do novo conhecimento, estamos diante de um caso em que a desaprendizagem se faz necessária. Como no caso da narrativa do mestre de espada. Um dos garotos já possuía conhecimento prévio sobre a arte de lutar com espadas. Porém, ele precisaria do dobro do tempo para aprender a lutar do jeito daquele mestre. Esse tempo em dobro é o tempo de desaprender para então aprender novamente.

É tempo de aprender a desaprender. Temos aprendido muitas coisas na trajetória de nossas vidas; no entanto, devemos acompanhar a permanente

transformação do mundo de maneira aberta e livre de pressupostos que moldam nossas percepções de mundo. Desaprender passa a ser uma questão de sobrevivência em um mundo que se apresenta sempre novo, pois podemos correr o risco de enfrentar os problemas e crises atuais do mundo a partir de uma estrutura de pensamento que faz mais sentido, e que pouco nos ajudará diante desse desafio. Desaprender é uma questão de sobrevivência, conforme nos diz Moreira (*Ibid.* p.13).

O princípio da incerteza do conhecimento corresponde ao oitavo princípio proposto pelo autor (*Ibid.*). Para explicar esse princípio, o autor se baseia em três elementos que compõem a linguagem humana e que constroem nossa visão de mundo: definições, perguntas e metáforas (apud. Postman, 1996, p. 175).

A aprendizagem significativa destes três elementos só será da maneira que estou chamando crítica quando o aprendiz perceber que as definições são invenções, ou criações, humanas, que tudo o que sabemos tem origem em perguntas e que todo nosso conhecimento é metafórico. (MOREIRA, 2000, p. 13)

Como nono e último princípio da facilitação da aprendizagem significativa crítica, o autor nos diz da não utilização do quadro-de-giz, da participação ativa do aprendiz e da diversidade de estratégias de ensino. Quanto a essa consideração, podemos comentar e, conforme já mencionado no segundo princípio que trata da não centralidade do livro, as estratégias de aprendizagem que tratamos nesta pesquisa são por essência caracterizadas pela participação ativa do aprendiz.

A tecitura<sup>8</sup>, neste item, é trançada por conceitos de aprendizagem significativa de Ausubel (*Ibid.*), estudada e argumentada por Moreira (*Ibid.*) sob uma perspectiva que ele nomeou de crítica.

---

<sup>8</sup> Tecitura, s. f. Conjunto dos fios que se cruzam com a urdidura. Fonte: <http://tecerdavida.wordpress.com/2007/08/23/tecitura/livepage.apple.com>. Acesso em 05 de agosto de 2008.

Ao compor este estudo, trancei os fios teóricos, os estudados, os vivenciados, os refletidos, os sentidos e os não-nomeados. Assim, anuncio o exercício de voar por ares de outras teorias de aprendizagem.

A idéia é complementar. É desvelar os universos de outras propostas de aprendizagem. É desfrutar do momento de indefinição de forma quando estamos no casulo. É ser líquida, maleável, desfrutando da liberdade de poder ter forma indefinida.

## NO CASULO A LAGARTA LIQÜEFEITA É EXPRESSÃO GENUÍNA DE VIR-A-SER



### 1.2. SOBRE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A teoria de aprendizagem significativa de Ausubel contribui com este estudo ao contemplar principalmente as questões cognitivas no processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que as considerações de aprendizagem significativa foram estudadas a partir da obra de Moreira (1997, 2000, 2007), por tratar essa teoria sob a perspectiva crítica. Porém, desejamos contemplar toda a multidimensionalidade humana nesse processo. E isso nos faz buscar aportes teóricos que abrangem a totalidade do meio, do sujeito e da interação de ambos no processo de construção do conhecimento.

A aprendizagem experiencial tratada neste item da pesquisa consiste na abordagem do psicólogo e professor norte-americano David Kolb. A escolha por estudar os aspectos da aprendizagem experiencial se deve ao caráter de complementaridade que essa proposta traz à pesquisa ao contemplar aspectos multidimensionais humanos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o estudo sobre os conceitos de aprendizagem experiencial nos aproxima ao que de fato nos interessa em termos de pesquisa: conceber um estudo teórico sobre aprendizagem integradora destinada aos jovens por meio principalmente da estratégia do Diálogo.

De acordo com Bruno (2007, p. 99), Kolb em seus estudos propõe que o processo de aprendizagem seja articulado de modo interdisciplinar pelas diferentes áreas. Para a autora (*Ibid.*), o fato de ser o ensino experiencial não quer dizer que se trata de uma abordagem fadada ao tecnicismo ou ao empirismo. Na realidade, a abordagem de Kolb propõe o imbricamento entre teoria e prática por meio de experiências de vida, considerando as dimensões bio-psico-socio-cultural-cognitivas do indivíduo.

Dentro da perspectiva da integração de aspectos múltiplos do sujeito e seu processo de aprendizagem, Kolb (1984, p. 31) afirma que a aprendizagem não é algo isolado de uma área humana de funcionamento especializado, tal como a cognição e a percepção. Na realidade, a aprendizagem envolve o funcionamento integral de um organismo total, ou seja, pensamento, sentimento, percepção e comportamento.

Em essência, a teoria da aprendizagem experiencial trata da construção do conhecimento por meio da transformação da experiência. Nesse sentido, conhecemos aquilo que apreendemos da experiência e sua transformação (KOLB, 1984, p. 41). Sujeito e meio se transformando ao se relacionarem. E sob esse olhar, fica implícito o conceito de transação. De acordo com Bruno (*Ibid.*, p. 100), transação é a expressão que se assemelha ao que usualmente compreendemos como interação. A interação infere a continuidade de entidades separadas; já a transação torna possível o entrelaçamento de seres que podem conceber uma terceira entidade ou situação. Sob esse olhar, a autora diz que na interação, pode ou não se promover a negociação entre as partes, enquanto que na transação, a negociação é fato determinante.

Compreendemos a negociação à qual se referem Bruno (2007) e Kolb (1984) como uma relação criativa e interativa de trocas que produzem algo novo, espontâneo. No diálogo, conforme proposto por Bohm (2005), tratamos de negociação a relação em que uns tentam afirmar seus pensamentos e pressupostos aos outros. É uma relação de ganha-perde. Aquele que tiver o melhor argumento ganha. Essa idéia de negociação que tratamos no diálogo corresponde à maneira que estamos acostumados a nos relacionar uns com os outros, e nesse sentido, dessa relação ficam limitadas as possibilidades de se criar um novo e compartilhado conhecimento.

Com a finalidade de evitar riscos de compreensões acerca do conceito de negociação, optamos por utilizar a expressão “interação criativa” ao nos referirmos à negociação proposta por Kolb (1984) e ressaltada por Bruno

(2007). A idéia de negociação desses autores se assemelha ao caráter relacional da proposta de Diálogo de Bohm (2005), visto que ambas almejam que da relação haja a criação do novo.

A aprendizagem experiencial se dá pela transação, pela interação criativa entre as características internas e circunstâncias externas do indivíduo. Ela ocorre no diálogo que se estabelece entre conhecimento pessoal e conhecimento social (BRUNO, 2007, p. 103). E como é possível esse diálogo? Enquanto seres, possuímos fluidez, assim como a lagarta protegida no casulo. Podemos experimentar mudanças e transformações em nosso estado disforme, de constante vir-a-ser, de pura *autopoiesis*<sup>9</sup>. Compreendemos este termo enquanto abertura para a transformação e mudança. E nesse sentido, uma pedra pode ser fluida nas mãos de um escultor.

A esse estado humano de estar em constante vir-a-ser, sob a perspectiva de nossa constituição em múltiplas dimensões, Bruno (*Ibid.*, p.100) denomina plasticidade humana. Plasticidade humana é a condição que integra todos os aspectos da vida do indivíduo. E ao considerarmos a plasticidade humana, buscamos propostas de ensino e aprendizagem que acolham a totalidade do que é ser gente humana, com todos os seus conflitos e contradições, afetos e possibilidades de realização.

A teoria da construção do conhecimento é tratada por Kolb a partir de quatro formas elementares de conhecimento: assimilativo, acomodativo, divergente e convergente.

No entanto, conforme destaca Bruno (*Ibid.*, p. 103), tais conhecimentos correspondem às bases enquanto alicerces do processo de aprendizagem experiencial, e não ao todo.

---

<sup>9</sup> Autopoiesis é um termo criado pelos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (1945-) para designar a célula enquanto algo "auto-criado". De origem biológica, termo passou a ser usado em outras áreas como a neurobiologia e até na sociologia. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Autopoiesis>. Acesso em 05 de agosto de 2008.

As formas elementares do conhecimento da teoria de Kolb (1984) são salientadas pela autora (*ibid.*) como base de uma forma espiralada e contínua, tridimensional e translúcida.

A aprendizagem está organizada em quatro estágios não lineares, conforme podemos observar na figura abaixo que corresponde à teoria do desenvolvimento da aprendizagem experiencial proposta por Kolb (1984). Cabe ressaltar que esses estágios são transformados ao longo da vida do indivíduo.

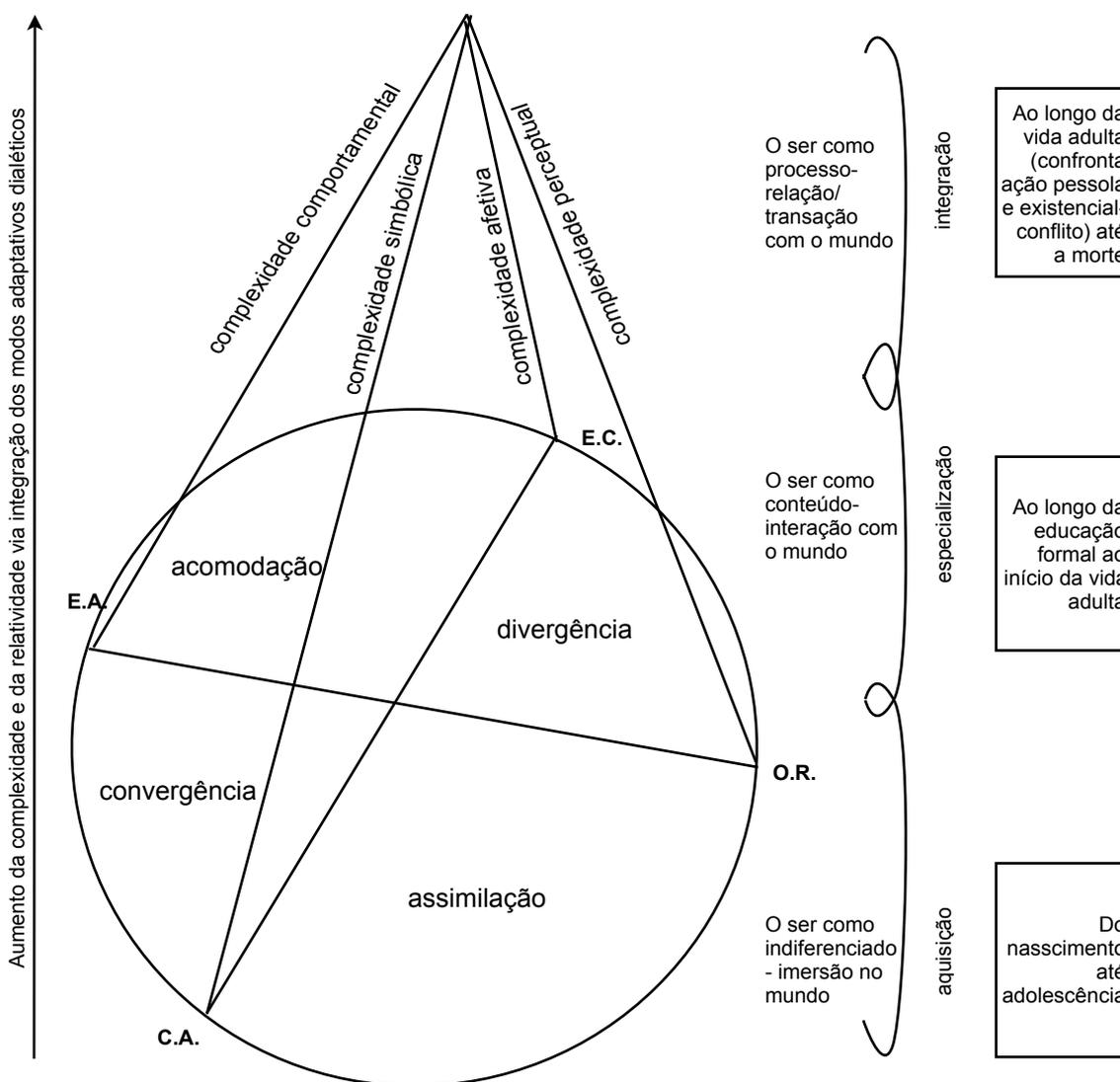


Figura 2: A teoria do desenvolvimento da aprendizagem experiencial

A seguir, consta uma breve definição dos conceitos da base da pirâmide, conforme podemos observar na figura 2:

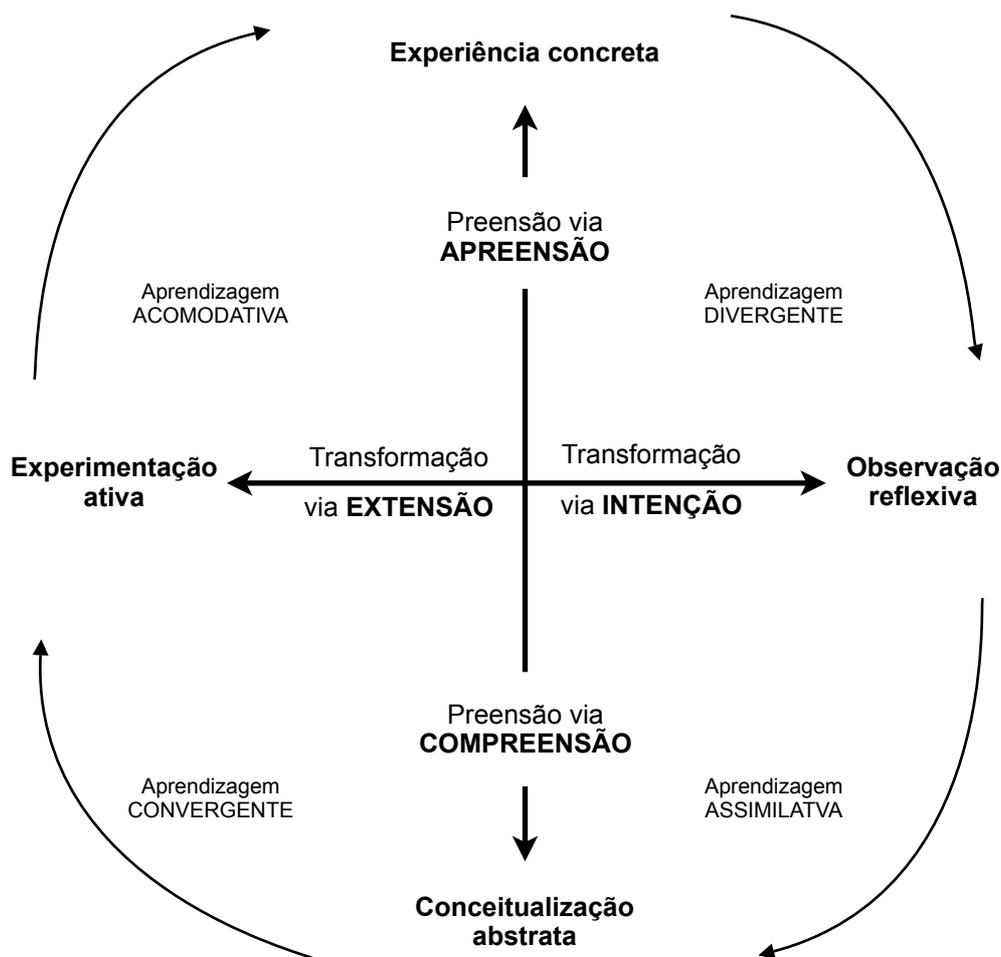


Figura 3: base da pirâmide da teoria de aprendizagem experiencial

•**Experiência concreta (E.C.):** é a aprendizagem pelo uso dos sentidos ao se relacionar com os outros. O indivíduo vai apreendendo suas percepções subjetivas ao vivenciar. Nessa fase, mais perceptiva e sensitiva, as decisões são tomadas mais pela intuição. O acúmulo de experiências não garante a aprendizagem; sendo assim, a aprendizagem não pode se limitar somente a essa etapa, pois pode fazer com que os indivíduos comecem a reproduzir suas experiência anteriores, tornando-se assim um processo desmotivador.

•**Observação reflexiva (O.R.):** é quando o indivíduo compara suas próprias experiências anteriores com as dos outros. Começa a refletir

sobre suas experiências, fazendo exercício crítico de busca de transformação de idéias pré-concebidas e que, em sintonia com seus desejos e pensamentos, poderão ser re-formuladas. Esse estágio é marcado pela descrição da narrativa da experiência, enfatizando a compreensão dos dados.

•**Conceituação abstrata (C.A.):** corresponde às conexões feitas pelos indivíduos entre seus conhecimentos prévios e novos, elaborando conceituações. São construídas elaborações abstratas para resolução de problemas, viabilizadas por processos mentais baseados em compreensão intelectual. Nesse estágio, o indivíduo dá significado às coisas, dá conceitos às observações refletidas. A característica é o conflito entre pensar e sentir, a precisão, o rigor, a disciplina, o raciocínio abstrato.

•**Experimentação ativa (E.A.):** é o teste das abstrações, verificar hipóteses, transpor teorias e práticas. Assume caráter pragmático ao invés de reflexivo, buscando por resultados, realizações. E por se compor em forma de espiral, essa fase pode dar origem a um novo processo de aprendizagem. Esse processo ocorre de modo alternado. As posições dos indivíduos se alternam, ora ator, ora observador, ora imerso no experienciar, ora na análise distanciada. A relação dialética estabelecida ocorre entre concretude e abstrações.

A aprendizagem experiencial ocorre a partir da integração de movimentos de preensão e transformação (BRUNO, 2007, p. 107). O primeiro se refere aos movimentos diferentes e opostos que podem ocorrer em duas direções: preensão via compreensão (interpretação conceitual e representação simbólica) e via apreensão (percepção imediata do ambiente, maneira de apreender a experiência, entender o mundo, sensações da experiência imediata). A transformação também se dá em duas direções: via intenção (representação figurativa da experiência ou reflexões internas) ou via extensão (manipulação externa do mundo).

O processo de aprendizagem de jovens, por meio principalmente da estratégia do diálogo, se propõe a promover o movimento transitório e

apreensivo proposto por Kolb (1984). No Diálogo, podemos considerar que o conceito de apreensão via apreensão refere-se ao momento presente, para o que cada um sente e percebe ao dialogar, observando suas falas e influência do grupo. Quanto à apreensão via compreensão, podemos considerar a preocupação de trazer e apontar referências de estudos, como textos, poemas, citações de pensadores, provérbios, histórias e contos, sempre pertinentes ao assunto da roda.

Já a transformação via intenção, podemos considerar, no contexto das Rodas de Diálogo, as mudanças internas passíveis de observação, tanto no momento da roda quanto ao longo da vida. Alguns exemplos de transformações almejadas, de um trabalho com Diálogo, referem-se a mudanças na disponibilidade e qualidade da escuta, abertura para um pensamento novo construído coletivamente, ampliações de percepções de si, dos outros e do mundo. Enquanto transformação via extensão, podemos considerar a capacidade de uma experiência com Diálogo oferecer aos jovens o desenvolvimento de posturas pautadas em exercícios de um pensar crítico e criativo diante das adversidades, conflitos e contradições presentes no mundo. E que desse pensar, crítico e criativo, podemos desvelar ações de convivências interpessoais pacíficas e harmoniosas.

Transformação e apreensão são complementares. Para promover a aprendizagem, ambas precisam atuar. Só a percepção não nos diz se aprendemos ou não algo, fazendo com que seja necessário que ocorra a transformação da experiência percebida, como nos alerta Bruno (2007, p. 107). Aprender, na perspectiva de Kolb, implica um reaprender. *“Em cada experiência para aprendizagem, o indivíduo poderá ser levado à transformação por meio da ação (extensão) ou da reflexão (intenção)” (Ibid.).*

Kolb (1984) apresenta um material denominado por ele Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA). Esse material nos esclarece que ao longo da vida, o indivíduo apresenta ênfase em determinado estilo de aprendizagem, sendo também influenciado pelos demais, podendo até mudar de estilo. Esta

pesquisa não tratará diretamente com o conceito de Inventário de Estilos de Aprendizagem - IEA.

Correspondem a esses estilos:

- **Aprendizagem divergente:** é marcada pela experiência concreta e pela observação reflexiva. O foco está na observação e na sensibilidade da ação. Criatividade, percepção aguçada que considera diversos os olhares para situações e buscas por caminhos alternativos. O indivíduo é criativo e cooperativo; dedica-se ao levantamento de hipóteses.

- **Aprendizagem assimilativa:** observação reflexiva e conceitualização abstrata correspondem aos domínios da habilidade. Predomínio de idéias e de abstrações teóricas. É marcada pelo raciocínio indutivo, criação de modelos abstratos e teóricos. Trabalhos individuais são mais facilmente realizados por indivíduos que se enquadram nesse estilo de aprendizagem.

- **Aprendizagem convergente:** conceitualizações abstratas e experimentação ativa. O foco está no pensamento dedutivo-hipotético. Preferência por situações que apresentam uma única resposta correta. Expressões dos sentimentos são controladas, fato que inibe o desenvolvimento de relações interpessoais. Facilidade para administrar questões técnicas. Corresponde àquele indivíduo que gosta de trabalhar com abstrações e de testar a realidade.

- **Aprendizagem acomodativa:** a ênfase está na aprendizagem por meio da experimentação ativa e da experiência concreta. O fazer e a busca por novas experiências correspondem às suas marcas fundamentais. O indivíduo busca nos outros as soluções para os seus problemas de modo indutivo (ensaio e erro), sendo o sujeito destacado por ter iniciativa, aceitar

desafios, ser bom organizador. O ponto fraco está em sua dificuldade de argumentação, de articulação cognitiva de ordem abstrato-reflexiva.

A aprendizagem pautada na experiência, como percebemos, integra aspectos diversos, inclusive o do ambiente. A interação sujeito e ambiente não é unidirecional, mas de confronto: tanto o indivíduo pode interferir no seu processo de aprendizagem no ambiente, como o ambiente interferir no indivíduo. (BRUNO, 2007, p. 110)

Resolução de problemas e tomadas de decisões são questões observadas nas vertentes de aprendizagem estudadas para a elaboração deste capítulo. É quase que missão das teorias de aprendizagem aqui estudadas atuar no processo de formação e transformação de seres conscientes, capazes de resolver de modo criativo os atuais problemas e crises que temos enfrentado. Considerando os estudos de IEA propostos por Kolb (1984), eles nos convidam a refletir sobre as manifestações e tendências humanas a se integrarem aos estilos de aprendizagem, afirmando que:

Como resultado de nosso aporte hereditário, as experiências passadas em nossa vida particular e com as demandas do presente, a maioria de nós desenvolve formas de aprendizagem que enfatizam algumas habilidades em detrimento de outras. Pelas experiências de socialização na família, na escola e no trabalho, passamos a resolver os conflitos entre ser ativo e reflexivo e entre ser imediato ou analítico de modo característico, apoiando-nos em uma das quatro formas básicas de conhecimento: a *divergência*, alcançada pelo apoiar-se na apreensão transformada pela intenção; a *assimilação*, alcançada pela compreensão transformada pela intenção; a *convergência*, alcançada pela transformação extensiva da compreensão e a *acomodação*, alcançada pela transformação extensiva da apreensão. (KOLB, 1984, p. 77 *apud*. BRUNO, 2007, p. 111)

A citação acima nos ajuda a compreender que num processo de aprendizagem, cada integrante do grupo pode estar sob predomínio de determinado estilo de aprendizagem, conforme apontado no estudo de IEA de Kolb (1984). Cabe ressaltar que o objetivo da pesquisa não é elaborar um estudo que categorize os ciclos de aprendizagem dos sujeitos de pesquisa, mas sim, compreender quais contribuições que a aprendizagem experiencial pode trazer para a construção de um estudo de aprendizagem integradora realizada com os jovens por meio principalmente da estratégia do Diálogo.

Contextualizando o universo teórico da aprendizagem experiencial ao da prática da pesquisa, podemos ressaltar a importância de que no processo educativo, cada aprendiz seja visto e contemplado em toda sua particular dimensão. Cada um, conforme sua dimensão bio-psico-socio-cultural-cognitiva e espiritual, deve ser acolhido em sua necessidade e potencialidade, considerando que cada um está inserido em diferentes estilos de aprendizagem de acordo com o momento de vida.

Kolb (*Ibid.*) aponta em seus estudos três níveis de aprendizagem ao longo do desenvolvimento humano, conforme podemos ver no lado direito da Figura 2. São eles:

•**Aquisição:** vai do nascimento até a adolescência. De acordo com Bruno (2007, p. 112), Kolb (*Ibid.*) não propõe idade específica. Essa fase é caracterizada pela imersão do ser humano no mundo, pela descoberta, pela apropriação e desenvolvimento de habilidades básicas e de estrutura cognitiva. “*Compreende desde discriminação básica entre os estímulos internos e externos até a crise de identidade.*” (*Ibid.*). A maioria dos aprendizes, sujeitos da pesquisa, correspondem a essa faixa etária, mas estão em movimento de transição para os níveis correspondentes à fase adulta, descritos nos itens a seguir.

•**Especialização:** determina os momentos de escolhas pessoais e profissionais de acordo com as características pessoais e as demandas do ambiente. Essa fase pode permear por toda a vida do sujeito, podendo permanecer por tempo indeterminado, dependendo do confronto de ordem pessoal e existencial que o indivíduo fizer do conflito existente entre demandas individuais e realização pessoal (*Ibid.*).

•**Integração:** corresponde a uma fase de transação intensa com o mundo. Há uma grande tomada de consciência, novas necessidades emergem, podendo levar os indivíduos a repensarem suas escolhas. É nessa fase que as

aprendizagens estruturadas anteriormente se abrem para novas aprendizagens, possibilitando ao sujeito desenvolver a integração e a articulação dos modos de aprendizagem.

Atingir a fase de integração impõe grandes desafios e, ao longo do desenvolvimento do adulto, nem sempre eles são superados, independente do nível de especialização do indivíduo. O caminho da fase de especialização para a de integração pode ser compreendido, segundo Kolb (1984), como *desenvolvimento integrativo*. Nesse processo, podem emergir diversas situações que levem o adulto a reavaliar a sua vida e os seus objetivos. (BRUNO, 2007, p. 114)

Aprendizagem experiencial, de acordo com a autora, compreende que viver o processo é fundamental, o que torna todas as fases essenciais, e não fixas. Elas ocorrem de modo circular e não linear.

Desenvolvemo-nos a partir das relações que estabelecemos. O desenvolvimento do adulto é determinado por sua adaptação ao mundo, o que, para Kolb (*apud.* Bruno, 2007), é denominado *flexibilidade adaptativa*. Este conceito - flexibilidade adaptativa - deve-se à plasticidade de nossa constituição de humano, que vai criando forma à medida que vai se interagindo com o mundo interno e externo. Flexibilidade aponta a idéia de movimento ao invés de rigidez. Para Bruno (*Ibid.*, p. 115), a flexibilidade adaptativa *“ratifica o conceito de plasticidade humana e permite que o adulto saia da condição de rigidez paralisante que a fase de especialização parece impor.”*

Apesar de os estudos da autora acerca do conceito de aprendizagem experiencial elaborado por Kolb (1984) considerarem o processo de aprendizagem de adultos, e não especificamente de jovens, podemos considerar relevantes como contribuições para esta pesquisa as considerações quanto ao nível integrativo. A teoria de Kolb (1984) enfatiza o processo de aprendizagem de adultos. Porém, consideramos essenciais que, no processo de aprendizagem de jovens, haja a preocupação com os aspectos que correspondem ao nível por ele denominado integração, por compreender que essa seja a fase cuja palavra de ordem seja harmonia (*Ibid.*).

A vivência do adulto na fase integrativa reflete uma melhor qualidade de vida, com menos estresse, sabendo criar espaços e relacionamentos com alto grau de diferenciação (KOLB, 1984, p. 223. *apud.* BRUNO, 2007). A esse respeito, podemos considerar que a possibilidade de formar sujeitos capazes de tecerem redes de relacionamento, criando espaços e contextos de convivências saudáveis, seja um importante aspecto que integra a proposta de Kolb (*Ibid.*) ao contexto da pesquisa. Essa é a finalidade última que harmoniza a teoria de Kolb (*Ibid.*) à prática de pesquisa. Ambas - teoria e prática - consideram o caráter sistêmico, plástico e multidimensional do sujeito, e estão compromissadas com o desenvolvimento e formação da autonomia humana de poder fazer escolhas conscientes e (re)conhecer o universo externo e interno.

Na fase de integração o complexo é ser simples e, portanto, há o que pode ser entendido como uma conscientização e afetivação ecológicas, no sentido lato, em que o humano passa a se reintegrar totalmente com a natureza e com o seu meio, redescobrando a sua própria natureza, a sua essência. A espiral é a expressão desse processo, num movimento de apreensão e transformação do conhecimento para uma ação efetivamente crítica, por meio de relações dialógicas e dialéticas. É a plasticidade humana que viabiliza todo esse processo, e a aprendizagem é decorrente de movimentos e processos interdependentes e sistêmicos, portanto plásticos. (BRUNO, 2007, p. 118)

A aprendizagem integrativa proposta por Kolb (1984), estudada a partir das contribuições e avanços de Bruno (2007, 2008), é aquela que tem capacidade de contemplar as múltiplas dimensões do indivíduo, podendo tocá-lo profundamente, possibilitando assim transformações em suas relações interpessoais. E mais, essa aprendizagem promove uma relação de autonomia, e não de heteronomia.

Dando continuidade ao exercício proposto neste capítulo, que consiste em estudar teorias de aprendizagem pertinentes ao contexto e princípios da pesquisa, trataremos no item a seguir dos operadores cognitivos da complexidade. O estudo dos operadores nos aproxima do conceito de aprendizagem integradora, aspecto fundamental da pesquisa.



## FORMAS, CORES E CONTORNOS: O CONTEÚDO DO CASULO VAI SE TRANSFORMANDO...

### 1.3. OPERADORES COGNITIVOS DA COMPLEXIDADE

Os operadores cognitivos da complexidade, conforme proposto pelo pensador francês Edgar Morin, correspondem aos princípios do pensamento complexo que nos ajudam a compreender, conhecer e interpretar fatos e processos da realidade. O Capítulo 2 da pesquisa corresponde ao espaço onde são estudados os aspectos que fundamentam a teoria da complexidade. De acordo com Rodrigues (2006, p. 25), os operadores cognitivos da complexidade são instrumentos epistemológicos essenciais na perspectiva da complexidade, frutos da qualidade de reflexão e da ação criativa.

A idéia ao tratar dos operadores da complexidade é conceber, em termos de aprendizagem, um pensar que considere a multidimensionalidade do ser humano sob a perspectiva das relações estabelecidas intersubjetivamente, com os outros e com o meio. Desse modo, este estudo pretende ajudar a compreender sob quais aspectos as estratégias de aprendizagem da pesquisa podem ser consideradas práticas de aprendizagem integradora, inseridos em uma dinâmica relacional dos sujeitos da pesquisa. A seguir, serão apresentados os operadores e suas definições.

**•Princípio Sistêmico-organizacional:** corresponde ao conhecimento que liga as parte ao todo e o todo às partes. É o pensamento que nos clareia que o todo vai além da soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização dos conjuntos. Esse princípio diz que o todo está em cada parte. Moraes (2007, p. 72) considera que conhecer o todo é fundamental, pois ao compreendermos sua dinâmica, suas interconexões, podemos inferir as propriedades das partes e seus padrões interativos. “*Todas*

*as propriedades fluem de suas relações e estas são dinâmicas. Para entender cada parte é preciso entender seu relacionamento com o todo” (Ibid.).*

Qual a relação desse princípio com o contexto da pesquisa? No trabalho com a estratégia do Diálogo, buscamos a compreensão de que estamos em grupo - todo. É ver a si-mesmo e as influências de suas falas, gestos e posturas no grupo como um todo. E mais, cada aprendiz compõe o grupo; é parte desse todo que denominamos grupo no contexto de análise. Mas cada aprendiz traz em si-mesmo, em sua intersubjetividade, muito mais que a soma das partes. Isso quer dizer que enquanto sujeito, cada aprendiz é um todo na imensidão de si-mesmo.

É necessário que o educador, no contexto das Rodas de Diálogo, compreenda a relação entre totalidade e particularidade. Morin (2000,p. 209) diz que a idéia sistêmica se opõe ao reducionismo do pensamento clássico. O autor diz que do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, o processo de organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente. Isso corresponde ao processo da criação das emergências, ou seja, a organização de um ser vivo produz qualidades desconhecidas no nível dos seus constituintes físico-químicos. Assim, o todo é menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização dos conjuntos.

No contexto das Rodas de Diálogo, consideramos que o conjunto das interações e expressões dos participantes vai se auto-eco-organizando na medida das suas relações, intersubjetivas e com o meio. As relações são construídas no movimento do linguajar - termo proposto pelo biólogo chileno Humberto Maturana (1978; 2004) que corresponde ao entrelaçamento do emocionar com a linguagem. A relação parte e todo é permanente, ininterrupta. *“Se separarmos as partes, se as isolarmos do todo, estaremos eliminando algumas delas na tentativa de delinear cada uma. Portanto, não existem partes isoladas”* (Moraes, 2008, p.72).

•**Princípio hologramático:** o todo inserido nas partes, as partes inseridas no todo. Isso pode ser refletido desde nas instâncias micro-celulares até nas instâncias macro-cosmológicas. Esse princípio tem como característica evidenciar a tensão entre todo e partes. Não é só considerar o todo - holismo - pois este ocorre pelas relações internas estabelecidas pelas partes. Também não é só considerar as partes - fragmentação - pois estas dão existência a um todo. É conceber a existência da abertura de movimento, da fluidez da totalidade indivisa das questões do mundo. É considerar, de acordo com Morin (2000, p. 210), que a sociedade está presente no indivíduo enquanto todo, através da sua linguagem, sua cultura, suas normas.

•**Princípio de círculo retroativo:** são processos auto-reguladores. Amplia-se assim a compreensão de causa/efeito. Percebemos a realidade e dela tratamos numa circularidade espontânea e autêntica, causa/efeito/causa... O círculo de retroação – *feedback* – pode ser percebido nas ações em que o uso de violência retroage em ações ainda mais violentas. Se priorizarmos o afeto ao invés da violência, talvez, pelo princípio retroativo, poderemos construir outra história da humanidade. É movimento circular, o circuito retroage sobre o circuito, como diz Morin (2005, p. 228). Renova sua força e sua forma, agindo sobre acontecimentos que, de outro modo, tornar-se-iam particulares, divergentes e desintegrados. Nosso corpo é resultado de movimentos circulares retroativos: a circulação do sangue, dos nutrientes dos alimentos, da água, do ar...

No Diálogo, as falas, gestos, expressões movimentam-se em círculos retroativos. À medida que alguém se expressa, o acontecimento circula por todos, alimenta o grupo. As relações humanas ocorrem em movimentos de circularidade recursiva. Cuidar do fluxo energético do movimento de retroação é cuidar das qualidades de nossas relações. Por exemplo, se optamos por falas agressivas, por julgamentos e preconceitos, por negação e disputa com o outro, optamos que este agir é o alimento do grupo. Por outro lado, se pautarmos nossas expressões no mundo em posturas de respeito, tolerância e

autonomia, ofertamos alimentos orgânicos e integrais às nossas relações. Nossa corporeidade e o meio são entrelaçados.

David Bohm considera o Diálogo inserido na dinâmica da totalidade da ordem implicada, onde tudo é dinâmico, tudo vibra. Tudo é fluxo e está em processo permanente, como revela Moraes (2004, p. 60). Sentimentos, intuições, pensamentos, desejos, sonhos têm para Bohm (1991, p. 125. *apud*. Moraes, *Ibid.*) fundamentos na ordem implicada do universo maior. Esses aspectos são as razões de ser das Rodas de Diálogos.

Isto indica a existência de uma dinâmica corporal como expressão dos sentimentos, emoções e pensamentos de cada ser humano. Esta dinâmica estrutural resulta do entrelaçamento do linguajar, do pensar e do sentir, diferentes dimensões que constituem a totalidade humana, que se encontra unida na ordem implicada. Cada neurônio do nosso corpo traduz as nossas emoções, os nossos sentimentos, as correntes vitais que estimulam e ativam nossos pensamentos e ações. Na verdade, somos o que são os nossos pensamentos, sentimentos e emoções. Somos o que são as circunstâncias e os fluxos que nos alimentam. (MORAES; TORRE, 2004, p. 61)

**•Princípio de círculo recursivo:** produzimos as sociedades na medida em que por ela somos produzidos. Corresponde à auto-organização proposta por Ilya Prigogine (1986, 1996). Construimo-nos nas relações com os outros, com o mundo e com nós mesmos, do mesmo modo que também os construímos. Corresponde ao diálogo entre indivíduo, cultura e contexto (MORAES; 2008, p. 78).

Um sistema auto-organizador significa autonomia (MORIN, 1996. *apud*. MORAES; TORRE, 2007, p.78), porém deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia. Buscar por autonomia consome energia, fazendo necessárias as interações com o meio para extrair energias do exterior e transformá-las, fazendo disso um processo de auto-eco-organização.

É a vitalidade e o frescor da renovação. A transformação é característica daquilo que é vivo. É a metáfora da metamorfose. É saber que ao compor as linhas deste trabalho, compartilho e me integro ao movimento subjetivo de

transformação. A escrita é viva e ao compô-la, conecto ao que em mim há de vivo.

•**Princípio da auto-eco-organização:** corresponde à autonomia e dependência do organismo em relação ao meio. A organização ocorre pela dependência nutridora do sistema com o meio, que faz da interação sua sobrevivência. O organismo depende do meio e vice-versa. A auto-eco-organização produz a autonomia.

A auto-eco-organização ocorre em situações de desafios, perturbações, problemas, turbulências, incertezas. Essas situações estimulam as reações do organismo em relação ao seu meio, e os autores Moraes e Torre (2007, p. 79) afirmam que essas situações podem inferir o entendimento da dependência do organismo com o meio ambiente. Os produtos e efeitos são necessários para a própria causa e produção do organismo.

Esse princípio explica o fato de que nas Rodas de Diálogo, as situações de conflitos e contradições (aparentes) de opiniões alimentam a própria dinâmica da roda, não podendo assim ser evitadas. São nas situações de conflito que podemos, por razões bio-psíquicas, emocionais, culturais e espirituais, potencializar o uso de energias com o meio com que estamos nos relacionando. Mas é o próprio meio que nos alimenta, que nos retroage. No contexto das Rodas de Diálogo, é a oportunidade de aperfeiçoar e fortalecer as relações interpessoais, de poder extrair e transformar as energias do meio, fortalecendo o exercício da autonomia.

•**Princípio dialógico:** o movimento dialógico permite assumir relacionalmente as associações e ações contraditórias. É a possibilidade da conversa, é o momento da partilha, é abrir-se para o diferente. É a integração entre aspectos antagônicos.

É a possibilidade de co-criação de significados entre os diferentes interlocutores envolvidos na mesma conversa. Isso revela o aspecto do Diálogo em produzir um pensar coletivo, novo, que emerge do fluxo recursivo do conversar consigo e com o meio.

É poder aprender que não somos “donos” de nossos pensamentos, e assim não precisamos defendê-los com tanta carga emocional ao serem questionados. Não possuímos nossos pensamentos, e estes não são fixos e rígidos, mas ao contrário, são flexíveis e plásticos. Ao expressar o que sinto e penso posso influenciar o modo de pensar e sentir daquele com quem me relaciono. E isso não tem fim, pois são imensas e abertas as possibilidades de aprendermos com nossas relações subjetivas, interpessoais e com o mundo.

O movimento no Diálogo é contínuo. Pensar que estamos parados e que nossas “certezas” são eternas não passa de armadilha que criamos para nós mesmos. Essa atitude pode endurecer e enrijecer a oportunidade de aprender e de aperfeiçoar as relações de nossas vidas. Quanta leveza há em saber que podemos mudar de opinião. Posso, ao ser autônomo, não mais precisar defender com tanta convicção aquilo que considero verdade imutável e valiosa.

Encontramos aspectos do diálogo em estudos de diversos autores, como Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Humberto Mariotti, René Barbier, Paulo Freire, entre outros. O Diálogo que consideramos na pesquisa se refere mais especificamente, como vem sendo dito, ao estudo concebido por David Bohm (2005) a partir do pensamento de Jiddu Krishnamurti. Há muita afinidade entre os estudos dos autores acima mencionados com o conceito de Diálogo elaborado por Bohm (2005), pois todos consideram a dimensão de complementaridade de antagonismos ao definir o Diálogo. Também os autores compreendem que por meio do diálogo podemos exercitar um novo pensar, que acolhe as diferenças e as contradições, possibilitando a manifestação de posturas mais tolerantes e acolhedoras.

•**Princípio da reintegração do sujeito cognoscente:** é a participação do sujeito no processo de produção do conhecimento. A relação entre observador e observado não é neutra ou despercebida. Esse princípio é explicado pela Relatividade quântica que nos possibilita conceber a subjetividade, a não-neutralidade.

Como foi visto anteriormente, uma das grandes contribuições da física quântica foi a mudança da ciência objetiva para a ciência epistêmica, que explica que o conhecimento decorre de uma relação indissociável entre sujeito e observador, objeto observável e processo de observação. O conhecimento é, portanto, produto de um sistema complexo, e não pode excluir ou controlar variáveis, ou mesmo as formas de explicação experimental. (MORAES, 2007, p. 88)

Esse princípio esclarece que o indivíduo participa da construção do conhecimento com toda sua dimensão afetiva, psíquica, biológica e espiritual, e não mais puramente racional ou da percepção dos sentidos exteriores. É toda a corporeidade aprendendo, inserida na construção do conhecimento. Sentimentos, intuições e emoções compõem e dão forma a esse processo. Corpo, mente e alma estão juntos, são integrados.

(...) da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/ tradução por um espírito/ cérebro numa cultura e num tempo determinados. (MORIN, 2000, p. 212)

A dimensão espiritual é integrada à atividade pensante de construção do conhecimento. Morin (1987, *apud.*, MORAES, *Ibid.*, p. 89) esclarece a necessidade de considerar a esfera espiritual na construção do conhecimento. Para esses autores, o espírito emerge do próprio desenvolvimento cerebral e é continuamente gerado e regenerado pela atividade cerebral, e esta, por sua vez, é gerada e regenerada por toda atividade do ser. O espírito, sob esse olhar, desempenha papel ativo e organizador, essencial para o conhecimento e para a ação. Mas o que estamos entendendo por espírito?

Morin (*apud.*, MORAES, *Ibid.*) não considera que se trata de uma emanção de um corpo, ou mesmo um sopro das alturas, mas sim, de uma atividade cerebral. Ou seja, é onde os processos experienciados assumem

formas de pensamentos, linguagens, sentidos e valores. É onde os fenômenos da consciência são atualizados.

Nesse sentido, o princípio da reintegração do sujeito cognoscente no processo de produção científica se refere à minha própria participação na elaboração e condução do grupo de pesquisa. Não há neutralidade. A participação foi conjunta.

Há distinções assumidas entre ser pesquisadora, ser professora e ser participante das Rodas. Mas todos são aspectos integrados e interligados que compõem meu envolvimento e comprometimento com o grupo. A dimensão espiritual é saber compor e integrar a atividade pensante de ser pesquisadora e de ser atuante nas Rodas de Diálogo. Não se trata de me distanciar do objeto de pesquisa para tentar compreender, via neutralidade, a realidade pesquisada. Mas é estar inserida e atuante nessa realidade.

O amadurecimento espiritual, nesse ofício, está no estado de atenção e vigia. A todo tempo, ao compartilhar com o grupo o momento de Diálogo, conduzo a atenção ao meu emocionar e aos meus pensamentos, para assim aperfeiçoar a escuta das vozes e gestos dos participantes do grupo. Do planejamento à execução, da percepção à emoção, estou integrada à construção da pesquisa.

O aporte teórico da reintegração do sujeito cognoscente no desenvolvimento da pesquisa nos acompanha e fundamenta toda a sua realização. Das atividades em sala aos momentos de entrevista dos alunos e à análise das categorias elegidas e emergentes. Considerar esse princípio é legitimar meu próprio olhar e essência; afinal de contas, qual o objetivo maior de uma pesquisa senão ser processo de maturidade do próprio pesquisador?

## É DE REPENTE, AS ASAS ROMPEM O CASULO...



### 1.4. ESTRATÉGIAS PARA CRIAÇÃO DE CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORA

Construímos até aqui estudos fundamentados nos conceitos de teorias de aprendizagens e dos operadores cognitivos da complexidade. Como esses estudos se relacionam com os conceitos e práticas de estratégias que criam cenários de aprendizagem integradora? Quais abordagens teóricas e práticas podem definir cenários de aprendizagem integradora?

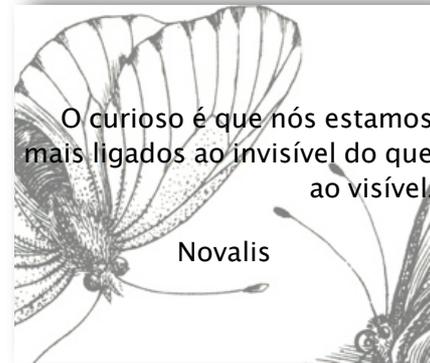
Os operadores da complexidade nos permitem conjugar uma visão de mundo aberta, incerta, relacional, dialógica e inacabada. Para percebermos a totalidade de nossos mundos é necessário que toda nossa corporeidade seja contemplada. Visão aberta e incerta, contemplação e compreensão da dinâmica entre unidade e diversidade. A percepção de mundo, de si-mesmo e do outro é desenhada no entrelaçamento do todo e das partes, contradições e conflitos, exterioridade e interioridade. Caso contrário, estaremos insistindo na especulação das partes descompromissadas com a integração do todo. Unidade e diversidade conjugam a dinâmica da co-existência.



Estratégias que criam cenários de aprendizagem integradora consideram os aspectos multissensoriais, como a escuta sensível, o tato e o toque, imagens, sons, cheiros... É aprender com o corpo todo, emoções, sentimentos, intuições e pensamentos. Não é só o cérebro do aprendiz que está presente na sala de aula, mas é toda sua inteireza. Não é só a voz do educador o instrumento eficaz que conduz à aprendizagem, mas é toda a corporeidade de

seus gestos, falas, quietudes, olhares, toques... Das materialidades às sutilezas de cada um - educador e aprendiz. Todos juntos interagindo e se relacionando.

Ao estimularem os diferentes sentidos, essas estratégias de aprendizagem podem promover impactos emocionais, pois envolvem não somente a cognição ou a emoção, mas as duas juntas, e toda a dimensão biológica, psíquica e espiritual do aprendiz. A preocupação não é somente com o sujeito aprendiz, mas com todo o ambiente e campo energético da aprendizagem. Isso nos faz considerar cenários de aprendizagem integradora espaços vivos e vibracionais. Criar um cenário de aprendizagem integradora é permitir e cuidar do fluxo energético, de toda vibração que traz vitalidade ao meio. Cuidar da energia é cuidar da atmosfera desse meio, onde a punição, o castigo e o autoritarismo (que é diferente de autoridade) deixam de fazer sentido.



O fluxo energético é o impulso e pulso dos processos de mudança. Se queremos e trabalhamos para criarmos espaços agradáveis e acolhedores de aprendizagem, precisamos nos preocupar e cuidar da atmosfera do ambiente. Energia é o princípio da transformação, como demonstrou o biólogo inglês Rupert Sheldrake. Os estudos de Sheldrake postulam os campos morfogenéticos, onde *morphé* quer dizer forma e *genesis* corresponde a vir-a-ser. Sheldrake nos ajuda a entender e aceitar a existência de forças sutis no processo de auto-organização do organismo. O biólogo postula que esses campos invisíveis são matrizes de toda forma, evolução e comportamento, podendo operar ao longo do tempo e espaço numa ligação que, conforme Weber (1986, p 99), é “teleativa” de organismo, tendo também implicações na parapsicologia.

A hipótese de Sheldrake sobre um campo morfogenético reintroduz o vitalismo na biologia, mas suas implicações estendem-se a outras

ciências, ciências sociais e especialmente psicologia - sem deixar de lado a política. Uma das perguntas recorrentes neste diálogo é: O que está por trás de nosso mundo visível e o que governa suas criaturas? Existe um princípio superior ou elas são governadas pelos impulsos cegos e mecânicos de células inertes que se combinam aleatoriamente? Como Bohm, Sheldrake acredita que algo mais profundo que o acaso cego governa o mundo material. (WEBER, 1986, p. 99)

O educador que trabalha com a criação de cenários de aprendizagem respeita a concepção de fluxos de energia. É acreditar na existência da sutileza do invisível, que está além na exterioridade material de nossa existência. A idéia de fluxo de energia remete-nos ao movimento e vitalidade de nossa estrutura inacabada, de nossa forma de vir-a-ser.

A metáfora do fluxo utilizada pela biologia e pela física quântica é útil neste momento e por várias razões. Além de indicar a existência de uma interatividade energética e material constante entre sistema vivo e meio, sinaliza também que estamos sempre exercitando ou desenvolvendo novas estruturas, indicando a ocorrência de mudanças contínuas no metabolismo envolvendo milhares de substâncias químicas. Biólogos e físicos sinalizam que o estado de fluxo caracteriza o estado da vida e que na base dos processos de mudança e de transformação presentes na natureza existe um fluxo energético onde “*a energia é o princípio da mudança, é o princípio causativo de qualquer processo de transformação.*”(SHELDRAKE, 1990, p. 56). (MORAES, 2004, p. 59)

No diálogo com a filósofa René Weber (1986, p. 102), Sheldrake afirma que o campo morfogenético é o responsável pelo desenvolvimento da forma. O campo modela a forma do organismo em desenvolvimento, mas a existência da forma é prévia ao campo, o que faz com que o biólogo conceba a idéia de uma existência de equivalência causal. Para Sheldrake, no diálogo com Weber (*Ibid.*), tem-se algo já dotado de complexidade e de forma apta a modelar o organismo em desenvolvimento onde o campo morfogenético desempenharia um papel causal. Isso quer dizer que o organismo em desenvolvimento estaria dentro do campo morfogenético, que orientaria e controlaria a *forma* desse desenvolvimento. Esse conceito se aproxima do que Bruno (2007) denominou plasticidade humana, conforme apresentado no item 1.3 da pesquisa que trata do conceito de aprendizagem experiencial.

Como pensar a teoria de campos morfogenéticos no processo de aprendizagem? Como conceber a influência do campo no desenvolvimento e

modelagem da forma do organismo, da plasticidade humana, no contexto da produção do conhecimento?

Como tudo na realidade está em movimento, em fluxo, qualquer evento, objeto, entidade ou atividade é uma abstração de uma totalidade desconhecida em movimento fluente. Para ser coerente, é preciso também reconhecer que o conhecimento está em processo, que é uma abstração extraída de um fluxo total e único, que já não constitui um conjunto de verdades fixas, imutáveis, mas sim partes de uma forma abstraída de um processo de *vir-a-ser*, que faz com que não haja elemento do conhecimento que seja absolutamente invariante. (MORAES, 2007, p. 92)

As pessoas que participam de um cenário de aprendizagem integradora experimentam o emocionar, os pensamentos, sentimentos e intuições. São amplas as possibilidades de expressões das manifestações do emocionar, do sentir e do pensar, podendo ser desde o silêncio, a observação atenta até a palavra propriamente dita. A expressão de si-mesmo, do conjunto de percepções e emoções que cada um experimenta no ambiente de aprendizagem, constitui o fluxo energético que vitaliza o grupo, o meio e a dinâmica das interações estabelecidas entre participantes com o meio, entre si e consigo.

Se uma Roda de Diálogo é um espaço que se destina à expressão autêntica de si-mesmo, das emoções, sentimentos, intuições e pensamentos, podemos refletir quanto à capacidade desse espaço no processo de transformação e mudanças subjetivas que se somam num coletivo maior. Ao se dedicarem à expressão dos sentimentos e opiniões, podem as Rodas de Diálogo indicar a existência de uma dinâmica corporal. A estrutura dessa dinâmica corporal consiste no entrelaçamento entre o linguajar (MATURANA, 2004), ou seja, a conexão entre o pensar e o sentir das diferentes dimensões que constituem a totalidade humana, que se unem na ordem implicada (MORAES, 2004, p. 61).

Cada neurônio do nosso corpo traduz as nossas emoções, os nossos sentimentos, as correntes vitais que estimulam e ativam nossos pensamentos e ações. Na verdade, somos o que são os nossos pensamentos, sentimentos e emoções. Somos o que são as circunstâncias e os fluxos que nos alimentam. (MORAES, 2004, p. 61)

A autora, embasada nos estudos do biólogo chileno Humberto Maturana, afirma que todas as ações humanas têm origem no emocionar, nos sentimentos e pensamentos que emergem no ser humano. Assim, para Maturana (1999), revisitado por Moraes (2004), ao mudarmos nosso emocionar, podemos mudar nossas ações e reflexões.

Em outras palavras, é a emoção sob a qual agimos num instante, num domínio operacional, que define o que fazemos naquele momento como uma ação de um tipo particular naquele domínio operacional. Por este motivo, se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção. (MATURANA, 2001, p.130)

Se as possibilidades de mudanças estão entrelaçadas com o emocionar, podemos então nos perguntar quais perspectivas de mudanças desejamos para nossos aprendizes? Quais emoções desejamos proporcionar em nossas práticas educativas a fim de desencadear um processo de mudança?

Podemos afirmar, pois, que no instante em que estamos percebendo, pensando ou atuando sobre um objeto, existe um sistema coordenado de ações que tem como base as sensações e emoções vividas em função de determinadas circunstâncias com as quais o indivíduo interage. Essas circunstâncias geram um campo energético vibracional do qual, a maioria das vezes, não somos conscientes. (*Ibid.*)

Sendo assim, estratégias que criam cenários de aprendizagem integradora são aquelas que criam espaços relacionais dentro e fora da aula, utilizando recursos verbais, analógicos, visuais e virtuais, integrando diferentes disciplinas. Essas estratégias, conforme descrito no Projeto “Escenarios y Redes de Aprendizaje Integrado: para una enseñanza de calidad (ERAIEC)” (MORAES; TORRE, 2007, p. 12), devem fomentar a construção de valores, habilidades e competências com a vida e para a atividade profissional. A tolerância, a convivência, a colaboração, a atitude crítica e criativa, de auto-aprendizagem permanente são as ferramentas mais eficazes para a transformação pessoal e social, conforme descrito no Projeto.

Nas Rodas de Diálogo, buscamos a expressão do emocional pela linguagem. Para Maturana (2004, p. 09), a linguagem é o fenômeno biológico da coexistência de interações recorrentes sob forma de um fluxo recursivo de coordenações comportamentais consensuais. O autor (1978; 2004) denominou esse processo linguajar. A expressão linguajar utilizada por Maturana (2004) refere-se ao fato de que a linguagem tenha surgido na história evolutiva dos primatas bípedes, e assim passamos a conviver na linguagem, conservando esse viver geração após geração.

Ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro, num contínuo emocional (vivenciar as emoções) que se entrelaça com nosso linguajar. A esse entrelaçamento chamamos de conversar. Sustentamos que todo o viver humano acontece em redes de conversação. (MATURANA, 2004, p. 09)

O ser humano existe na linguagem, como nos explica Maturana (*Ibid.*). Considerar a linguagem no processo de aprendizagem é reverenciar a essência daquilo que, ao longo do processo evolutivo, nos caracteriza como humanos. O que aprendemos ao aperfeiçoar nossa linguagem? Qual é o sentido da aprendizagem numa Roda de Diálogo? Talvez, com cuidados de rigor acadêmico, possamos considerar que o sentido maior deste trabalho seja tocar o que há de humano nos seres humanos. O humano do que há de humano em nós é acolher com aceitação, livre de pressupostos, a contradição de nossos desejos.



A linguagem é a expressão do emocional, é a via que conduz ao movimento de mudança, possível no entrelaçamento da ação com o pensar e sentir. Ao nos expressarmos na linguagem, podemos tomar consciência de nossos pensamentos, sentimentos e ações. É darmos conta do entrelaçamento das instâncias de nossa corporeidade. Estamos a todo tempo em redes de conversas, em assuntos profissionais, pessoais, familiares, íntimos e em nossa interioridade. Somos seres linguajeantes por essência de nossa existência. Entendemos que linguagem não consiste somente de palavras e símbolos,

mas a expressão fluida e recorrente que ocorre em toda nossa corporeidade, de coordenações consensuais de ações (MATURANA, 2001; 2004).

A trajetória humana é a trajetória do emocionar de nossa espécie. Como nos diz Moraes (2004, p. 56), vivemos num eterno conversar. Enquanto mamíferos, aprendemos a coordenar o fluxo de nossas emoções e comportamentos consensuais à medida que vivemos em sociedade, juntos (MATURANA, 2001, p. 132). Somos seres linguajeantes e nossa existência é traçada no fluir de nossas conversações, o que faz com que em diferentes domínios de ações sejamos constituídos nas diferentes redes de conversações que estabelecemos. Um exemplo disso é pensar que nosso emocionar e conversar podem ser diferentes quando estamos com nossos amigos, familiares, situações profissionais, íntimas e com nós mesmos.

E se a todo tempo estamos envolvidos e imersos em redes de conversações, estamos a todo tempo estruturando as multidimensionalidades de nosso ser. Conversar é um processo recorrente e recursivo. É pelo fluxo de nossos relacionamentos internos e externos, pelo linguajar, que podemos (re)criar nossa percepções de realidade permanentemente.

Sobreviveríamos, enquanto espécie humana, sem conversarmos uns com os outros? Mesmo em momentos de profunda solidão, o diálogo flui por nossa interioridade...

Expressar-se no linguajar é movimento que pode estimular o pensar criativo e a confiança mútua. Linguajar é expressão genuína do emocionar. A criatividade é reforçada pelo contato sincero e afetuoso entre uns e outros. Ao expressar o que sinto, em palavras ou gestos, delinheio a abertura de um conversar sensível e criador de entendimentos novos e mútuos.

Criatividade não nega o conflito, muito pelo contrário. Somos motivados a criações novas e diferentes quando há o conflito. A sensação de desconforto e a instabilidade que sentimos em situações de conflitos são motores que fazem

com que o pensar criativo seja estimulado. Por exemplo, quando nos dispomos a enfrentar situações limites, como frio, fome, cansaço, tendemos a ser criativos para encontrar o conforto que nos acalme. E em geral, podemos encontrar esse estado de conforto com menos recursos do que se estivéssemos na segurança e estabilidade que tendem a ser nossos lares.

Por esse motivo, tratar da criatividade num processo de linguajar, de conversar, não é dizer que nossas falas devam ocultar a existência de um conflito. Se estamos desconfortáveis, com conflito na imensidão que separa nosso pensar do sentir, devemos assegurar ao outro envolvido na conversa a presença do desconforto. O que está em questão aqui não é o que se irá dizer, mas como dizer. A sabedoria está em aproximar o pensar do sentir.

O pensar criativo existe na relação que estabelecemos com o outro. Se minha posição for a de “negar” e/ ou combater a presença do outro na conversa, provavelmente serão mínimas as possibilidades de emergir um novo pensar originado dessa conversa, dessa relação. A indiferença pelo outro talvez seja uma das maiores ações de violência. Mesmo que expressemos a nossa raiva ou a contradição de nossos desejos aos dos outros, estamos demonstrando que reconhecemos e legitimamos a sua presença no conversar. E aí sim, estaremos abrindo espaço para a criação de um novo entendimento, de um novo pensar, que não é meu e nem seu: é nosso.

Criatividade é saber que estamos juntos. A ousadia do pensar criativo está em demonstrar que somos ricos ao sermos diferentes, e demonstrar isso com toda a essência de nossa corporeidade. Desse modo, podemos pensar que estratégias para criação de cenários de aprendizagem integradora são compromissadas com a legitimação do pensar novo, criativo e autônomo. E a potencialidade desse pensar está em expressar que somos seres de desejos contraditórios.



## 2. SOBREFUNDAMENTOS TEÓRICOS DA COMPLEXIDADE

“Teoria em grego quer dizer o ser em contemplação...”  
Gilberto Gil

Trataremos neste capítulo dos conceitos epistemológicos e ontológicos da teoria da complexidade, a fim de construir com afeto e solidariedade um estudo que fundamente a relação do pensamento complexo e da transdisciplinaridade com a criação de ambientes de aprendizagem integral que, por sua vez, legitimam o humano do humano. O cuidado tomado para a construção deste referencial teórico é um exercício de atenção quanto à estrutura de pensamento do próprio pesquisador para lidar com: a lógica da exclusão; o automatismo de aceitação e/ou negação de novas e/ou velhas idéias; a legitimação dos aspectos contraditórios do conhecimento e do processo de produção deste; a suspensão de pressupostos; os juízos de valores e verdades pré-concebidas aceitas com rápida prontidão, sem exercícios de reflexões profundas.



## 2.1. SOBRE A COMPLEXIDADE

Reintegrar. Esta é uma das palavras que dá sentido à compreensão do conceito de pensamento complexo. Reintegração nos remete à idéia de inclusão solidária, que vem a ser o contraponto da visão fragmentada da percepção de mundo, lógica que se justifica e se apóia na exclusão do diferente, tendo a emergência do obscuro incerto. A reintegração do conhecimento, por natureza acolhedora, legitima a emergência do que é diferente, impensado e imprevisto pelas vias da “racionalidade científica determinante”, e solidariza-se com a diversidade de percepções e conhecimentos de mundo. A possibilidade da emergência do novo, do imprevisto incerto, inserido na dinâmica processual da construção do conhecimento re-integrador, diz-nos sobre a coexistência das contradições, dos antagonismos, da pluralidade de olhares. Reintegrar é também no sentido de re-unir as informações ao seu contexto, com o propósito de conhecer o fenômeno em si-mesmo, evitando assim os danos de uma cognição generalista e simplista. Assim, como nos diz Morin (1997, p. 16), damos-nos conta do aumento da pertinência do conhecimento quando inserido no contexto global e local, macro e micro.

Caminhando um pouco mais além, podemos considerar que a reintegração tratada na complexidade é uma questão da estrutura das camadas embrionárias: endoderma, mesoderma e ectoderma. Essa observação ajuda-nos a perceber que o sentido de re-integrar não é só compromisso da construção do conhecimento em si, mas também é re-integrar o corpo e a totalidade da estrutura humana nesse processo contínuo de construção de si-mesmo. O professor Cipriano Luckesi, em seu artigo sobre formação do professor transdisciplinar, traz o estudo feito pelo psicoterapeuta,

criador da biossintese, David Boadella. Segundo Boadella (*apud*. LUCKESI, 2003, p. 7), as camadas germinativas – endoderma, mesoderma e ectoderma – respectivamente, constituem nosso sistema vegetativo (vísceras), sistema locomotor (músculos e ossos) e sistema de comunicação (cérebro e seus componentes adjacentes). Os correspondentes a essa estrutura embrionária são nossos sentimentos, movimentos e pensamentos. Re-integrar, sob o olhar do processo de aprendizagem, é trabalhar com a multidimensionalidade humana, reunindo em metáforas o aspecto funcional das três camadas germinativas do corpo.

Religar. Outra palavra que serenamente concede sentido à complexidade. Nas palavras de Morin (1997, p. 11), o pensamento complexo não apenas religa domínios separados do conhecimento, como também dialoga com conceitos antagônicos, como ordem/ desordem, certeza/ incerteza, lógica/ transgressão da lógica, sujeito/ objeto, ciência/ misticismo, entre outros. É o pensamento que com solidariedade se propõe a compreender as contradições da realidade do mundo. *Complexus*: “o que tece em conjunto”, que responde ao apelo do verbo latino *complexere*: “abraçar”. Nesse sentido, o aconchego de um abraço é a definição que aquece o pensamento complexo; “é um pensamento que pratica o abraço. Ele se prolonga na ética da solidariedade”, conforme nos diz o autor.

O abraço pode se prolongar ainda mais. Por etimologia, religar dá sentido à palavra religião (*religare* – religar). Cumpre-se assim o movimento de religação dos saberes e de religação com o sagrado. Ao falarmos de percepção de mundo e seus níveis de realidade, o *religare* nos traz ao encontro da sutileza dos movimentos de abertura do pensamento, desvelada pela complexidade. A esse encontro Nicolescu (1999, p. 138) define como a condição insubstituível de nossa liberdade e de nossa responsabilidade, sendo o sagrado a origem última de nossos valores. “Ele é o espaço de unidade entre o tempo e o não tempo, o causal e o a-causal.”

Reformar. Esta é a proposta de Morin para o século XXI: uma reforma do pensamento no sentido de se construir a inteligência da complexidade pautada no fundamento de que a lógica linear cartesiana tem seus méritos e efeitos, porém é insuficiente para acolher os imprevisíveis, indeterminados e contraditórios eventos do mundo. Ao considerar a separabilidade, fragmentação e reducionismo da percepção de mundo, o pensamento científico clássico foi abalado pelo caráter de insuficiência para tratar, com multidimensionalidade, as questões da contemporaneidade. Eis que, então, num cenário de incertezas, (re)ligações, (re)integrações, (re)interações, emerge o desafio do século XXI: uma reforma na estrutura de pensamento enquanto exercício de articular e organizar as informações que recebemos sobre o mundo (MORIN, 2000, p. 208).

O princípio da ciência clássica é legislar – estabelecer leis (MORIN, 2000, p.48). Todavia, iniciamos este século suspeitando das irrefutáveis “certezas” e leis que legitimam a lógica do pensamento clássico. Com o movimento científico da física quântica, da cibernética, da termodinâmica e da biologia molecular e genética, os conceitos “lógicos” de razão, generalização, simplificação, exclusão, irreversibilidade, indução e dedução, tão fortemente consagrados nos séculos passados, com o apogeu da lógica racional cartesiana, vêm sofrendo abalos estruturais “sísmicos”. A essa clássica ciência, palavras como razão, lógica, especialistas ou *experts*, quantidade, objetividade e técnica representam sua máxima.

Se sob um cenário de desmoronamento das certezas e verdades técnico-científicas emerge o pensamento complexo, Morin (2000, p. 47) nos alerta, seguindo uma via epistemológica, quanto à fragilidade de aceitação da complexidade, já que muitas vezes tem sido vista como irracionalidade, incerteza, confusão, desordem, e confundida com complicação. Nessa óptica, Ardoino (1999, p. 484) diz que, se o complicado continua exatamente a ser a oposição ao simples, isso não basta para compreender a sua homogeneidade; a complexidade não pode ser pensada sem que se admita a sua heterogeneidade constitutiva e a sua natureza plural. Desse modo, várias

perspectivas contraditórias são ordenadas simultaneamente, e isso faz com que se deva falar em leituras plurais.

A complexidade configura-se na interação entre ordem pura e desordem pura, em que, na explicação de Mariotti (2000, p.88), médico psicoterapeuta e autor de livros que aprofundam a complexidade, a ordem pura implicaria a impossibilidade de fazer emergir algo novo, diferente. Porém, a desordem pura também resultaria no mesmo, já que para que o novo apareça, é necessária certa organização. Eis que, então, ocorre a complexidade: ela é o resultado natural da complementaridade entre a ordem e a desordem, e mostra que uma não se reduz à outra nem ambas se resolvem numa síntese estática. E como é isso possível? Por meio da convivência enquanto pólos antagônicos e mutuamente alimentadores.

A resistência à complexidade pode ser compreendida pelo fato de que seria necessário abandonar a idéia fixa de ter sempre que provar algo, ao perigo da idéia de coerência constante e sempre estar em guarda em relação às contradições – posturas que sustentam a competitividade e desconfiança, assim diz Mariotti (2000, p. 37). Seria ingenuidade negar, opor-se e/ou estabelecer juízos de valor, reducionistas por princípio, ao modelo de pensamento clássico, tais como: bom-mau, certo-errado, melhor-pior, causa-efeito, verdade-mentira, entre tanto outros aprendidos. É o que Mariotti (2000, p. 116) nomeou de “tirania dos adjetivos”, fato que facilita a descrição de algo em julgamento, praticamente inutilizando a comunicação e favorecendo a lógica linear. O autor (2000, p.237) nos atenta para não cairmos no automatismo do *concordo-discordo*, que reduz a percepção e a capacidade de entendimento mútuo.

Tanto faz discordar ou concordar: o que é realmente limitante é a reação instantânea, automática, do tipo sim/não. É ela que fecha a nossa razão, que faz com que fiquemos provados da suspensão momentânea de julgamentos e, assim, nos impede de fazer escolhas além das programadas. (MARIOTTI, 2000, p.238)

Trata-se assim de um aprendizado de co-existência das ambigüidades, da riqueza e amplitude do caráter de complementaridade e pluralidade. O cuidado

é reconhecer que fomos (e ainda somos) educados e instruídos nos moldes dessa cultura científica clássica, desde alguns bocados de anos. E, em certa medida e resistência, tornamo-nos “programados” e “automatizados” a não considerar os porquês existenciais do processo de construção do próprio conhecimento. Fomos ensinados que o mérito da cultura é para aqueles que têm rápidas e prontas respostas. A bem dizer, se não atentarmos para isso, poderemos facilmente legitimar a complexidade utilizando a mesma lógica da exclusão. O processo de legitimação da reforma do pensamento é ele próprio reformador. Para haver reforma é necessário nos atentarmos diligentemente para as nossas próprias estruturas de pensamento, fato que refletirá no movimento espiral auto-eco-organizador da formação do sujeito.

Os julgamentos de fatos podem ignorar que eles incorporam alguns julgamentos de valores e que o “tudo feito já é uma teoria?” A razão é heróica quando se percebe instrumental, permitindo a investigação, mas torna-se bárbara quando se quer como juízo supremo no tribunal do entendimento humano”. (LE MOIGNE, 2000, p.18)

Há uma valorização do pensamento literal, aquele que reflete sobre a realidade *como ela é*, que nos diz como são as coisas, e nas palavras do físico Bohm (2005, p. 151), esse pensamento *“pretende ser não-ambíguo; pode não ser bem-sucedido, mas imagina que conhece as coisas exatamente como elas são.”* Esse pensar literal nos trouxe vantagens e avanços tecnológicos, porém, ao mesmo tempo, obscureceu um outro pensar – o participativo. O que Bohm denomina pensamento participativo harmoniza com a complexidade proposta por Morin. *“O pensamento participativo percebe que tudo faz parte de tudo”*; assim as palavras de Bohm (2005, p. 154) sintonizam com Morin, que nos recorda a citação do filósofo Blaise Pascal: *“Sendo todas as coisas ajudadas e ajudantes, causadas e causadoras, estando tudo unido por uma ligação natural e insensível, acho impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, e impossível conhecer o todo sem conhecer cada uma das partes”*.

Nesse sentido, ao acolhermos o desafio da reforma, estaremos dispostos a aprimorar nossa estrutura de pensamento, o que resultará na ampliação e tomada de consciência quanto às responsabilidades de nossas ações e intervenções no mundo. Ao tratarmos da responsabilidade, consideramos que

o sentido desta é o do sujeito que se percebe, reflete sobre si mesmo, discute sobre si mesmo, contesta sua própria ação, conforme explica Morin (2000, p. 34). A responsabilidade, afinada com a complexidade, considera a dimensão do sujeito da ciência (o cientista) e a relação ética que este estabelece com a construção do conhecimento. O pensar diferente, amplo faz com que se suspeite da dimensão da responsabilidade, e pode vir a ser a justificativa de resistência à reforma por parte de muitos.

O raciocínio linear facilita nossa fuga da responsabilidade por tudo aquilo que não estiver imediatamente próximo de nós, ou seja, por tudo o que estiver fora do alcance do pensamento linear, conforme escreve Mariotti (2000, p. 50). É o típico pensar que justifica os crimes ambientais como de responsabilidade dos especialistas da área; que a violência nas cidades é de responsabilidade da polícia, do Estado. É o pensamento que legitima a “culpa” dos outros, que se vê distante de relações interdependentes. O uso unilateral do raciocínio linear obscurece e estreita nossas possibilidades mentais e nos comunica que: “o desmatamento lá na Amazônia (ou seja onde for) não tem nada a ver comigo que vivo em São Paulo!”; “a vida daquele adolescente criminoso do farol não tem nada a ver com a minha, pois é tudo uma questão de quem se esforçou mais.”

Já ouviste essas frases?

A estrutura de pensamento linear corresponde à nossa cultura patriarcal. Para Maturana (2004, p.47), isso corresponde ao desejo de controle e apropriação que nos orienta a sempre obtermos resultados individuais porque não observamos nossas relações básicas de existência. Pouco consideramos o fato de que nossa sobrevivência é garantida por relações de interdependência, ou seja, estamos vivos graças ao sacrifício de outros seres. Assim também esses outros seres têm a vida garantida graças ao nosso sacrifício. De acordo com o autor, o pensamento linear é sistematicamente irresponsável.

O pensamento faz coisas e diz que nada faz. É o que Bohm (2005, p. 39) considera ser a raiz profunda quanto ao problema da fragmentação do pensamento. O pensamento é extremamente ativo, porém achamos que ele não está fazendo nada, e pior, cremos que ele está apenas nos mostrando como as *coisas são*. Quase tudo o que temos ao nosso redor é determinado pelo pensamento: este computador, este lápis, este livro, esta cadeira, aquela empresa de armas, aquela empresa de seguro de vida, enfim, muitas são as coisas que aqui podemos mencionar. Todo o problema ecológico e social se deve a esse pensamento fragmentado porque ele nos recorda que o mundo existe para ser explorado, que as matérias-primas são infinitas, que os conflitos bélicos sempre existirão e, por assim dizer, estarão destinados a sempre existir, que a pobreza e miséria é uma simples questão de esforço e esperteza.

Que posturas assumiremos para cuidar da vida planetária? Vejamos que para ampliarmos nossa percepção de realidade, é necessário nos sentirmos pulsar pelas vias que nutrem o pensar inclusivo, solidário, aberto, flexível e dialógico. Já não nos basta a justificativa da exclusão do diferente. Apesar de ainda temida, a convivência com o diferente nos conduz ao permanente movimento de aprendizagem. Compreenderemos mais sobre nós mesmos e sobre a vida ao atuarmos nessa convivência que vitaliza o exercício de obra inacabada, renovando-nos por meio da recusa à não-repetição. O diferente<sup>10</sup> relembra-nos a todo tempo o quanto ainda temos que aprender.

Olhar fragmentado. Pouco nos remete à compreensão da vida. A linearidade objetiva o pensamento, e por insuficiência limita-nos a perceber e acolher as contradições, os paradoxos, as incertezas, os antagonismos.

É desperdício de potencialidade humana não desfrutar do potencial cognitivo, reflexivo, afetuoso e espiritual. Aqui a lógica de muitos discursos ambientalistas encontra-se em “parafusos”, em paradoxo. O chavão dos

---

<sup>10</sup> Pausa para confissões: desde muito pequena, sempre que alguém da família me oferecia alguma comida nova ou qualquer outra coisa nova, eu lhe perguntava: “é ferente? Se é, então eu quero!”. Sim, eu era tão pequena que dizia “ferente” ao invés de diferente. Compartilho, então, que a intimidade com que me relaciono com esse tema foi destinada desde os ventos de minha infância.

discursos ambientalistas, em geral, é sempre o pedido de redução: de consumo de água, matérias-primas e energia. Muitas vezes, esses discursos são pautados na palavra “não”: não polua, não consuma, não desperdice, não pise na grama, entre outros. Porém, em termos de pensamento, reduzir é desperdiçar, é mutilar. O que isso quer dizer?

O simples fato de reduzirmos nosso olhar pela fragmentação do pensamento faz com que estejamos desperdiçando talentos, descobertas e as jamais imaginadas maravilhas dessa atraente obra da espécie humana. Afinal de contas, viver é descobrir a existência de territórios inabitados. É saber da presença do Universo externo, e com devida sabedoria, recordar a imensidão interna que nos habita.

Mas o curioso é que o conhecimento científico que descobriu os meios realmente extraordinários para, por exemplo, ver aquilo que se passa no nosso sol, para tentar conceber a estrutura das estrelas extremamente distantes, e até mesmo para tentar pesar o universo, o que é algo de extrema sutilidade, o conhecimento científico que multiplicou seus meios de observação e de concepção do universo, dos objetos, está completamente cego, se quiser considerar-se apenas a si próprio! (MORIN, 2000, p. 33)

Se a metáfora do pensamento complexo é o abraço que se prolonga na solidariedade e na ética, como então poderemos abrir os braços, o cantinho dos afetos, se ainda alimentarmos os lobos da desconfiança, da competitividade, do desejo de eliminação e de exclusão daqueles tantos outros com quem interagimos? Ao refletirmos sobre isso, talvez possamos re-pensar sobre a altura dos muros e cercas de nossas casas; sobre a insignificante esmola dada, sem sorrisos ou olhares para os que vivem à margem da dignidade; sobre a dificuldade que temos tido para legitimar o humano do humano. Alteridade é um dos pilares éticos da complexidade.

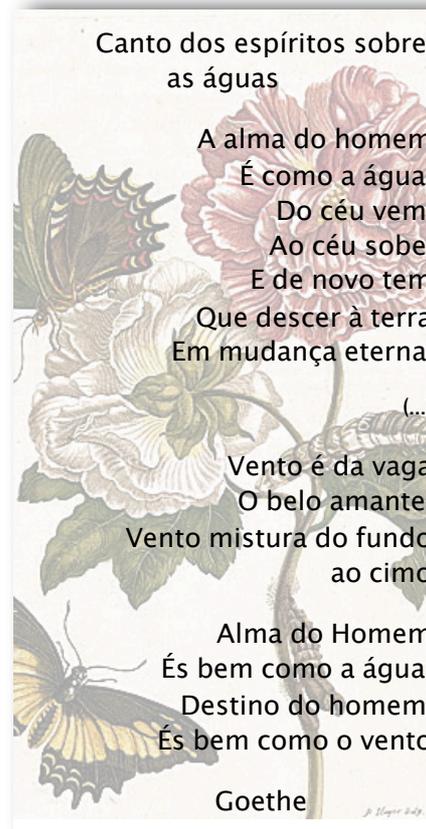
Do que temos certeza? Do que estamos seguros? O que há de previsível em simplesmente viver? Do que temos medo? Talvez a única resposta aqui seja a morte. Porém, ao encorajarmos nossas mentes para essas questões, e reverenciarmos com profundidade tais perguntas, veremos que morrer para algo pode ser visto como processo natural e contínuo de autotransformação,

de autopoiesis. A lagarta, imersa no casulo, se liquefaz e inicia a destruição de seu organismo de larva. E a dinâmica da autodestruição é também a da autocriação, para que um novo ser surja, outro, diferente do anterior, mas com a mesma identidade. Ao final desse processo, o mundo é presenteado com a graça de uma esvoaçante borboleta, nascida de uma transformação, de uma metamorfose.

A aventura do viver é dispor-se à mudança, à transformação e à metamorfose. Eis o ponto vital de nossa existência terrena frente ao viver numa época em que os problemas ambientais e sociais nos deixam nas pontas dos pés diante de um profundo abismo.

É o momento em que devemos escolher se seremos conservadores na repetição na história das guerras e injustiças sociais e ambientais, ou ousados transformadores que legitimem valores éticos inclusivos e solidários. Gentileza e delicadeza precisam ser expressas na dança rítmica do dia-a-dia. Estamos acomodados, amedrontados e superficialmente seguros com nossas “verdades”. Qualquer movimento de mudança poderá remover nossos corpos desse confortável e alienante sofá metafísico no qual “descansamos”. Viver é movimento de se autotransformar, é a *autopoiesis*, por excelência. “Se considerarmos que a vida é um processo de aprendizagem, fica fácil concluir que sem modificações estruturais não há vida” (Mariotti, 2000, p. 216).

O risco que corremos é o de escrevermos na história a crônica dos que não mudaram, conforme expressa o professor (2000, p. 157), ao dizer que aprendemos a ser repetitivos, e a crer que se os seres humanos não se modificarem, os problemas também não mudarão. Interpretamos isso nos registros históricos e, como justificativa, usamos “o velho expediente de dizer



*que a história se repete, como se ela fosse o reflexo da mesmice que está em nós”.*

No fundo, o processo histórico é isso mesmo: uma crônica de não-mudanças. Podemos recorrer a ele para obter informações úteis para as ações repetitivas, para os atos da vida mecânica. Para os problemas humanos, porém, cairemos sempre no mesmo ramerrão: a consulta mostrará que, seja qual for a direção tomada (capitalismo, socialismo, etc.), o resultado será quase sempre o triunfo da esperteza sobre a inteligência, o nivelamento por baixo, a exclusão social, a vulgaridade, a imbecilização das massas, miséria, violência e assim por diante. (MARIOTTI, 2000, p. 158)

O autor nos diz ainda que o mais espantoso é que, mesmo sabendo de tudo isso, buscamos soluções de mudanças exatamente nesses registros históricos. Com isso, temos dificuldade de reconhecer os problemas novos quando estes surgem, e admitindo reconhecê-los, nada (ou pouco) podemos fazer, já que estes exigirão soluções criativas e novas que estarão fora da nossa percepção, compreensão e padrão de conhecimento.

Estamos num beco sem saída mas recusamos a admiti-lo. Achamos que qualquer proposta fora do raciocínio cartesiano é perda de tempo. Imaginamos que é mais seguro ficar presos ao padrão de pensamento atualmente dominante. Estamos condenados à comodidade, que gera mais mediocridade, que gera mais comodidade, que gera mais mediocridade – o interminável círculo de sempre. (MARIOTTI, 2000, p. 158)

Se, conforme o autor, nos encontramos num beco sem saída, precisamos encontrar soluções novas e criativas para sairmos desse estado. Assim, mais do que adquirir informações, precisamos caminhar ao encontro da sabedoria. Faz-se então emergente a mudança da estrutura de pensamento. Não seremos criativos o bastante ao reproduzirmos a mesma estrutura de pensamento que deu origem aos conflitos e contradições que enfrentamos no mundo.

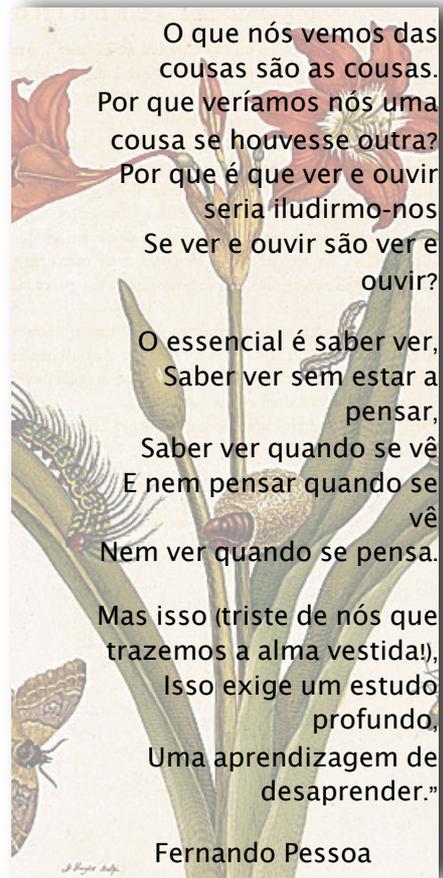
Então, por onde começar? Krishnamurti (1980, p. 46) diz que a transformação humana requer grande compreensão, e que a idéia do “gostaria de ser” difere daquilo “que é”. O pensador indiano nos diz que, em primeiro lugar, devemos estar conscientes daquilo que realmente “é” e conviver com essa realidade. O próprio ato de “ver” tem a virtude de nos transformar. Ao aperfeiçoarmos essa ação – “ver” –, seremos capazes de ver também o outro,

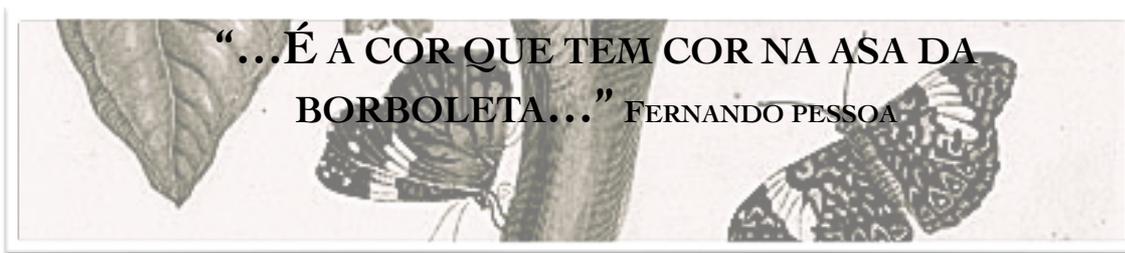
e assim iniciar a caminhada humana para enxergar de fato a complexidade do mundo e sair do estado absurdo de cegueira.

Conduzir a atenção para ver a si mesmo, e assim, ampliar a compreensão da globalidade do mundo e da imensidão do outro é, conforme Mariotti (2000, p. 299), a proposta do pensamento complexo, que corresponde à retomada da pluri-sensorialidade. *“Esta pode ser considerada um equivalente orgânico da transdisciplinaridade – uma forma de ver e entender o mundo, traduzida em um saber que questiona a cegueira do modelo mental dominante”*. Para o autor (2000, p. 226), a chave da aprendizagem consiste em atentar

para o fato de o momento presente ser um processo, um mutante vir-a-ser, e ao se dar conta disto, ir se autotransformando em conjunto com o meio.

Outra vez, a metáfora da metamorfose; quando o sistema está se autodestruindo, ele se desintegra para ter salvação. Entretanto, não podemos ser ingênuos em acreditar que não temos nada para fazer e que o planeta salvará a si mesmo, ou pior, que nada podemos fazer já que desmoronará em ruínas. Acreditamos na sabedoria *autopoiética* da Terra. O que não quer dizer que a nossa sobrevivência terrena, enquanto espécie humana, esteja garantida e assegurada. O trabalho de salvar não é somente para garantir a vida, mas para assegurar a vida pautada em valores éticos de dignidade, que legitimem o humano do humano. Esta, a meu ver, é uma profunda questão a ser considerada, com respeito e maturidade, na execução dos projetos pedagógicos e educativos.





## 2.2. SOBRE A GÉIA E SOBRENÓS MISMOS

Muito podemos aprender sobre nós mesmos, sobre nossa identidade terrena ao estudarmos sobre a criação dançante do nosso Planeta. Esse estudo é uma das formidáveis contribuições da bióloga Elisabet Sahtouris (1998), que nos convida a uma nova visão da biologia a partir de um novo e poético olhar sobre a evolução das espécies. A autora, ao estudar a história da criação de Géia<sup>11</sup>, mostra-nos que a jornada evolutiva das espécies é concebida pela cooperação, e não pela competição, como postulado anteriormente pela ciência clássica.

De acordo com Sahtouris (1998, p. 27), neste exato momento, em nosso conturbado mundo, estamos no limar de nossa maturidade, ou seja, somos suficientemente crescidos para reconhecermos que não somos perfeitos e nem onipresentes, assim como nosso planeta também não é. A diferença é que a Terra conta com alguns bilhões de anos de experiência em superar um interminável número de dificuldades, grandes e pequenas.

Os estudos da bióloga enriquecem-nos ao esclarecerem que não somos a única espécie a criar situações de caos, mas que muitas situações ferozmente competitivas resolveram-se por si mesmas em um esquema cooperativo. As bactérias podem nos ensinar que, em essência, somos orgânicos seres de cooperação.

E através das mesmas tecnologias de transporte e comunicação inventadas inicialmente por estas bactérias, quando se atiraram na

---

<sup>11</sup> Sahtouris utiliza o conceito de Géia – Terra Viva. O termo refere-se à deusa Terra da antiga mitologia grega. A autora utiliza esse termo mais como uma metáfora poética ou espiritual do que como para dar sentido a uma realidade científica. A expressão “gaia” é a forma romana de “géia” (SAHTOURIS, 1998, p. 24).

aventura cooperativa que tornou possível nossa existência, estamos unindo nossos eus em um único corpo de humanidade, que talvez possa tornar possível outro passo na evolução de Géia. Se estudarmos as lições da evolução, poderemos alimentar a esperança de que o novo corpo mundial recém-formado de humanidade possa também aprender a trocar competição por cooperação. Os necessários sistemas já foram inventados e desenvolvidos. Precisamos apenas de compreensão, motivo e vontade. (SAHTOURIS, 1998, p. 27)

Contemplar e maravilhar-se com a deusa Terra é encantar-se com a nossa identidade terrena. Desde o cabelo até o calcanhar somos constituídos pelos mesmos átomos que explodiram fazendo a história da grande estrela. Tudo o que existe na Terra é formado por esses átomos primeiros que, em movimentos dançantes, arranjaram-se e fizeram combinações interessantes.



A beleza dessa dança resultou em formas, cores, texturas, sons, cheiros... Desde os rios e rochas, flores e livros, grilos e lírios, príncipes e sapos, tudo constituído por átomos originários, embora reciclados.

O planeta, em sua rodopiante dança criadora, vem se reciclando há bilhões de anos. Pensar sobre esse aspecto nos faz ver que por essência (atômica) somos feitos de poeira estelar. Podemos, imersos em tal sentido, reconhecer a nós mesmos e nos identificarmos de modo relacional com: uma folha, um pássaro, uma rã, um garoto delinqüente...

Se tanto podemos aprender ao contemplar Géia, quando e por que nos distanciamos dela? Por que deixamos de escutá-la? Por que passamos a considerar legítima sua exploração, dominação e controle? O que houve para não mais ser reverenciada enquanto deusa sagrada?

Houve sociedades denominadas matrísticas, que viveram na Europa no período paleolítico, que consagravam e reverenciam deusas, e viviam plenas

de harmonia com as manifestações naturais. O estudo sobre as sociedades matrísticas é trazido pela socióloga e historiadora Riane Eisler, autora da obra “O Cálice e a Espada, Nossa História, Nosso Futuro” (1989). O viver da cultura matrística era pautado na parceria em lugar da dominação, *onde homens e mulheres viviam em cooperação, livres de diferenças hierárquicas de parte a parte* (MARIOTTI, 2002, p. 40). O termo matrística foi denominado pela arqueóloga lituana Marija Gimbutas.

Os povos matrísticos não fortificavam seus povoados; viviam sem estabelecer diferenças hierárquicas entre gêneros, utilizavam armas para a caça, sendo esta feita com reverência à divindade sagrada que os iria alimentar, segundo afirma o pensador chileno Humberto Maturana (2004, p. 39). Viviam imbuídos do dinamismo harmônico de sacralidade com as manifestações naturais. Usavam as fases da lua, as metamorfoses dos insetos e as peculiaridades da fauna e da flora para evocarem a harmonia. De acordo com o autor (2004, p.40), esses povos deviam ver a Natureza como uma fonte de recordação devido ao fato de suas vidas serem plenas de sacralidade.

Refletir sobre os pilares éticos que davam sustentação à cultura matrística nos faz enxergar que a história da humanidade já foi experienciada por princípios de harmonia, respeito e reverência à interdependência entre as espécies. As figuras presentes nos rituais eram deusas, expressões femininas que representavam as relações de acolhimento e harmonia; para Maturana (2004, p. 46), tais figuras revelam um viver que não estava centrado na manipulação e na reafirmação do ego. Assim, a coexistência era pautada pela ausência do desejo de apropriação, controle e obediência, elementos tão presentes no nosso viver patriarcal.

E o que houve com o viver desses povos?

As sociedades matrísticas foram brutalmente destruídas por povos pastores patriarcais e, segundo Maturana (2004, p. 49), para compreender como uma cultura específica pode ser modificada, é necessário “reconstruir o

*conjunto de circunstâncias sob as quais a nova configuração de emocionar que constitui os fundamentos da nova cultura pode ter começado a conservar-se de maneira transgeracional”*. Isso quer dizer que, por alguma razão, o emocionar de uma determinada comunidade matrística transformou-se, e assim passou a ser reproduzido pelos mais jovens, de geração em geração.

O autor sustenta que a nova reconfiguração no emocionar desses povos passou a se manifestar com o desejo de apropriação de seus rebanhos. Esses povos eram nômades, e a vida pastoril era fundamentada na liberdade dos animais que viviam pastando soltos. Os lobos podiam se alimentar dos rebanhos, sem sofrerem punições e restrições pelos pastores que acompanhavam o rebanho. Todos coexistiam harmoniosamente. Porém, esses povos começaram a colocar limites em seus rebanhos e os lobos passaram a ser vistos como inimigos. Com isso, iniciou-se a matança desritualizada tanto do rebanho quanto dos lobos, já que antes, o animal morto na caçada era um “amigo” que estava sendo sacrificado para lhes oferecer alimento. No caso dos lobos, estes passaram a ser vistos como “inimigos” que se alimentavam dos rebanhos que lhes pertenciam (MATURANA, 2004, p.55). Assim, para o autor, iniciou-se a jornada dos desejos do viver patriarcal.

Podemos dizer que nossa cultura patriarcal é constituída pelo emocionar que valida os desejos de controle, obediência, inimizade, dominação, desconfiança e competição. Esse emocionar tornou-nos, na história da humanidade, distanciados das manifestações da natureza. Nosso viver tornou-se desprovido do sentido ritualístico e de reverência à vida. Adquirimos certa cegueira em reconhecer a pluralidade das manifestações naturais como expressões de um viver autêntico, orgânico, harmonioso e pacífico. Somos ainda culturalmente identificados com o emocionar do patriarcado.

Todavia, vivemos um processo extraordinário, rico de promessas de mudanças e de ameaças. O que irá acontecer? Definitivamente não sabemos. Qual é o tempo necessário para que ocorra uma mudança? Também pouco sabemos e quase nada podemos prever *a priori*. Talvez, possamos ter algumas

idéias por onde começar. Para iniciar a construção de uma nova cultura, segundo Maturana (2004, p.34), é necessário que haja uma modificação no emocional que assegure a conservação da nova rede de conversações – *“uma configuração especial de coordenações de ações e emoções”*. Isso quer dizer que nos construímos a partir do aspecto relacional das interações recorrentes e recursivas – de coordenações comportamentais. Nesse sentido, o conversar é a todo tempo o entrelaçamento do linguajar com o emocional.

Os ventos de uma nova cultura de valores neomatrísticos têm sido soprados pelo movimento chamado Cultura de Paz, lembrando conceitos como: não-violência; processo contínuo e permanente; o fim nem sempre justifica os meios; cooperação e confiança. Tomar consciência do sentido e incorporar essas suaves palavras na dinâmica do viver é o que tem sido proposto pelos processos de aprendizagem integral transdisciplinar. Uma nova cultura neomatrística, se estimulada por relações de escuta dialógica, poderá se elevar à potência máxima quanto à sua capacidade de transformação consolidada pelo novo linguajar.

Diante do exposto, concordamos com Maturana (2004, p.34) ao considerar que *“qualquer ser humano pode pertencer a diferentes culturas em diversos momentos do seu viver, segundo as conversações das quais ele participa nestes momentos”*.

Diante da emergência da mudança, consideramos que a sensibilidade, enquanto qualidade mais apurada, deva ser aprimorada. Precisamos afinar nossa multidimensionalidade da escuta, e assim, deixarmos-nos tocar pela dança de Géia. Ao exercitarmos nossa escuta dialógica, estaremos mais afinados e atentos a ouvirmos uns aos outros, a nós mesmos e a sutil divindade rítmica de Géia.

A harmonia do emocional sensível com Géia depende da disposta abertura em sincronizar-se com sua dança. Aceitaremos o convite da dança?



### 2.3. SOBRE VALORES

Valores e culturas são termos que se atravessam, unidos como agulha e linha. Bordam nossas vidas. Traçam formas e moldes. Expressam cores. Tramam versos, versões e versículos. Compreender valores é compreender culturas. Construir valores é construir culturas. Valores determinam culturas. Culturas são nutridas por valores. Enquanto lemos, dançamos, comemos, criamos, cuidamos... agulha e linha – valores e cultura – tramam, a todo tempo. E o bordado do viver se faz, desfaz e refaz...

Um importante estudo sobre as estruturas da cultura ocidental e o processo das mudanças culturais pode ser encontrado nas obras do pesquisador chileno Humberto Maturana. O autor considera que (2004, p. 33) cultura ou assuntos culturais são *“uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações”*. Para o autor (2004, p.10), é a emoção, e não a razão, que define nossas ações. A vida humana é vivida no fluxo emocional que a cada instante constitui o cenário no qual surgem nossas emoções.

Assim, ao falar de amor, medo, vergonha, inveja, nojo...conotamos domínios de ações diferentes, e advogamos que cada um deles – animal ou pessoa – só pode fazer certas coisas e não outras. Com efeito, sustento que a emoção define a ação. Falando num sentido biológico estrito, o que conotamos ao falar de emoções são distintas disposições corporais dinâmicas que especificam, a cada instante, que espécie de ação é um determinado movimento ou uma certa conduta. Nessa ordem de idéias, mantenho que é a emoção sob a qual ocorre ou se recebe um comportamento ou gesto que faz deles uma ação ou outra; um convite ou uma ameaça, por exemplo. (MATURANA, 2004, p. 32)

Em relação às influências dos valores na cultura ocidental, Roizman e Ferreira (2006, p.14) têm fornecido grandes contribuições às concepções de valores, ética e educação por meio de publicações e projetos, como o Programa para Formação de Educadores em Valores Universais, Ética e Cidadania<sup>12</sup> da Associação Palas Athena, por elas coordenado. Para elas, valores podem ser compreendidos como referenciais que norteiam nossas escolhas, motivações e modos de sentir. Ao considerarem que os valores são construídos constantemente pelos diferentes povos que habitam o planeta, mostram também que a formação destes é influenciada pelas diversas maneiras de perceber, pensar, interagir e sentir o mundo.

Com o intuito de trazer à luz os valores que vêm moldando a sociedade moderna, o filósofo Henry Skolimowski produziu um rico estudo sobre valores tradicionais e valores ecológicos na década de 1980.

Apesar desses artigos não serem tão recentes, o estudo de Skolimowski trata de questões ainda atuais em virtude de não ter havido grandes mudanças nos padrões de conduta humana desde então. O autor (1989, p.3) aponta que o mundo está sofrendo e que as causas desse sofrimento ocorrem porque os valores são parte de nosso alimento psíquico, e privar as pessoas de valores corretos as faz sofrer. *“O mundo sofre porque nossas psiques estão desorganizadas em virtude dessa desordenação dos valores”*.

Skolimowski (1989, p.3) define os valores de quatro tradições históricas que moldaram a psique da sociedade ocidental. São eles: 1. Os valores gregos ou homéricos; 2. Os valores judaico-cristãos; 3. Os valores renascentistas; 4. Os valores econômicos e tecnológicos da sociedade moderna.

---

<sup>12</sup> Nos seminários do Programa, os educadores são orientados para que atuem como agentes multiplicadores de uma Cultura de Paz e Não-violência em suas escolas, promovendo valores como o respeito à vida, o cuidado, o diálogo, a cooperação, a percepção dos preconceitos, a valorização da diversidade e o acolhimento das diferenças.

O autor (1989, p.3) afirma que as influências gregas na formação de valores são: a honra, a coragem, o auto-sacrifício, a *areté*<sup>13</sup> ou excelência, a versatilidade e a totalidade representada por uma vida harmoniosa. Os valores cristãos correspondem a: submissão, piedade, auto-imolação. Correspondem aos valores renascentistas: o humanismo (“o homem é a medida de todas as coisas”), o autodomínio, a capacidade de realização, a versatilidade.

Os mais recentes valores correspondem aos econômicos/ tecnológicos: a eficiência, o poder sobre as coisas (e eventualmente sobre as outras pessoas), o controle e manipulação. Quanto a estes últimos, acrescento a agressividade, a competitividade, a rigidez, o utilitarismo e a racionalidade. “*Temos estes sistemas dentro de nós e reagimos a partir deles nas diferentes situações de nossas vidas*” (SKOLIMOWSKI, 1989, p.3).

Ao contextualizar o processo histórico da formação dos valores ocidentais, o autor (1989, p.7) propõe a necessidade do processo de formação de valores éticos e ecológicos, tais como: reverência pela vida, responsabilidade, frugalidade, diversidade, compaixão e justiça para com todos. Afirma que o alicerce de uma ética emergente é a atitude de reverência pela vida, o que implica em responsabilidade para verdadeiramente poder compreendê-la. “*O imperativo moral e global desta ética é: agir e comportar-se de modo a elevar os aspectos significativos da existência*” (SKOLIMOWSKI, 1989, p.7).

Roizman e Ferreira (2006, p.15) consideram que existem valores que sempre permearam as diversas culturas em diversos tempos. São eles: o respeito à vida, o bem, a justiça, a solidariedade. Pontuam ainda que ao promover a formação desses valores, a educação pode gerar grandes mudanças tanto na vida das pessoas quanto na história da sociedade.

---

<sup>13</sup> De acordo com o autor, o conceito de *areté* dos gregos é mais amplo e profundo do que o conceito moderno de excelência, que usualmente se restringe à excelência técnica, nos termos da eficiência industrial.

As estratégias de aprendizagem das Rodas de Diálogo viabilizam, por meio do autoquestionamento e da investigação introspectiva, as mudanças de conduta e postura significativas nas pessoas. Ao propiciarem momentos de reflexões profundas, possibilitam que cada pessoa, em seu potencial processo intersubjetivo, identifique seus valores, amplie sua percepção de mundo e de sua vida neste mundo. O processo reflexivo que emerge durante experiências afetivas pode ajudar a aprimorar as relações subjetivas com os outros e com o mundo. De acordo com Skolimovski (1985, p.11), quando transformamos nosso ser de maneira significativa, podemos, com efeito recursivo e processual, mudar nossas relações, ampliando e aperfeiçoando nossas concepções de mundo.

Os valores são realidades muito sutis e curiosas; não podem ser justificados racionalmente. Nenhum deles é impelido apenas pela razão. Mas se você possui uma certa concepção do mundo e do homem, então as duas coisas se juntam e passam a dar um outro significado a este cosmo. (SKOLIMOWSKI, 1989, p.10)

Vivemos em tempo de crises complexas. Tempo de conflitos violentos e sangrentos, incentivados pelo aumento e financiamento da produção de armas bélicas. Tempo de depressões e avanços da medicina psiquiátrica. Tempo de rapidez e velocidade nas informações e notícias do mundo. Tempo das banalizações: do mal, do corpo, das relações, da morte e do próprio viver.

Porém, é tempo de aprender. Aprender a encontrar as forças criativas das contradições. Aprender que podemos con-viver em harmonia, cuidando das relações que estabelecemos com os outros, com o mundo e com nós mesmos. Aprender que nosso tempo é agora, e como nos diz o compositor Gilberto Gil: *“falam tanto de uma nova era, mas se esquecem do eterno é”*. Aprender a cuidar, mais do que nunca, de nossa morada: nosso planeta está sofrendo por nossos descuidados atos de “evolução” dita civilizatória. Aprender que há muita sabedoria em saber escutar, e me arrisco a dizer que mais até do que em falar. Aprender que, com suado esforço, devemos a cada dia caminhar, com passos firmes e precisos, ao encontro da unidade das coisas relativas ao coração e à mente. A distância entre mente e coração é uma das maiores existentes em

todo o Universo, como nos diz o simpático esquimó xamã Angaangaq Lyberth, conhecido por Uncle, o tio.

A dimensão do “aprender” está registrada nos cinco pilares de uma Educação para o Futuro, promulgados pela UNESCO (*apud*. DELORS, 2000): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto; aprender a ser; aprender a viver-conviver.

Os conflitos, a violência, o medo e as inseguranças estão aí. Atrozes e presentes em nosso dia-a-dia. Não cabe aqui aprofundá-los, e nem é esse o caso. Todavia, a cada dia, há mais pessoas buscando remédios e mais remédios para dar conta da crise e dor do sofrimento da alma humana. Queremos soluções rápidas que eliminem nossas aflições. Sabemos muito pouco sobre a espera. A crise é profunda: trata-se de uma crise de valores éticos. A maneira como temos interagido com os outros seres humanos, com a Natureza e conosco não tem sido das melhores: desrespeito, preconceito, subordinação, insegurança, maus tratos... As relações que estabelecemos pelas estruturas do endoderma, *mesoderma* e *ectoderma*<sup>14</sup> estão atrapalhadas e confusas: estamos confusos quanto aos valores, desejos, afetos e quanto àquilo que nos conforta e dá segurança à alma e à existência terrena.

Podemos perceber a existência dessa crise de valores pelo aumento de pessoas em tratamentos psicológicos e psiquiátricos: surtos, crises de pânico, *stress*, complexos bipolares, exaustivas tristezas, entre outras patologias. Muitas dessas patologias vêm atingindo os adolescentes e jovens, e esse é um assunto que precisa ser tratado com especial e cuidadosa atenção. São patologias trazidas pelo meio, pela cultura e seu conjunto de valores que a dão forma.

---

<sup>14</sup> Essas categorias da constituição de nossa pele, as camadas germinativas, correspondem ao conceito criado por David Boadella, criador de uma área terapêutico-educativa denominada Biossíntese. A análise dessas camadas germinativas será feita no capítulo que trata do referencial teórico.

Todavia, previno-me em considerar que há muito perigo de erros e enganamentos nas generalizações. O espantoso e encantador exercício de viver é compreendido enquanto processo, enquanto águas fluidas e correntes de um rio. E assim, com fluidez e correnteza, também são as crises enquanto processos pessoais e culturais não estagnados, permanentes e recorrentes. E pelo caráter de processo individual, devemos estar cientes de que não há receitas semiprontas, comprovadas por métodos irrefutáveis, possíveis de aplicação e mesmos efeitos a todos. Aprender a lidar com a crise de que falamos aqui é exercício do capinar sob o sol de cada dia.

Os autores Stocker e Hegeman (2002, p.45) dizem que a *“ausência e a deficiência de afetos e emoções são quadros característicos da dissociação, da despersonalização e de várias neuroses, condições limítrofes e psicoses”*.

Os autores ressaltam que sem afetividade a vida humana se torna impossível e insatisfatória. Diante do exposto, consideramos que lidar com as múltiplas dimensões humanas, nas experiências de aprendizagem que promovem a construção de valores éticos e com a afetividade, resulta em alternativas de encantar o viver. Cuidar dos afetos humanos é cuidar do que é essencial na formação de seres saudáveis, de psiques saudáveis.

A construção de uma ética para o futuro demandará um esforço de proporções incomensuráveis e reunirá todos aqueles que acreditam nas forças de conjunção, que solidarizam, fraternizam e universalizam. Será preciso certamente exercitar a futurologia, não entendida obviamente como uma forma de irracionalismo, mas como um modo de entendimento, uma ecologia cognitiva, se quisermos estabelecer um horizonte prospectivo para a vida, as idéias e a cultura planetária, nesses tempos sombrios e unidimensionais de globalização e ressurgimentos étnicos exterminadores. (CARVALHO, 1998, p. 11)

O problema da pesquisa destina-se então a somente oferecer um momento de respiro. Uma pausa para inspirar e expirar. Um gole de água fresca após um dia inteiro de capinagem sob o ardente sol. É um suspiro de serenidade no processo de encontro consigo, de conhecimento de si. E nessa hidratação do corpo há uma pretensão de humildade: ser somente isso, e só...

Nas entrelinhas, essas palavras nos dizem que não se trata, aqui, sob caráter científico, de trazer “remédios” e/ou “métodos” notáveis que porão um fim ao mal-estar da crise. São simplesmente experiências de afetos. Possibilidades de caminhos para sermos mais autorais em nosso espantoso e encantador processo de vir-a-ser. E se acima falamos de capinar, é porque ansiamos pela colheita: “*o capinar é sozinho, mas a colheita é coletiva*”, nas nobres palavras de Guimarães Rosa. Estamos sozinhos sob o ardente sol. Com a enxada nas mãos, desejamos e sonhamos em celebrar e confraternizar com os outros os frutos de nossa colheita.



## UMA FLOR É MAIS QUE A SOMA DE SUAS PÉTALAS...

### 2.4. SOBRE A EDUCAÇÃO QUE TRANSCENDE AS SOMAS DAS PARTES

Reconhecer o valor intrínseco de cada indivíduo e da Natureza pelo que são – *“vale porque é e não como é”* é proposto por D’Ambrosio (1997, p.153), em seu conceito de ética da diversidade. O autor afirma que, no processo educativo, deve-se reconhecer o valor intrínseco dos seres humanos e vivos. Reconhecer a necessidade absoluta dos outros que garante a sobrevivência e nos integra com o cosmo *“como parte essencial de um todo”*. Os princípios fundamentais da ética da diversidade constituem uma postura transdisciplinar e correspondem ao respeito pelas diferenças, à solidariedade e à cooperação com o outro para a preservação do patrimônio natural e ambiental comum (D’AMBROSIO 1997, p.58).

Respeitar as diferenças; criar ambientes de aprendizagem alegres, leves e receptivos; propiciar a cooperação e a solidariedade; aprender a ouvir como ato de empatia, atenção e afeto são aspectos enriquecedores e que dão vitalidade ao processo educativo de formação de indivíduos conscientes de sua totalidade e da totalidade de seu mundo. São esses valores que norteiam o trabalho com Rodas de Diálogo.

No ensino formal, afirma Morin (2001, p.15), aprendemos a isolar os objetos de seu meio ambiente, a separar e dividir as disciplinas sem que sejam reconhecidas as correlações entre elas, a dissociar os problemas em vez de reunir e integrar. Para o autor (2001, p.15), tal estrutura de ensino tem contribuído para a perda de aptidões naturais, principalmente nas mentes dos mais jovens, em contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. Essa estrutura de ensino obriga a reduzir o complexo ao simples, a separar o

que está ligado, a decompor e não recompor, *“a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento”* (MORIN, 2001, p.15).

Elaboramos idéias, conceitos, previsões. A educação, nos moldes padronizados, nos ensinou que devemos solucionar problemas, ter sempre respostas certas “na ponta da língua, enfim, nossos cérebros foram programados, como máquinas, a resolver problemas. A beleza encontra-se em considerar o mistério da vida, sem o problematizar. Tememos o mistério, que por sua natureza obscura, torna-se problema” (MARIOTTI, 2000, p.117).

Para Assmann e Mo Sung (2000, p.78), a escola nos prepara para conhecermos “pedaços” independentes da realidade. A realidade é tida em partes que se justapõem e cada parte exerce uma função dentro do todo. *“Em suma, não aprendemos a ver as relações de interdependência. E, como sabemos, ver é uma questão de aprendizagem”*. A separação, divisão e decomposição das disciplinas e conceitos resultam numa percepção de mundo fragmentada. Para os autores (2000, p.78), as relações de interdependência de todos os seres vivos ou não-vivos na natureza e das pessoas nas sociedades não são visíveis. As relações de interdependência não são percebidas, não se tornam visíveis porque nem nossa mente, nem nossos olhos foram preparados e treinados para percebê-las.

Sendo assim, o que se espera é uma mudança no processo educativo que auxilie na formação de um pensamento unificador que, conforme proposto por Morin (2001 p.25), seja um pensamento capaz de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade: a unidade humana em meio às diversidades individuais, culturais e ambientais, e vice-versa. *“Enfim, um pensamento unificador abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário”* (MORIN, 2001, p.25).

Em geral, o ensino formal é fundamentado em grande quantidade de informações objetivas, na transmissão e na explicação objetiva de conceitos pré-concebidos pelos métodos científicos. Porém, não se trata de

desconsiderar a relevância das informações objetivas, mas sim que somente estas são insuficientes para compreensão da condição humana e dos aspectos mais sutis da subjetividade. Para Morin (2001, p.51), a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos, e é a partir daí que podemos lutar contra o ódio e a exclusão. Moraes (2003, p.10) considera ingênua e epistemologicamente equivocada a tentativa de transmitir experiências e valores, visto que não há o movimento da realidade para dentro do cérebro. *“Nada acontece de fora para dentro”* (MORAES, 2003 p.10).

Existe uma diferença entre explicar e compreender. Essa diferença é apresentada por Morin (2001, p.93), em que na explicação, o objeto de conhecimento é tido apenas como um objeto e se aplica a todos os meios objetivos de elucidação: formas, qualidades, quantidades. Já a compreensão está fundamentada na comunicação e na empatia intersubjetivas, e assim comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito.

Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade. (Morin, 2001: 93)

O filósofo Jacob Needleman (1991, p. 52) afirma que as idéias conceitualizadas, ou seja, aquelas que resultam das explicações, não podem ser assimiladas na totalidade de nosso ser. O filósofo considera que elas fomentam a ilusão de que as questões fundamentais da vida podem ser abordadas, e até solucionadas, por uma pequena parcela da psique humana – apenas o intelecto. As idéias conceitualizadas, de acordo com o autor, fomentam a ilusão de que as verdades últimas acerca do homem e do universo podem permear nosso inconsciente (emoção e instinto), sem uma luta interior árdua, prolongada e cuidadosamente orientada.

## CAPÍTULO 3

### A DANÇA EM BUSCA DE NECTAR E OUTROS VÔOS POR JARDINS...

#### 3. A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA

*Eu não sei se eu era um homem sonhando ser borboleta , ou se eu sou agora uma borboleta sonhando que sou um homem. Chuang Tzu.*

Chegamos e este momento da pesquisa pela trajetória da teoria que nos nutre e nos acompanha. Agora é o momento de relatar nossa experiência e analisá-la sob a óptica das categorias eleitas. O processo de reflexão e emergência das categorias foi realizado com muita atenção aos questionamentos trazidos pelos grupos e ao questionamento interno do pesquisador.

Qual é o ponto de encontro entre complexidade e aprendizagem integradora? Ao considerar o aprendiz em sua multidimensionalidade, a aprendizagem, conforme nos diz Moraes (2008, p. 3), *“apresenta-se como produto de processos interativos, recursivos, dialógicos, auto-eco-organizadores e complexos, mediante os quais, sentimentos, emoções, sensações, intuições, imaginação e raciocínio funcionam de modo enredado e articulado”*. O pensamento complexo, sob esse olhar, passa a ser a maneira como iremos articular, com fluidez e adequação, a manifestação desses diferentes processos presentes tanto na aprendizagem quanto nos processos de construção do conhecimento.

Portanto, fica um pouco mais claro entender que tais fenômenos surgem a partir de mecanismos em rede, como nos informam Capra

(1997), Maturana (1999), Varela e colaboradores (1997), reforçando, mais uma vez, a idéia de que a complexidade, com seus operadores cognitivos, ajudam-nos a pensar e a compreender melhor tais mecanismos. Ela é algo inerente às ações humanas, aos pensamentos e à percepção do objeto ou da realidade em estudo, pois sendo um fator constitutivo da vida é também fundamental para o desenvolvimento da inteligência, do pensamento, da aprendizagem, da consciência e de todos processos evolutivos dos sistemas vivos. Assim, o padrão da vida é um padrão funcional de natureza reticular. Redes de natureza autopoietica, auto-eco-organizadora e, portanto, complexa, que envolve diferentes dimensões constitutivas da corporeidade humana e suas relações com o meio onde está inserida. (MORAES, 2008, p. 3)

Neste capítulo, são delineados os caminhos percorridos, ou seja, os jardins visitados nos momentos da dança rodopiante, o encontro com a maciez das flores, o aquecer-se ao sol... Correspondem às narrativas, às categorias trabalhadas, à escuta e registros das narrativas, depoimentos e observações. Os operadores cognitivos da complexidade equilibraram o vôo sustentando o percurso.

É perigoso dizer que os dados analisados foram coletados, como se os dados já estivessem prontos antes da presença e participação do pesquisador. Com ousadia pessoal, afirmo que não busquei neutralidade na análise dos dados. Os dados não foram coletados, mas sim sentidos, vividos, intuídos e refletidos.



### 3.1. SOBRE A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

— Ah! professora, círculo de novo?

— Sim, respondia.

Era assim que se iniciavam as aulas. Quase sempre a mesma pergunta feita pelos aprendizes. Tínhamos que organizar a sala para dar início à aula. E o que isso quer dizer? Posicionar as cadeiras em círculo. Para quê? Para aprenderem a dialogar, se expressarem e começarem a ver uns aos outros e ver todo o grupo. Todos incluídos na conversa, sem hierarquias, acolhendo as contradições e se distanciando dos julgamentos.

A pesquisa (*corpus* de análise) incidiu sobre as aulas de educação para valores, destinada aos aprendizes da Instituição Aldeia do Futuro - instituição sem fins lucrativos, que tem como objetivo profissionalizar e educar jovens e mulheres, contribuindo para a formação de cidadãos plenos e responsáveis, mostrando-lhes a oportunidade de construir um futuro melhor. Os cursos oferecidos pela Aldeia são destinados a contribuir no desenvolvimento da comunidade em que está inserida, Americanópolis.

As aulas eram semanais e tinham 1 hora e 40 minutos de duração. Participaram cerca de 120 aprendizes, subdivididos em 6 turmas, de acordo com os cursos em que estavam matriculados. Os aprendizes possuem em média de 13 a 17 anos, residentes no bairro de Americanópolis e região.

Há muita simplicidade estrutural em criar uma Roda de Diálogo. Não é algo que exija muitos recursos tecnológicos e de infra-estrutura. É necessária

somente a disposição do grupo em círculo e coragem para se expressar em fala. Porém, sendo assim, a simplicidade e facilidade quanto à estrutura de aplicação prática, por sua vez, podem proporcionar experiências subjetivas concretas. Entretanto, considerar a simplicidade, enquanto aspecto enriquecedor, difere do termo simplista. É o que Mariotti (2002, p. 86) alerta quanto ao pensamento linear e fragmentado que se pauta na simplificação e reducionismo da percepção de realidade: *“Numa palavra, confundimos simplicidade (naturalidade) com simplificação”*.

A proposta das aulas foi aprimorar a expressão verbal e corporal dos aprendizes, tendo como estratégias de aprendizagem as Rodas de Diálogo, dinâmicas de harmonização de grupos planejadas a partir de estudos sobre jogos teatrais e cooperativos, e atividades extraclasse, como vivências com a natureza e idas ao teatro. Por meio de reflexões e atividades busca propiciar o contato consigo, a relação com o outro e o sentido de pertinência ao planeta. Assim, o objetivo maior das aulas foi criar um espaço de troca de idéias, sentimentos e saberes, e assim contribuir para o desenvolvimento de indivíduos comprometidos e reflexivos quanto ao seu papel de agente de transformação social, ambiental e cultural.

Tais estratégias de aprendizagem são pautadas na construção de valores éticos de acolhimento, gentileza, interdependência, cooperação, respeito, reverência pela vida, solidariedade, diversidade, justiça, não-violência, afetividade e tolerância. Nesse sentido, são reverenciados os aspectos da multidimensionalidade humana, da pluridimensionalidade do real, dos níveis de percepção de realidade de cada participante, da inclusão do diferente e da legitimação das relações de afeto e amorosidade.

Cadeiras em círculo, a aula começa. Sobre o que conversaremos hoje?

Antes do diálogo propriamente dito, foram planejadas e realizadas atividades de harmonização do grupo, como atividades de jogos teatrais e cooperativos. Essas atividades eram pesquisadas e estudadas de acordo com

as necessidades de cada grupo. O planejamento era igual para todos, mas a prática era completamente diferente. Foi interessante observar como cada grupo reagia diferente às atividades propostas; alguns aceitavam com facilidade e outros não. Isso caracteriza a disponibilidade de atenção e flexibilidade quanto ao planejamento por parte do educador.

Na proposta de diálogo desenvolvida pelo físico David Bohm e pelo pensador indiano Jidu Krishnamurti, a idéia central é a suspensão dos pressupostos. De acordo com Bohm (2005, p.36), todos nós temos pressupostos básicos e opiniões diferentes sobre o significado da vida, o auto-interesse, a religião, questões políticas, entre outros. Em geral, esses pressupostos são defendidos (com carga emocional) quando questionados. Assim, para Bohm (2005, p.35), a questão central é que o diálogo precisa entrar em todas as pressões que estão por trás dos pressupostos, ou seja, penetrar no processo de pensamento que está atrás do pressuposto e não simplesmente nele. Se não é para defender idéias, a relação estabelecida no diálogo é ganha-ganha, o que difere da discussão, na qual a relação estabelecida é ganha-perde.

Sendo assim, no diálogo, não há temas pré-definidos, não há agenda. Os participantes devem falar na primeira pessoa, sempre buscando se conectar com o que sentem, e não tanto com o que pensam a respeito de determinado assunto. O principal exercício é aprender a ouvir, ouvir plenamente o outro. Praticar diálogo é uma arte da convivência. Para que haja convivência harmônica é necessário praticar a comunicação de maneira livre e criativa, sem aderir em definitivo às nossas idéias e nem defendê-las de modo radical (BOHM, 2005 p. 31).

— Professora, quando é que a gente vai para o parque?

Com o intuito de ampliar o universo cultural dos jovens foram realizadas atividades extraclasse. A primeira atividade ocorreu em novembro de 2007, e consistiu em uma atividade de Vivência com a Natureza, no Parque Estadual

da Serra da Cantareira, Núcleo Engordador, São Paulo, SP. A concepção pedagógica das Vivências com a Natureza, conforme tratada pela concepção do Instituto Romã, considera que por meio do lúdico e do sensível é possível criar laços sólidos e profundos. Sendo assim, a conservação da natureza fica garantida por uma necessidade de interação e convivência. De acordo com autora Rita Mendonça (2005, p.215), Diretora Presidente do Instituto Romã, uma visita à natureza pode mudar nossa relação com o espaço, com o tempo, conosco e com os outros. Com a vivência, torna-se possível elaborar um novo olhar, um novo pensar, um novo agir.

O contato lúdico com o meio natural...coloca-nos sempre uma possibilidade de ruptura com maneiras de sentir, de pensar e de conduzir nossas ações, com valores sedimentados por uma rotina e um estilo de vida que nos afastam de nossa condição animal/natural. (Brandão, 1994. cit. in Mendonça, 2005, p.223)

A experiência afetiva com a Natureza pode fazer emergir sentimentos de unidade e pertinência ao mundo natural, e dessa forma, corresponde à nova postura de interação e percepção do mundo e da realidade. Ao se interagir de maneira direta com a Natureza, pode-se observar e vivenciar a interdependência entre todos os seres vivos; o contato com as manifestações naturais torna mais evidente a percepção dos sentidos do que quando as pessoas estão imersas nas cidades, onde predomina o concreto e o artificial. A Vivência com a Natureza pode contribuir para o processo de um pensamento mais unificador, e assim tornar mais possível a compreensão e a percepção de nossa identidade planetária. Cornell, fundador da *Shraring Nature Foundation*, diz:

As experiências diretas são necessárias para desenvolver sentimentos de amor e preocupação pela terra; caso contrário, as pessoas passarão a conhecê-la de modo superficial e teórico, sem nunca serem tocadas profundamente. (Cornell, 1997, p.38)

Sob esse olhar, considero que uma significativa mudança nos valores sociais deve levar em conta a relação sujeito-sujeito – tanto com a Natureza como com os demais seres humanos –, e assim transcender as relações sujeito-objeto. Essa maneira de se relacionar, interagir e perceber a totalidade

e complexidade do meio corresponde à estrutura linear de pensamento, que separa sujeito-objeto, observador/ observado.

— E para o teatro, quando a gente vai?

O segundo passeio foi realizado em junho de 2008, para assistirmos à peça de teatro “O conto da ilha desconhecida”, baseada na obra do escritor português José Saramago. Antes de irmos ao teatro, visitamos a Livraria Cultura, situada à Avenida Paulista. Para alguns aprendizes foi a primeira vez que estiveram na Avenida Paulista. Ao adentrarmos a Livraria Cultura, localizada no Conjunto Nacional, alguns disseram: *“nossa!, é melhor que shopping center”*; *“não paga nada para entrar aqui? Posso mesmo voltar quando eu quiser?”* O grande interesse da maioria foi pelos livros do Harry Potter.

Ao mencionarmos anteriormente a formação das cadeiras em círculo para todos serem vistos e estarem juntos, isso significa que a relação professor-aprendiz é uma relação de partilhas e trocas. Todos ensinando, todos aprendendo, convivendo, conversando. De acordo com Maturana (2004, p. 31), todo viver humano consiste na convivência em conversações e redes de conversações, ou seja, o que nos constitui como humanos é a nossa existência no conversar.

## A DANÇA DA INTEGRAÇÃO: PRÁTICAS E TEORIAS JUNTAS



### 3.2. ANÁLISE DAS CATEGORIAS

É apresentado neste item o entrelaçamento das análises das categorias eleitas com os aportes das teorias estudadas. Cabe dizer que essas categorias não correspondem a aspectos rígidos e fechados da pesquisa, mas no seio de cada categoria estudada, há espaço para categorias emergentes, que, por questão de limitação de tempo e espaço da pesquisa, não serão analisadas ou estudadas mais atentamente. Considerar a emergência de novas e inéditas categorias de análise é conceber a amplitude e movimento de obra inacabada da pesquisa e do pesquisador.

Abaixo, seguem os trechos selecionados das entrevistas feitas com os aprendizes no final de cada semestre de aula. Essas entrevistas foram gravadas e feitas individualmente. Alguns nomes dos participantes são fictícios. A estrutura da entrevista está anexa à pesquisa. Consistiu em um roteiro formal, previamente estruturado pelo pesquisador, para servir como uma base. Porém, ao realizar as entrevistas, zelei pela espontaneidade e descontração. Assim, cada conversa com os aprendizes foi um conversar diferente, visto que foi um momento de intimidade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Outro cuidado nesse momento foi pelo ambiente de amorosidade e confiança. Estive atenta aos brilhos nos olhos dos aprendizes, às falas conectadas ao coração, à mensagem que cada um tentava expressar pelas palavras não ditas. Devo confessar que o momento das entrevistas foi muito especial, pois foi o momento de linguajar com a intimidade, minha e deles...

Meu emocionar, nesse momento, esteve presente com muita intensidade. O momento das entrevistas foi também o momento em que me

despedi daqueles jovens. Estávamos sensíveis à sensação de separação, porém cientes da importância de nosso rito de passagem. Posso dizer que toda essa dimensão dos afetos, ritos de passagem e saudade da convivência são aspectos que estiveram presentes no linguajar dos aprendizes ao relatarem seus aprendizados com a experiência das Rodas de Diálogo e com nossa convivência.

Optei pela narrativa que traz a memória. O registro no papel foram desenhos. Cuidei para que houvesse sentimentos nesse momento. Que a palavra paz, apesar de não ser uma categoria de análise, fosse a palavra inspiradora dos corações no momento de fazer os desenhos.

Cabe ressaltar ainda que dentre as categorias eleitas para a análise dos dados, pode-se observar a emergência de subcategorias. Tal constatação revela o caráter de abertura ao novo e o constante vir-a-ser da pesquisa.

### 3.2.1. A CONEXÃO CONSIGO MESMO

**Entrevistador:** Mas enfim, qual palavra que para você expressa como que foi o trabalho do diálogo. Qual palavra expressa em que esta experiência com as Rodas de Diálogo?

**Gerlaine (15 anos):** É, hum, hum...

**Pesquisador:** A primeira que vier?

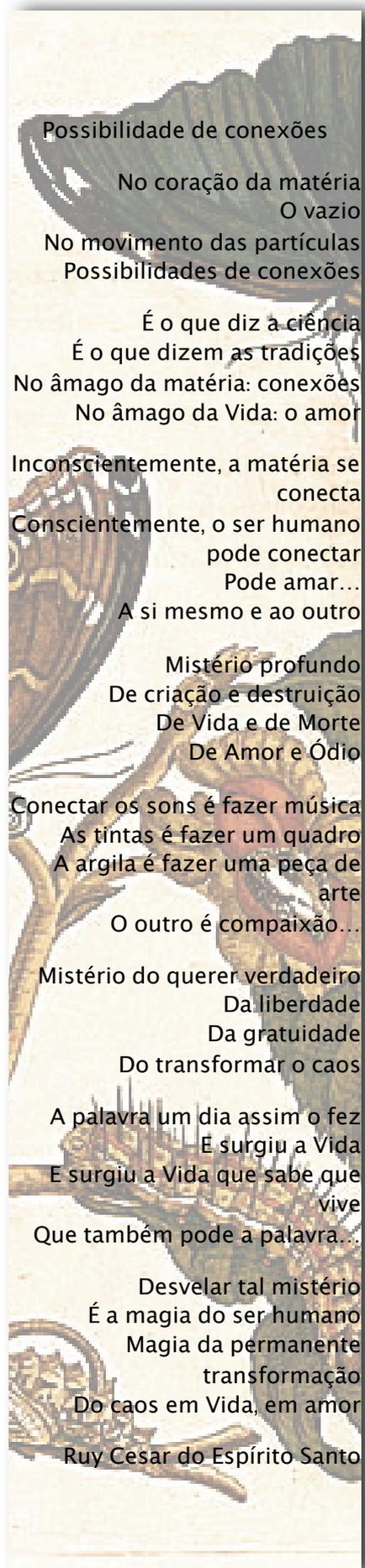
**Gerlaine (15 anos):** Harmonia

**Pesquisador:** Harmonia. É linda essa palavra. E por que essa palavra? O que te representa?

**Gerlaine (15 anos):** É assim, para mim é paz né.

**Pesquisador:** Em que momento você consegue lembrar um dia na roda que se, que a harmonia te tocou?

**Gerlaine (15 anos):** Na hora que eu estava fazendo um



desenho da árvore.

Harmonia, conforme tratado na aprendizagem experiencial de David Kolb e revista na obra de Bruno (2007; 2008), consiste no nível integrativo das fases de aprendizagem, sendo estas espiraladas e não lineares. No estudo desvelado no item 1.3. da pesquisa sobre o conceito de aprendizagem experiencial, consideramos essencial que no processo de aprendizagem de jovens, haja a preocupação com os aspectos que correspondem ao nível denominado por Kolb (1984) integração, por compreender que essa seja a fase em que a palavra de ordem seja harmonia. A harmonia no nível integrativo da aprendizagem corresponde a um estado que pode o indivíduo encontrar um bem-estar, um relaxamento e calma, podendo acarretar desse estado a construção de redes de conversações saudáveis. É saber encontrar a simplicidade no complexo (BRUNO, 2007, p. 118).

O depoimento da aluna Gerlaine nos traz uma experiência interna com a harmonia. A simplicidade foi somente desenhar uma árvore. Mas ao encontrar esse sentimento no simples ato de desenhar, não podemos afirmar que com isso a aluna permaneça na fase integrativa da aprendizagem experiencial. As fases de aprendizagem experiencial devem ser compreendidas de modo processual. Podemos considerar que naquele momento de desenhar a árvore e depois relatar essa experiência, a aluna esteve em contato com a harmonia. E ela - a aluna - a reconhece na intimidade de seus afetos e a recorda em sua corporeidade.

Ao considerarmos o estado interior de harmonia, presente na narrativa da aluna, não consideramos que se trate de algo rígido e estável. Porém, é uma análise contextual do momento presente, do momento em que a aluna esteve em contato com o estado de harmonia. Podemos considerar que esse relato está diretamente ligado às práticas desenvolvidas em sala de aula, e nesse caso, sentir harmonia foi algo marcante que expressou o emocional da aluna ao participar da experiência com as Rodas de Diálogo.

Não pretendemos aqui afirmar que esse estado de harmonia narrado pela aluna tenha sido sempre e continuamente presente no seu processo de aprendizagem. Muito menos que esse estado tenha sido presente em todos os aprendizes - não há generalizações; há contextos e momentos presentes. A manifestação do estado de harmonia foi naquele instante, ao simplesmente desenhar a árvore. Todavia, a expressão do emocionar da aluna em seu estado de harmonia sustenta que o processo de formação integral do indivíduo deva tocar o centro e estabelecer o contato intersubjetivo.

Educar para a formação do ser integral é ajudar o indivíduo a encontrar o seu centro, a descobrir a virtude, que segundo Buda, está no centro (CREMA, 1997). Educar para a plenitude humana é a forma que nós educadores é a forma que nós educadores fazemos justiça *ao todo* que somos nós. (MORAES, 2004, p. 69)

**Pesquisador:** O que você poderia me contar sobre as experiências com as aulas que tivemos?  
**Marco (16 anos):** Era um lugar que a gente se soltava, fazia brincadeiras. Era bom.

**Rapunzel (15 anos):** Eu antes de começar as aulas já ficava toda ansiosa. Será que a professora veio? Será que a gente vai brincar hoje de novo? Será que vai ser escravo de jó? Aí na hora do intervalo eu ficava falando para as pessoas, vamos gente subir logo, a professora já deve estar nos esperando dentro da sala.

**Rapunzel (15 anos):** Tudo que acontecia eu chegava em casa e contava para o Mateus (irmão). A brincadeira do escravo de jó que eu não sabia e contei para ele. Ele se empolgou e todos os dias quer jogar comigo na hora do café. Aí ele pega o copo e fica: “escravos de jó...” E eu pego (outro copo) e tenho que jogar junto com ele.

Esse depoimento traz a dimensão do brincar e da expressão de si no processo de aprendizagem integral. Podemos compreender na narrativa que as aulas eram um lugar que “*a gente se soltava*”, com a liberdade de se expressar, sem julgamentos e aberto às atividades lúdicas. Compreendemos nesta análise que a expressão dos sentimentos e pensamentos deve ser estimulada na sala de aula.

“*A gente se soltava.*” O que isso nos diz?

De acordo com as abordagens teóricas apresentadas nesta pesquisa, que tratam da compreensão não-linear da expressão do viver, podemos considerar que a narrativa do aprendiz Marco está relacionada com a

possibilidade da expressão livre dos sentimentos, pensamentos e intuições do processo de desenvolvimento da aprendizagem.

“*A gente se soltava.*” De que eles - os aprendizes - se “soltavam”? Em que estavam eles - aprendizes - presos?

A aprendizagem deve focar o interesse e necessidade do aprendiz. E era isso que acontecia nas práticas das Rodas de Diálogo. Havia um planejamento prévio das aulas, mas que não era rígido e sim flexível. Muitas vezes, a proposta do educador era uma, e a dos aprendizes outra. Como resolver esse conflito? O que era autoridade do educador nesse momento? Impor suas obrigações e atividades previamente planejadas? Ou ao contrário, saber que aquilo que fora planejado não correspondia aos interesses presentes naquele grupo. E mais, saber que aulas não são fórmulas e regras. E seres humanos não são máquinas. Muitas vezes, o planejamento prévio era bem acolhido por uma turma, mas a turma seguinte o rejeitava. E isso acontecia na maioria das vezes na turma de informática de que participava o aprendiz Marco.

Muitas vezes, os aprendizes chegavam completamente desanimados e desestimulados a participar das atividades propostas pelo educador. O que fazer nessa hora? Puni-los por acharem chato aquilo que havia sido planejado e que havia sido muito bem acolhido pela turma anterior?

– *“Vamos sentar e conversar sobre quais são os interesses de vocês. Quais atividades vocês propõem para iniciarmos nossas aulas. Não vamos ficar sem fazer nada, mas quero ouvir o que vocês sugerem para tornar nossa aula gostosa e divertida”*. Era assim que, em geral, começavam as aulas na turma do aprendiz Marco.

A manifestação dos aprendizes é a expressão de emergências no processo de aprendizagem integradora. Podemos dizer que ao analisarmos esse depoimento, abrimos espaço para a análise de subcategorias

emergentes, como a que diz respeito ao processo de implicações pedagógicas da aprendizagem integradora, em que a preocupação está nos aprendizes, nos seus interesses e suas propostas. O planejamento prévio é importante, mas não determinante. Esse fato se refere às implicações no sistema de ensino e aprendizagem proposto para estratégias didáticas compromissadas com o SentiPensar, conforme nos diz Moraes:

Daí a nossa preocupação em gerar experiências de aprendizagem a partir de interesses e propostas dos alunos. O aluno deve, portanto, ser o centro do processo educacional e em função dele as coisas devem ser planejadas, mas sabendo de antemão que o imprevisto e o inesperado acontecem e que novas emergências surgem. Isto certamente pressupõe atitude de abertura, diálogos nutritivos, coresponsabilidade, construções coletivas e cooperações na busca de soluções aos problemas que se apresentam. (MORAES, 2004, p. 46)

E o que essa narrativa nos diz do ponto de vista da conexão consigo?

Ao trazer a dimensão do lúdico, da diversão, o aprendiz Marco nos fala de seu emocional presente no processo de aprendizagem. Marco nos diz: “*era bom.*” O que há nas entrelinhas dessa frase?

Maturana (2004) diz que sem modificação no emocional não há modificação de cultura. A dimensão do brincar, do poder “sentir-se solto”, como nos diz o aprendiz Marco, é a proposta que confere ao processo de aprendizagem integradora a transformação de modelos pedagógicos rígidos e severos em outros que assegurem o livre expressar, legítimo e digno de cada ser humano. A conexão consigo mesmo é, na narrativa de Marco, a medida do livre expressar-se, a sensação de soltura daquilo que o tem aprisionado.

Com efeito, acho que na origem de uma nova cultura o novo emocional como uma variação ocasional e trivial do emocional cotidiano próprio da cultura antiga. Além do mais, creio que nesse processo a nova cultura surge quando a presença do novo emocional contribui para a realização das condições que tornam possível a sua ocorrência no viver cotidiano. Como resultado disso, o novo emocional começa a se conservar de maneira transgeracional como uma nova forma corrente de viver em comunidade, numa mudança que é aprendida de modo simples, pelos jovens e recém-chegados membros dessa comunidade. (MATURANA, 2004, p. 50)

A aluna Rapunzel desvela a excitação ao saber que naquela aula ela poderia brincar. Ficava animada ao tentar adivinhar quais poderiam ser as

atividades daquela aula. Em um momento da entrevista, a aluna conta que ao contar para seu irmão sobre as aulas, principalmente as brincadeiras realizadas em sala, eles brincavam depois juntos em casa.

**Pesquisador:** E o que você mais aprendeu?

**Edilânia (17 anos):** Aprendi a ter paciência, eu sou uma pessoa muito nervosa. Aprendi a pensar positivo. Aprendi a falar o que penso. O que está certo e errado. Pensar mais no futuro que tenho pela frente, eu tenho muita coisa ainda para aprender, para ver para frente, no mundo lá fora, ver como é, coisas que ainda não sei. Eu sou muito fechada, não sei como me comunicar direito com as pessoas. Sou muito tímida, às vezes tenho medo, vergonha.

**Pesquisador:** As aulas te ajudaram a trabalhar seu medo, sua vergonha?

**Edilânia (17 anos):** Para falar a verdade, só um pouquinho. Só um pouco na hora de falar. Quando está uma roda de gente, para falar sobre ética, sobre igualdade, é como te falei.

**Pesquisador:** Mas agora vc está falando tão bem. (em relação à ocasião da entrevista)

**Edilânia (17 anos):** Para falar a verdade, é porque eu demoro para falar. Eu gaguejo um pouco. Aí fico com medo das pessoas rirem por eu não saber como falar. Aí (as pessoas) irão pensar: vich, coitada dessa aí, não sabe como se expressar, a falar rápido como todo mundo. Se expressar bem como todo mundo. Aí penso que as pessoas perderão a paciência comigo.

**Rapunzel (15 anos):** A professora me ajudou a ter coragem para ler. Eu sou péssima. Tenho vergonha de ler.

**Rapunzel (15 anos):** Fiquei mais ativa nas atividades da escola. Tudo que acontecia eu chegava em casa e contava para meu irmão. Por exemplo, eu contei para ele a brincadeira do escravo de jó e agora todos os dias na hora do café ele quer brincar comigo. E aí eu brinco com ele.

**Manoel (17 anos):** A gente aprendeu muito com as aulas. A gente debateu alguns assuntos. Rimos bastante com nossas conversas. Eu aprendi a dialogar com as pessoas antes de falar qualquer outra coisa que agrida verbalmente a pessoa. Ela (a professora) ensinou para a gente a ter coragem. Porque a pessoa pode ficar meio vergonhoso, com vergonha das outras pessoas em ter que falar que você falou alguma coisa errada. Ela também ensinou a gente a pensar diferente.

Ter coragem. Palavra que interliga as três narrativas acima. Ter coragem de expressar a fragilidade de seu emocionar. Ter coragem de expressar as suas dificuldades.

Uma aprendeu a ter coragem para ler, a outra, coragem de expressar sua dificuldade em falar, e o outro, coragem de expressar suas próprias opiniões. E podemos refletir o quanto é bloqueador, num processo de aprendizagem, o sentimento de medo. Krishnamurti (1980, p. 35) nos diz que o medo impede o florescimento da bondade, e que em geral aprendemos através do temor. É preciso muita coragem para expressar sua própria expressão genuína, na autenticidade de ser você mesmo.

Por certo já ouviram muitos políticos, educadores, seus pais e inúmeras outras pessoas dizerem que vocês representam a geração do futuro. Mas, quando tal acontece, não é isto o que de fato desejam mencionar, certos como se acham de que os jovens se conformarão com o antigo padrão social. Na realidade, não querem que venham a ser homens de uma espécie nova, diferente. Preferem que sejam mecânicos, a fim de se adaptarem, de aceitarem a autoridade. Não obstante, se vocês puderem mesmo libertar-se do medo, não de modo teórico, ideal, não apenas na aparência, porém verdadeiramente, então poderão ser criaturas diferentes. Desta maneira.(KRISHNAMURTI, 1980, p. 35)

Existe uma relação entre coragem e autonomia?

A proposta de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) considera que uma aprendizagem é integradora quando possui a capacidade de transcender uma relação de heteronomia para uma de autonomia. O ideal de uma proposta de aprendizagem é a formação de seres conscientes e sensíveis aos aspectos visíveis e invisíveis que delineiam o viver. Autonomia de sua própria vida não é coisa fácil e nem rápida, mas é a instauração da liberdade que tanto nos acorda o educador Paulo Freire. Existe autonomia sem coragem?

Quem não é realmente livre não pode desenvolver-se, nem ser bom, e jamais conhecerá o belo. Um pássaro na gaiola não poderá voar. Se a semente não tiver liberdade para crescer, para brotar da terra, ela não viverá. A liberdade é essencial para tudo, inclusive para o homem. Porém, os seres humanos a temem, desconhecem o seu significado. Os pássaros, os rios, as árvores, todos anseiam por liberdade, e ao homem também ela é necessária, não em meias medidas, porém integralmente. A autonomia, a independência, a liberdade de expressar o que se pensa, de fazer o que se deseja, é uma das coisas mais importantes da vida. (KRISHNAMURTI, 1980, 27)

Na narrativa do aprendiz Manoel, notamos o anseio pela autonomia ao nos dizer que: *“a professora nos ensinou a ter coragem. Porque a pessoa pode ficar meio vergonhoso, com vergonha das outras pessoas em ter que falar que você falou alguma coisa errada”*. Esta narrativa contém o medo do julgamento do outro, de ser menosprezado pelo pensar legítimo de cada um. É preciso ter coragem para expressar suas idéias, opiniões. E a medida da expressão de si mesmo é a medida da conquista da autonomia. Desejamos a formação de seres humanos críticos, conscientes, pensantes, atores de seu viver.

Já na narrativa de Edilânia e de Rapunzel, encontramos o medo por aspectos que dificultam o conjunto de suas relações. Uma - Edilânia - em falar; a outra - Rapunzel - em ler. Aspectos que conjugam a busca de autoria. Ao expressarem seus medos e fragilidades, as alunas expressam o desejo de se libertarem dessas travas. Quando somos autores de nosso viver, ficamos menos amedrontados com os julgamentos alheios.

**Pesquisador:** O que mais você aprendeu com as rodas de diálogo?

**Manoel (17 anos):** A pensar diferente já que a maioria das pessoas pensam igual. E ela (a professora) queria que a gente pensasse diferente sobre as coisas. Ela ajudou a gente a ver as coisas de um jeito melhor, por exemplo, o Renan (outro aluno do curso) falou que ele ia bater numa menina mas como ele teve aula com a professora ele aprendeu a pensar antes de agir, antes de fazer alguma coisa errada.

*“Ela também ensinou a gente a pensar diferente”*, como expressou o aluno Manoel. E aqui novamente, Krishnamurti (1980) nos ajuda a explicar que é necessário nos libertarmos das amarras dos medos e temores que enfraquecem e impedem o florescer das sementes, dos mais novos. Pensar diferente, que nos diz o aprendiz Manoel, é o pensar crítico, criativo e desobediente de regras e morais impostas pelo modelo social vigente que atropela o livre expressar-se. Ser desobediente, no sentido que tratamos nestas linhas, é exercício pleno de cidadania ao estar ciente do verdadeiro papel de agente de transformação social. Educar para a paz é muito mais que ser “bonzinho” e distribuir margaridas brancas. A educação se aproxima do exercício da ação pacífica ao educar para a desobediência de regras impostas nas quais não acreditamos, como as que dizem respeito à exclusão e ao preconceito do diferente.

**Michele (18 anos):** Foram aulas boas, fazem-nos deslocar a outro universo interior a nós mesmos. Que a gente possa refletir sobre nós mesmos. Pensar antes de fazer as coisas. Pensar nas coisas que são verdades que estão na nossa frente, mas a gente não tem audácia de ir até lá e aceitar.

**Pesquisador:** O que você aprendeu?

**Michele (18 anos):** A não deixar de refletir sobre vc mesmo em nenhum momento da sua vida. Isto não é ser egoísta. Mas em pensar em você mesmo. O q você está fazendo em seu interior. Como sua mente está trabalhando hoje, pensar mais nisto.

A aluna Michele também nos aponta em sua narrativa o contato com sua dimensão interior. E nessa narrativa, revela o contato consigo, *“a não deixar de refletir sobre você mesmo em nenhum momento da sua vida”*. E ainda nos

afirma que essa não é uma atitude individualista, mas exercício de autoconhecimento.

### 3.2.2. A CONEXÃO COM O OUTRO

**R. Emil (16 anos):** A experiência desse diálogo aí, foi muito boa mesmo que, aí agora aprendi mais a escutar os outros porque antes eu só gostava de falar, eu não gostava de escutar isso aí me ajudou bastante.

**R. Emil (16 anos):** Não, o que eu não gostei é que eu, quando a gente começava a conversa aí todo mundo queria falar ao mesmo tempo, aí nisso, aí que a gente aprendeu a escutar primeiro e depois falar, ou então cada um falar na sua vez, na vez certa né, pra não criar bagunça, se não, se todo mundo falar junto aí ninguém escuta ninguém.

**Pesquisador:** Se fosse para contar para alguém como eram aquelas aulas como você contaria sobre o que você aprendeu?

**Bruna (16 anos):** Antes eu não falava muito. Não que eu era tímida, mas é que falava as coisas sem pensar. Não ouvia direito e já ia falando. Eu sei que agora eu escuto melhor as pessoas para depois eu falar, sem ter aquele julgamento alheio, como sem ouvir e já julgar. Agora eu presto mais atenção.

**Eder (18 anos):** Aprendi a assumir meu erro. Teve um dia que discuti com minha mãe e eu estava errado e continuava discutindo. Eu sou assim, se estou errado eu ainda quero discutir. Mas aí pensei bem, eu estava nervoso e aí pedi desculpa para ela mais de três vezes.

**Pesquisador (18 anos):** E você aprendeu isto?

**Eder:** Foi por causa do que eu aprendi. Eu estava errado e nervoso. Pensei não sei porque estou nervoso se sou eu quem está errado. Aí pensei para que continuar discutindo. Então melhor parar por aqui e pedir desculpas.

**Pesquisador (18 anos):** Antes das aulas você acha que não pediria desculpas?

**Eder:** Era bem difícil. Mesmo sabendo que estava errado eu continuaria discutindo.

**Rapunzel (15 anos):** Sempre antes de começar as aulas a professora perguntava como havia sido nosso final de semana. Aí, eu estava em casa com a vassoura na mão para bater no meu irmão. Aí lembrei das aulas e pensei: “deixa para lá. A professora vai me perguntar o que houve no meu fim de semana, e vou ter que dizer.” Eu até pensei que poderia te perguntar se jogasse a vassoura nele: “professora, eu fui injusta em jogar a vassoura no meu irmão?” Mas decidi não jogar não, deixei pra lá.

A escuta é a razão de ser das Rodas de Diálogo. Aprimorar a escuta consiste na essência do exercício do Diálogo. E de qual escuta estamos falando?

Saber escutar é ir além das palavras ditas, não ouvir somente o seus significados. A palavra em si não representa o real, mas sim aponta e indica uma direção. E em geral paramos nas palavras, concordando com os seus significados ou discordando deles, e em geral com carga emotiva. Fincamos

bloqueios em nossas relações na persistência da defesa de nossos pontos de vista.

O entendimento de escuta, no qual desenvolvemos toda a essência deste trabalho de pesquisa, da escrita à ação, dos conversares aos emocionares, é construído por inspirações e admirações do pensamento de Krishnamurti (1980). Digo essência, pois desde os delineamentos dos percursos metodológicos da pesquisa, traçados por estudos de Barbier (2002), às atividades em sala de aula concebidas por estudos na estratégia do Diálogo de David Bohm (2005), possuem como fundamento central o pensamento de Krishnamurti (1980).

Os alunos das narrativas acima expressam seus aprendizados com a escuta. Não confere a esta pesquisa analisar se a maneira como os adolescentes compreendem a escuta está ou não em total afinidade e aproximação com o pensamento de Krishnamurti (1980). Mas podemos olhar para essas narrativas e pensar que algo novo lhes foi apresentado, enquanto uma nova maneira de estabelecerem suas relações com os outros. As narrativas expressam que os aprendizes estão atentos em relação à escuta, e se antes não a faziam, talvez fosse porque simplesmente a desconheciam.

*“Se todo mundo começa a falar junto aí ninguém escuta ninguém”*, como apontou R. Emil. Quando todos falam, todos estão pensando ao mesmo tempo. Os pensamentos e opiniões interrompem o espaço da escuta. Saber escutar, como presente na narrativa de Bruna, estar livre *“daquele julgamento alheio”* é também, como ela nos diz, estar mais disposto a prestar mais atenção. E para que devemos prestar mais atenção?

Estar atento a si-mesmo é a medida da atenção que dispomos aos outros de nossas relações. É como nos conta o aluno Éder, ao olhar para si mesmo e reconhecer sua postura diante do momento de conflito com sua mãe. Ao reconhecer que nervoso era seu emocionar, suas ações desse momento

em diante poderiam desgastar ainda mais a relação com sua mãe. E por que não parar, observar a si-mesmo e repensar qual, então, atitude tomar?

Estamos explorando. E, para podermos explorar de maneira real, com ardor, com paixão, necessitamos dessa atenção que é o ato de escutar - de escutar tudo: os gritos dos corvos e daquele gavião, e escutar o que o orador está dizendo, sem procurar averiguar se está dizendo verdade ou mentira; escutar, simplesmente, suspendendo a capacidade de julgamento, de avaliação, de condenação. Se escutares dessa maneira - num estado de vazio, se assim me posso exprimir, se escutares “de dentro do vazio”, então, esse próprio ato de escutar inicia aquele instante no qual há compreensão. Pois necessitamos de uma tremenda revolução, não só exterior, mas também interior - principalmente interior. (KRISHNAMURTI, 1980, p. 96)

Prestar atenção à sua dimensão interior, a essa revolução de que nos fala Krishnamurti (1980), quando livre de pressupostos e julgamentos, pode nos conduzir a atitudes menos agressivas e violentas. Ao atentarmos para o nosso emocionar, poderemos observar com mais clareza a confusão de nossos desejos e afetos. Os acordes da escuta atenta e sensível são afinados com a sintonia da ação pacífica.

Talvez, a aluna Rapunzel não tenha tido uma ação violenta com o irmão, como no caso de jogar a vassoura, porque sentiria vergonha ou medo de contar para a professora. Mas, talvez também, ela soubesse de si e de seu ato. Não precisamos desconsiderar o fato de que a aluna sentiria medo ou vergonha de expor para a sala o evento que marcou o seu final de semana. E, como narrou a aluna, ela até poderia perguntar na sala se seu ato foi injusto. Porém, o fato é que ela decidiu não jogar. E para tomar essa decisão naquele momento, a aluna, mesmo que brevemente, ou até intuitivamente, prestou atenção em seu emocionar durante a situação de conflito com seu irmão.

**Pesquisador:** O que você aprendeu com as rodas de diálogo? Como que foi essa experiência para você?

**Any Beatriz (15 anos):** Ah, foi muito bom a experiência. Deu para saber o que cada um pensa, né? Ah sei lá, não sei direito explicar. Foi muito bom, assim na roda todo mundo ficou unido, todo mundo começou a falar o que sentia, todo mundo falou o que pensa, não individual, entendeu?

**Pesquisador:** O que você aprendeu nas Rodas para sua vida?

**Any Beatriz (15 anos):** O diálogo.

**Pesquisador:** O que é o diálogo?

**Any Beatriz (15 anos):** A gente poder expressar o que a gente pensa, aprender a conversar e aprender a lidar com as pessoas boas e ruins.

**Rapunzel (15 anos):** Teve aquela aula que eu me desentendi com o outro aluno, quando a gente estava falando de bandidos. Aí eu aprendi que a gente tem que ser um pouco humilde, tem que se unir mais com as pessoas. Eu vivia assim muito afastado das pessoas, de todo mundo. E aprendi que tenho que me esforçar mais e ter bastante ânimo e ser confiante em mim mesma.

**Pesquisador:** o que você aprendeu?

**Paula (15 anos):** a ter união.

Um aspecto que nos aproxima dos outros ao estabelecermos nossas relações é reconhecer e reverenciar o potencial de pensarmos todos juntos, coletivamente, cooperando. A aluna Any Beatriz, em sua narrativa acima descrita, diz que todo mundo ficou unido.

O viver conjuga o verbo do relacionar. Vida e relação são dimensões que co-existem. Não existe vida sem relações. Das células ao universo, tudo e todos em constantes, plácidas e fluidas relações. Educar, sob essa perspectiva, é conduzir o emocional para a aceitação de si-mesmo, do outro, para a autopoieses do viver.

Ao suspendermos pressupostos e não precisarmos defender nossas opiniões, aproximamo-nos uns dos outros, ao invés da postura dialética em que a exclusão é a justificativa da competição entre os que retêm e defendem “verdades”. Livres da carga de termos que afirmar idéias e opiniões a fim de obtermos prêmios e reconhecimentos por nossas “verdades”, poderemos exercitar a cooperação uns com os outros, e assim experienciar a convivência de idéias e a união entre diferentes.

Educar, sob ponto de vista autopoietico, é desenvolver-se na biologia do amor (MATURANA, 1999), o que significa desenvolver-se na aceitação de si mesmo e do outro em seu legítimo outro. Para Maturana (*Ibid.*), o amor é a emoção fundamental que sustenta as relações sociais, ou seja, a aceitação do outro em seu legítimo outro. É a emoção que amplia a aceitação de si mesmo e do outro e, para ele, somente o amor expande as possibilidades de um operar mais inteligente. (MORAES, 2004, p. 67)

E o que acontece quando o que eu falo não precisa “ganhar” ou ser “melhor” do que aquilo que você fala? Pode acontecer que nessa hora, ocorra a emergência do novo pensar, que não é seu nem meu: é nosso. E esse novo pensar entra novamente na dinâmica do conversar e do relacionar, e vai se modificando, transformando, num movimento recursivo e recorrente, incessantemente.

A experiência com grupos de Diálogo pode conduzir ao autodesenvolvimento e à percepção de si, podendo aprimorar o relacionamento subjetivo, com os outros e com o mundo. São contribuições que complementam, de forma eficiente, o ensino formal, pois facilitam o desenvolvimento de posturas de convivência mais integradoras e harmônicas, aspectos muitas vezes esquecidos por tal ensino.

**Flávia Fernanda (15 anos):** É que nem naquele dia que você deu a árvore lá, aquela árvore, ai eu vi a árvore da menina e falei, ai a minha árvore está mais feia que a dela. A dela está tão bonita, assim toda grande. Depois eu pensei: Ah! cada um tem sua criatividade.

**Pesquisador:** Muito bem é isso mesmo, não tem a mais bonita.

**Flávia Fernanda (15 anos):** É cada um tem a sua beleza né, que nem o ser humano, não existe ninguém feio. A minha mãe sempre fala isso para mim, não existe ninguém feio cada um tem a sua beleza.

**Pesquisador:** E é isso que você aprendeu?

**Flávia Fernanda (15 anos):** É, varias coisas também. Havia vezes que eu estava triste assim, sabe. Ai eu ficava fazendo as brincadeiras, ai eu ficava feliz porque eu esquecia, eu esquecia dos problemas das coisas da vida assim, ai quando eu chegava em casa, ai eu ficava falando pra minha mãe. Então minha mãe dizia: “eita! é divertido isso, essas aulas, hein? Fica fazendo assim com a mão. No meu tempo eu não fazia isso não” Eu falei, agora as coisas estão bem diferentes”.

Nessa narrativa, também podemos observar aspectos da relação com os outros, ao compararmos os desenhos das árvores. Uma é mais bonita que a outra. Um ser humano é melhor que o outro. Quem está certo? Quem é melhor?

“Ah! Cada um tem a sua criatividade”, como presente na narrativa de Flávia Fernanda. Ao observar os diferentes desenhos de árvores, a aluna também percebeu que diferentes são as pessoas, em suas múltiplas expressões. Se diferentes são as pessoas, diferentes são os olhares sobre as realidades do mundo e diferentes são as opiniões. Qual é a mais bonita? Para

a aluna Flávia Fernanda, é uma questão de diferentes possibilidades de criatividade de cada pessoa.

### 3.2.3 A CONEXÃO COM O MEIO

**Pesquisador:** O que você aprendeu?

**Raul (15 anos):** A meditar. Como aquele dia da floresta. A gente aprendeu a meditar bastante.

**Pesquisador:** E você gostou?

**Raul (15 anos):** É bom, né?, porque muita gente não medita e faz coisas sem pensar.

**Pesquisador:** E você faz isso, às vezes, na sua casa, para a vida do Raul?

**Raul (15 anos):** Ainda não.

**Pesquisador:** E o que você aprendeu com a meditação?

**Raul (15 anos):** Que te ajuda aprender mais. Quando você chega em casa e fica pensando mais sobre aquilo que não entendeu na escola

**Pesquisador:** E você já faz isso em casa?

**Raul (15 anos):** Ainda não.

Que reverenciada seja a sinceridade e espontaneidade. Que reverenciada seja a confiança.

“*Ainda não*”. O aluno Raul nos conta que aprendeu a meditar, que aprendeu que a meditação poderia ajudá-lo. Mas ainda não a pratica. Essa análise confere aspectos que me foram surpreendentes. Poucos foram os aprendizes que mencionaram a palavra meditação durante as entrevistas. Devo expressar minha surpresa e espanto quando Raul me trouxe essa palavra.

“*A meditar*”. Foi isso que Raul expressou sobre seu aprendizado. Fechar os olhos, respirar, observar pensamentos. Visualizar imagens. Inspirar. Expirar.

Qual é a relação entre meditação e estratégias para uma aprendizagem integradora? Por que estamos analisando a meditação sob a perspectiva da conexão do indivíduo com o meio?

Os exercícios de visualização criativa, propostos durante as aulas, tinham como objetivo fazer com que os aprendizes considerassem a potencialidade de suas mentes. A intenção das atividades era conduzir os alunos a entrarem em contato com seus potenciais mentais, e assim estimular

o exercício do pensar criativo e criador. Eram também, essas atividades, momentos para a respiração, e assim estimular o contato com suas dimensões de corporeidade. A conexão entre a atividade mental de estados de meditação e o meio com que nos relacionamos é a medida da ampliação entre universo interior e exterior. Quanto mais posso conhecer em meu interior, mais posso enxergar em minha realidade exterior.

Podemos educar a nós próprios e aos estudantes para o viver? Não me refiro a viver meramente como um intelectual, mas como um completo ser humano, com sanidade mental e orgânica, desfrutando a natureza, e sensível a todas as coisas, às aflições, ao amor, à dor, à beleza terrena. (KRISHNAMURTI, 1980, p. 126)

Meditação é quietude, do corpo, dos pensamentos e do emocional. É estar tranqüilo, sereno e desperto para o sagrado. Exercícios de meditação podem estimular a sensibilidade, e assim possibilitar percepções e ações mais sensíveis em relação à vida em todas as suas manifestações.

**Eric:** Eram aulas civilizadas. Geralmente quando a gente junta um grupo um quer aparecer mais que outro e acaba virando uma baderna. Mas lá (nas aulas) não. Naquelas aulas todos ficavam mais quietos ouvindo o outro, e isto era bom. A gente podia expor idéias. E a professora jogava idéias e a gente ficava discutindo sobre isto, por exemplo, sobre as atividades ou coisas mais filosóficas. Na verdade a gente não discutiu, a gente mais dialogou (disse outro aluno que estava sendo entrevistado ao mesmo tempo).

**Pesquisador:** Me conta mais o que você aprendeu.

**Eric:** Uma coisa que eu aprendi a fazer e que antes eu não fazia idéia que eu poderia fazer é aprender a ouvir o ambiente. A prestar atenção ao que se passa lá fora.

**Ivo:** Eu vi mundos que eu nunca havia visto nos filmes. Eu vi que em São Paulo tem muita gente pobre, passando fome. Você vê só o que vê, muita gente de roupa nova. E não vê os outros, não presta atenção que tem muita gente que vive na rua.

Ouvir o ambiente e prestar atenção ao que se passa lá fora. Foram os aprendizados do aluno Eric. Estimular a sensibilidade para perceber mais o que se passa no mundo; aos eventos e acontecimentos do viver correspondem aspectos importantes da aprendizagem integradora.

Ao considerarem os aspectos multidimensionais do ser humano, tais como a imaginação, a intuição e a construção de valores, as estratégias de aprendizagem das Rodas de Diálogo harmonizam-se com os fundamentos de

aprendizagem integradora propostos por Moraes e Torre (2004). Esses autores nos dizem que:

A aprendizagem integrada poderia ser descrita como o processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que melhoramos estruturas e habilidades cognitivas, desenvolvemos novas competências, modificamos nossas atitudes e valores, projetando tais mudanças na vida, nas relações sociais e laborais. E isto baseado em estímulos multissensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar. (MORAES; TORRE, 2004, p.82)

A partir dessa consideração, o processo de formação do ser humano integral e integrado passa a ser visto como possibilidade da ampliação da percepção de realidade, compreendendo e atuando a partir do nível de realidade e de percepção em que cada indivíduo se encontra, acolhendo e reverenciando a diversidade de cada aprendiz. O intuito de se trabalhar com a multidimensionalidade humana é provocar no aprendiz seu talento enquanto ser autoquestionador, auto-reflexivo e autotransformador.

É tornar o aprendiz consciente de seu papel de autor e agente de transformação de sua realidade, despertando-o do sono da inércia e do descompromisso com as questões de tensão no mundo. É o que nos diz o aluno Ivo ao narrar que os filmes o ajudaram a ver que *“em São Paulo tem muita gente pobre, passando fome. Você vê só o que vê, muita gente de roupa nova. E não vê os outros, não presta atenção que tem muita gente que vive na rua”*.

**Eric:** Eu percebia que os meninos mais bagunceiros ficavam menos hostis nas aulas. Lá fora, quando estavam todos eles no portão, eu pensava: imagina colocar todos eles numa mesma sala? Mas eu me surpreendi em ver que lá (na sala) eles ficavam quietinhos.

A narrativa acima do aluno Eric diz respeito à sua percepção do que acontecia ali, naquele cenário de aprendizagem. *“Os meninos mais bagunceiros ficavam menos hostis nas aulas”*. Eric pôde perceber que seus amigos se comportavam diferente no espaço de aprendizagem das Rodas de Diálogo. O que acontecia naquele espaço que fazia os alunos “bagunceiros” serem menos hostis?

Cuidar do “clima” nos ambientes de aprendizagem é fundamental. Cuidar das emoções, sentimentos, pensamentos, intuições que ocorrem nos ambientes de aprendizagem é compreender a existência de campos energéticos que influenciam nosso emocional e nossas ações. Esses espaços precisam ser cuidados no sentido de assegurar a atmosfera de descontração e relaxamento, alimentos que estimulam a motivação e envolvimento dos aprendizes. Não se trata de fórmulas mágicas para “prender” a atenção do aluno, mas de sensibilidade e sinceridade do educador em cuidar do clima de acolhimento e abertura em sua sala de aula.

O que pretendemos destacar, aproveitando esta construção teórica, é a importância dos elementos constituintes do “clima” e das circunstâncias criadas nos ambientes de aprendizagem, a partir das quais são gerados emoções, sentimentos e pensamentos que circulam em função das ações e reflexões sobre os objetos que estão sendo processados. Todos esses aspectos influenciam a aprendizagem e como educadores necessitamos estar mais atentos no sentido de desenvolver métodos e estratégias que utilizem imagens, sons, cores e exercícios respiratórios para promover estados mais harmoniosos, descontraídos e relaxados, como também estados mais vibrantes, para que os aprendizes, em seus *processos de construção do conhecimento*, se sintam mais motivados, relaxados, criativos e felizes, capazes de construir algo diferente, inovador, resolver problemas e enfrentar desafios. Temos experimentado em várias ocasiões o efeito motivador e satisfatório que produz ao se iniciar uma aula com alguma peça musical, poema ou texto impactante. O aluno se sente gratificado de encontrar na aula esses estímulos mais próprios de momentos de descontração e de relaxamento. Mas, sabemos que de tudo isto também se aprende, como temos tido ocasião de demonstrar. (MORAES; TORRE, 2004, p. 66)

A narrativa a seguir é a do aluno Lucas. Antes de passarmos para a narrativa, vou contar um pouco sobre o aluno. Lucas era aluno que, no período das aulas, estava em regime de liberdade assistida da Fundação Casa. Lucas, sempre antes de começar a aula, dirigia-se à sala em que eu estava dando aula para “verificar” se naquele dia haveria mesmo aula.

Houve uma ocasião em que na turma de Lucas havia somente quatro alunos presentes. Emergência! Como realizar 1 hora e 40 minutos de diálogo com tão poucos alunos na sala? Pensei que logo eles se cansariam. Então, intuitivamente, no meio da nossa conversa, propus um exercício de imaginação. Pedi para que os alunos se imaginassem em algum lugar bem bonito, o mais bonito que pudessem imaginar. Depois, pedi para que me

contassem “onde estiveram”, e que fizessem um desenho desse lugar, como se tivessem trazido postais ou fotos de lá.

Um esteve mentalmente na praia. O outro nadando num rio, na Bahia. O outro no meio da torcida do Corinthians. E Lucas se viu sentado, de pernas cruzadas, num lugar pantanoso. Em volta dele, várias pessoas com fisionomias não conhecidas. Diante dele, uma porta trancada, e ele podia ver a chave que abriria essa porta. Mas ele permaneceu sentado e não conseguiu ir até as pessoas retirar a chave que abriria a porta à sua frente.

Quando Lucas narrou sua experiência com o exercício de imaginação, fiquei, em certo sentido, admirada com sua capacidade de abstração. Mas também me dei conta de que eu não possuía habilidades profissionais para aprofundar a experiência de Lucas. Todavia, admirei sua confiança em revelar algo que, ao meu ver, era de profunda intimidade e subjetividade. Senti que aquele aluno confiava em mim, e que sua sensibilidade era diferente da dos demais alunos presentes na sala.

Considerarei pertinente escrever mais sobre esse aluno, pois em nossa entrevista, Lucas trouxe novamente aspectos de sua dimensão sensível e íntima. As representações mentais experienciadas por esse aluno são de profunda sensibilidade, e devo reconhecer as limitações de minhas análises ao falar sobre elas. Ainda penso na porta e na chave sem entendê-las por completo. Devo confessar que por tamanha riqueza, a narrativa abaixo deveria ser tratada com muita atenção e cuidado. E por limites temporais e espaciais, falaremos dessa narrativa reconhecendo toda a sua abrangência. Não pretendemos esgotá-la, mas ao contrário, deixá-la aberta para novas (e prováveis) maneiras de compreendê-la.

**Pesquisador:** O que você sentia quando vc estava nas aulas?

**Lucas (16 anos):** Ah! Vou ter que falar isso daí. Eu não sei falar isso daí não.

**Pesquisador:** Você gostava de fazer os exercícios de imaginação?

**Lucas (16 anos):** Ah! Eu gostava. Eu nunca parei para fazer isto antes. No começo era meio estranho. Não é tão anormal. (...) O Lucas de antes não queria saber de escutar, só de falar. Mas agora eu quero saber o que as pessoas tem para me falar.

**Pesquisador:** Quando eu te falar a palavra paz, qual parte do seu corpo você sente?

**Lucas (16 anos):** Ah! Senhora, não sinto em nenhuma parte de carne e osso do meu corpo. Quando ouço paz sinto a minha alma.

**Pesquisador:** E o Lucas sente paz?

**Lucas (16 anos):** Não muita senhora, eu vivo num mundo de crueldade.

**Pesquisador:** E qual é o seu papel diante disto?

**Lucas (16 anos):** Sei lá, viver e morrer.

**Pesquisador:** Você quer paz, Lucas?

**Lucas (16 anos):** Digamos que nossa paz é uma paz embaixo de sete palmos da terra.

**Pesquisador:** Você já sentiu alguma experiência com paz?

**Lucas (16 anos):** Se eu senti eu não me lembro não.

**Pesquisador:** E nas aulas? Você sentia algo próximo a isto?

**Lucas (16 anos):** Ah! Nas aulas eu me sentia num lugar trancado, isolado de todo o resto do mundo, por uma hora e meia. As aulas foram diferentes, sei lá. Depois que você fechava a porta o mundo some.

**Pesquisador:** Lucas, o que a gente faz dentro da sala é legal, gostoso. Mas é para exercitar depois onde é difícil, com a família, amigos, no lugar onde você está. Se nas aulas você sentia um pouco de paz, como fazer para levar aquela aula para seu mundo?

**Lucas (16 anos):** Como eu te disse, senhora, aquela sala, quando você fechava a porta o mundo sumia. Quando eu saía daquela sala não era o mundo que sumia, mas era a sala que sumia. Como eu vou achar a sala agora? Ela está perdida no espaço.

**Pesquisador:** Será, Lucas? Você sabe que ela existe...

**Lucas (16 anos):** Eu sei que ela existe, mas não sei onde está.

**Pesquisador:** Dentro de você. Busque esta sala dentro de você.

**Lucas (16 anos):** No dia que você me convidar para a sua apresentação (em relação à apresentação do trabalho de pesquisa para a banca) talvez você não me encontre mais. Quem sabe eu não entro nesta sala e me tranco.

**Pesquisador:** Como assim?

**Lucas (16 anos):** Ah! Entrar nesta sala e me trancar e não sair mais.

**Pesquisador:** E essa sala te faz sentir bem?

**Lucas (16 anos):** Faz.

**Pesquisador:** Mas tente levar esta sala para seu mundo. Quando as coisas estiverem difíceis, entre lá. Feche seus olhos e entre por alguns instantes.

**Lucas (16 anos):** Se eu fechar os olhos eu vou... Sei lá, não dá não. Entrar numa sala e esquecer de tudo. Não tem como. Você vai estar lá dentro, mas você vai continuar escutando tudo que os outros falam. Você vai estar desligado do mundo, vai estar longe. Mas é como se tivesse um alto-falante dentro da sala que transmitisse o que acontece no mundo para você. Está tudo projetado em você. Você não vai achar a paz nisto.

*“Nas aulas eu me sentia num lugar trancado, isolado de todo o resto do mundo, por uma hora e meia. As aulas foram diferentes, sei lá. Depois que você fechava a porta o mundo some”.* O mundo de fora do vivenciar de Lucas é, como ele mesmo disse, o mundo de crueldade. Sua alma, espaço de sua corporeidade, tende a rejeitar essa crueldade do mundo, que Lucas entende muito bem. O desejo da alma é ficar do lado de dentro da sala. Trancar-se, isolar-se. É sua alma que é tocada ao escutar a palavra paz...

*“Quando eu saía daquela sala não era o mundo que sumia, mas era a sala que sumia. Como eu vou achar a sala agora?”* O que podemos pensar a respeito disso? Como ajudar Lucas a encontrar a dimensão dessa sala dentro de si? Sabemos da facilidade dessa sala desaparecer quando Lucas voltar para seu “mundo”. Lá, acredito, não devem existir tantas salas disponíveis para

Lucas experienciar o seu livre viver, o seu livre emocionar. É possível ajudar Lucas, ou esse é um trabalho que deverá exercer sozinho?

*“Você vai estar lá dentro, mas você vai continuar escutando tudo que os outros falam. Você vai estar desligado do mundo, vai estar longe. Mas é como se tivesse um alto-falante dentro da sala que transmitisse o que acontece no mundo para você. Está tudo projetado em você. Você não vai achar a paz nisto”.* O movimento entre externo e interno é clarificado nessa fala. O alto-falante, com as vozes, obrigações e exigências do mundo externo continuará tocando dentro da sala, dentro de mim. Não dá para me desconectar do mundo externo se o alto-falante insistir em funcionar. E, sim, concordamos com Lucas ao nos dizer que não encontraremos paz se os alto-falantes não silenciarem.

Podemos perceber também, na narrativa do aluno, a dimensão de seu autoconhecimento ao expressar em metáfora os anseios anímicos de seu viver. Portas, chaves. Aberturas, trancas e isolamentos. O que quer dizer tudo isso?

E como podemos nos conhecer? A esta pergunta, Krishnamurti (1980) nos responde:

Esta é uma boa pergunta. Ouçam atentamente. Como sabem o que são? Compreendem o que interrogo? Vocês olham uma vez para o espelho; depois de alguns dias ou algumas semanas, tornam a olhar e dizem: “Este sou eu de novo.” Certo? Então, olhando-se diariamente no espelho, passam a reconhecer o próprio rosto, afirmando: “Este sou eu.” Pois bem. De igual modo, pela observação serão capazes de saber como são? De conhecer seus gestos, a maneira de andar, o modo de falar, como se comportam, se são duros, cruéis, grosseiros, pacientes? É desta maneira que começam a descobrir-se. E virão a compreender-se observando-se no espelho do que fazem, do que pensam, do que sentem. Este é o espelho - o sentir, o fazer, o pensar. Através dele poderão observar-se. O espelho diz: este é o fato, mas ele não lhes agrada, e desejam alterá-lo. Começam então a distorcê-lo, pois não querem vê-lo como é. Ora, como eu disse antes, nós aprendemos quando existe atenção e silêncio. É assim que ocorre o aprender. Agora, sentem-se calmamente; não porque eu lhes estou pedindo, mas por ser este o meio de aprender. Sentem-se e fiquem tranquilos, não apenas fisicamente, não só com o corpo, mas também com serenidade. Assim, neste estado de quietude, prestem atenção. Atentem para os ruídos que vêm de fora, para o cantar do galo, dos pássaros, para todo e qualquer barulho; ouçam primeiro as coisas que acontecem externamente e, depois, o que se passa na própria mente. Então, poderão notar, nesse silêncio, se souberem escutar, que o som interno e o externo são o mesmo som. (KRISHNAMURTI, 1980, p. 53)

Ao integrarmos a narrativa de Lucas com a fala de Krishnamurti (1980), podemos pensar que a atenção ao externo e ao interno é um exercício de atenção e silêncio, que resulta no legítimo aprender. Talvez seja esse aprendizado que Lucas queira nos dizer ao narrar que não encontrará paz se, como ele nos diz, “os *altos-falantes*” estiverem ligados. É essa atenção e silêncio que Lucas intuitivamente nos aponta. Não é se desligar do mundo externo e nem do interno. O *alto-falante* continua ligado. A sabedoria, nesse sentido, é encontrar-se num estado pleno de atenção, serenidade e silêncio. É esse estado de atenção e silêncio que podemos aprender, como nos recorda Krishnamurti (1980).

Em termos de aprendizado e de conexão ao meio (exterior), a narrativa de Lucas nos desvela suas dimensões intuitivas, sociais, biológicas e espirituais. Podemos pensar que, ao narrar em metáforas suas dimensões intuitivas, Lucas esteja nos alertando sobre sua necessidade subjetiva de um aprendizado pleno e mais verdadeiro, um aprendizado conectado ao viver. E enquanto educadores, estamos prontos para atender ao pedido de Lucas e de tantos outros meninos e meninas?



### **SÓ PARA FINALIZAR, MAS NÃO CONCLUIR**

Em que medida as Rodas de Diálogo podem ser consideradas estratégias que promovam uma aprendizagem integradora? Voltamos à pergunta norteadora desta pesquisa.

As Rodas de Diálogo demonstraram, conforme as narrativas apresentadas no capítulo anterior, potencial em aperfeiçoar as relações dos jovens com eles mesmos, com o meio e com os outros. Cenários de aprendizagem integradora, conforme estudos de Moraes e Torre (2007; 2004), são ambientes que desfrutam de recursos verbais e visuais, onde a aprendizagem é estimulada pelos diferentes órgãos dos sentidos. Não é só o cérebro, racional, do aprendiz que está na sala de aula. Mas toda a dimensão de sua corporeidade, a integração do corpo (matéria) com o espírito (anímico). São estratégias que possibilitam a ampliação da percepção e de níveis de consciência, legitimando também a intuição enquanto instrumento valioso no processo de aprendizagem.

Estratégias para uma aprendizagem integradora estão compromissadas com valores de colaboração, tolerância e convivência. Esses valores correspondem a eficazes ferramentas para a transformação pessoal, profissional e social. O objetivo é formar pessoas com criticidade, autonomia e criatividade no viver.

Refletindo sobre as narrativas dos aprendizes da pesquisa, podemos considerar que as estratégias das Rodas de Diálogo estão conectadas ao conceito e trabalhos sobre aprendizagem integradora ao desvelarem sua capacidade de acolher e integrar aspectos sensíveis dos aprendizes. A análise das categorias acentua que durante as Rodas de Diálogo, alguns aprendizes puderam experienciar, de certa forma, suas dimensões internas com liberdade e confiança. Observando as narrativas dos aprendizes da pesquisa, podemos considerar que a experiência com as Rodas de Diálogo possibilitou aos alunos exercícios de autoconhecimento e de busca por autonomia no viver.

Com a análise das categorias, pudemos perceber a influência do ambiente, enquanto cenário, no processo de aprendizagem. Alguns aprendizes narraram que eram espaços em que podiam se expressar com mais espontaneidade, sem julgamentos. E que o comportamento em sala de aula de muitos alunos “bagunceiros” era diferente naquelas aulas. Isso significa que o ambiente influencia no processo de aprendizagem, pois cuidamos para que naquelas aulas houvesse a cooperação ao invés da competição, o livre expressar ao invés de pré-julgamentos e punições.

Pudemos refletir também que as Rodas de Diálogo conduziram a atenção dos alunos à escuta sensível. Aprender a escutar consiste em aspecto marcante nas narrativas dos aprendizes, e caracteriza sua conexão com estratégias para uma aprendizagem integradora. Buscamos conduzir à ampliação e aprimoramento dos sentidos nas Rodas de Diálogo ao inserirmos nas aulas diferentes recursos de mídia. Havia, durante as aulas, momentos para música, filmes, brincadeiras, pinturas e outras atividades manuais e artísticas. Esse fato corresponde ao desenvolvimento da criatividade e à preocupação com a integração da corporeidade do aprendiz no processo de aprendizagem.

A experiência com as Rodas de Diálogo ocorreu num curto período de tempo. Cada turma participou das Rodas por apenas 4 meses. Sabemos que para um processo contínuo de formação, esse tempo é insuficiente para

aprofundarmos nossas análises. Ainda mais por esse trabalho não ter tido continuidade. Assim, por compreendermos que análises devem ser contextualizadas no espaço-tempo, não pretendemos, nestas reflexões finais, avaliar a permanência destas observações e os valores e emoções contidos nas narrativas dos aprendizes. O nosso reflexionar está integrado ao contexto da pesquisa, inserido no espaço-tempo em que a pesquisa foi desenvolvida.

Durante a realização das entrevistas, um dos alunos - Manoel - me perguntou: Professora, a senhora está aqui nos perguntando o que aprendemos com suas aulas, mas gostaria de saber o que foi que a senhora aprendeu com a gente. Ótima pergunta!

Talvez seja este o espaço destinado a responder essa pergunta: o que eu aprendi?

Aprendi, durante toda a realização desta pesquisa, que em essência, fazer um trabalho de pesquisa é descobrir e conectar-se consigo mesmo. Ao escrever, estudar, analisar e realizar este trabalho, estive todo o tempo encontrando e conhecendo aspectos de mim mesma. Das limitações às intuições. De resistência e perseverança a momentos de desânimo e cansaço. De que vale toda esta obra senão para meu próprio amadurecimento? De que vale tanto esforço e horas sentadas nesta cadeira senão para meu próprio desenvolvimento pessoal e espiritual?

Aprendi que sem afetividade não há aprendizado possível. Digo isso tanto a respeito do meu próprio aprendizado quanto aos momentos como professora dos meninos e meninas da Aldeia. Sem afeto pelos livros que li, a internalização do conhecimento seria insuficiente e superficial, e talvez nem ocorresse. Sem afeto pelos alunos, superficial e insuficiente seria nosso linguajar. E sem afeto por esta pesquisa, sem sentido seria toda a escrita destas páginas.

Aprendi que Diálogo é a grande busca do meu linguajar, nas relações que assumo com minha família, amigos, profissionais e interpessoais. Aprendi muito com tudo o que estudei para compor este trabalho. Perfeição e coerência constante pouco nos ajuda no aprendizado diário de convivência, por isso não as busco com veemência. Mas compreendo, sim, que é com o conflito e com o desconforto que damos vida ao que aprendemos, às vezes de forma mais sábia, às vezes menos sábia... Mas sempre e sempre atenta. É bom saber que existe um outro conversar, um outro linguajar que nos aproxima e nos conecta aos outros, ao meio e a nós mesmos.

E por fim, aprendi que, pela lógica da metamorfose, o fim é sempre um recomeço. E por respeito e integração ao movimento de transformação, finalizo este trabalho, porém na perspectiva de um recomeço, mesmo que este ainda seja obscuro e desconhecido. É a certeza da continuidade e vitalidade de ver-se vivendo enquanto obra humana inacabada. Por isso, pretendo não concluir esta pesquisa na medida em que uma certa conclusão pode apresentar o fim sem a perspectiva da emergência de um novo ciclo. E quem sou eu para parar o movimento constante e vital do meu viver e do viver desta pesquisa?



E você, leitor, que me acompanhou nesta trajetória, o que você aprendeu?

## BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, David. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília/DF: Liber Livro, 2004.

BOHM, David. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRUNO, Adriana Rocha. *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line*. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem integradora e didática on-line: contribuições para a formação do educador*. Trabalho apresentado no III Congresso Mundial de Estilos de Aprendizaje, em Cáceres-Espanha – de 7 a 9 de julho de 2008 e publicado nos Anais do referido Congresso.

CAPRA, Frijot. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Pensamento - Cultrix, 2002.

CARVALHO, Edgar. *Enigmas da cultura*. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, Edgar A.(org.) et. al.. *Ética, solidariedade e complexidade*. São Paulo: Palas Athena, 1998.

CASTRO, Gustavo (coord.) et. al. *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

CORNELL, Joseph. *Vivências com a Natureza*. São Paulo: Aquariana, 2005.

\_\_\_\_\_. *A alegria de aprender com a natureza*. São Paulo: Senac/Melhoramentos, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Princípios científicos e educativo*. São Paulo: Cortez, 1992.

EISLER, Riane. *Entre o cálice e a espada*. Thot n.º 59, São Paulo: Palas Athena, 1994.

KOLB, David A. *Experiential Learning: experience as the Source of learning and development*. EUA, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KRISHNAMURTI, Jiddu. *Sobre a natureza e o meio ambiente*. São Paulo: Cultrix, 1991.

\_\_\_\_\_. *A essência da maturidade*. Rio de Janeiro: Instituição Cultural Krishnamurti, 1980.

\_\_\_\_\_. *O despertar da sensibilidade*. Rio de Janeiro: Instituição Cultural Krishnamurti, 1980.

\_\_\_\_\_. *Ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: Instituição Cultural Krishnamurti, 1980.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 19, jan-abr. 2002. <http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>. Acesso em 19/06/2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARIOTTI, Humberto. *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARTINELLI, Marilu. *Conversando sobre educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis, 1999.

MATURANA, Humberto R.; GERDA, Verden-Zoller. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MENDONÇA, Inty. *Como viver a macrotransição*. São Paulo: Axis Mundi: Antakarana/ WHH, 2002.

MENDONÇA, R. *Conservar e criar: natureza, cultura e complexidade*. São Paulo: Senac, 2005.

MENDONÇA, R.; NEIMAN, Z. *À sombra das árvores: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse*. São Paulo: Chronos, 2003.

MENEZES, Estera M.; SILVA, Edna L. *Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. Campinas: Editora Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ecologia dos Saberes: transdisciplinaridade, complexidade e educação*. São Paulo: ProLíbera Editora: Antakarana/WHH -Willis Harman House, 2008.

\_\_\_\_\_. *Paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. *Proyecto Escenarios y Redes de Aprendizaje Integrado para una Enseñaza (Educación) de Calidad (ERAIEC): investigar e inovar bajo la mirada transdisciplinar*. Brasil e Espanha, 2007.

\_\_\_\_\_. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica*. Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, Espanha, setembro de 2006 e do I Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática, Tandil, Argentina, abril de 2007. [www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf](http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf). Acesso em 04/08/2008.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. Em Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. [www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf](http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf). Acesso em 04/08/2008.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem significativa*. Versão revisada e estendida de conferência proferida no *III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Publicada nas Atas desse Encontro, p.p. 33 45, com o título original de *Aprendizagem significativa subversiva*. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>. Acesso em 03/08/ 2008.

MORIN, Edgar. *Terra Pátria*: Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

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

\_\_\_\_\_ *et.al.*. *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

\_\_\_\_\_ *et. al.* *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa- America, 1996

\_\_\_\_\_. *Os setes saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOROS, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Liber, 2006.

NARDI, Roberta G. *Ressignificando a educação especial a partir da complexidade e do pensamento eco-sistêmico*, 2007. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

NEEDLEMAN, Jacob. *O coração da filosofia*. São Paulo: Palas Athena, 1991.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

PESCUNA, Derma; CASTILHO, Antonio P. F. *Projeto de pesquisa – o que é? Como fazer?:* um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho D'Água, 2005.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

RODRIGUES, Maria Lúcia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (orgs.). *Metodologias multidimensionais em ciências humanas*. Brasília: Líber Livro, 2006.

ROIZMAN, Laura G.; FERREIRA, Elci. *Jornada de amor à terra: ética e educação em valores universais*. São Paulo: Palas Athena, 2006.

SAHTOURIS, Elisabet. *A dança da terra: sistemas vivos em evolução: uma nova visão da biologia*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1998.

SANTO, Ruy Cesar do Espírito. *Desafios na formação do educador: retomando o ato de educar*. Campinas: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. *Histórias que educam: conversas sábias com um professor*. São Paulo: Ágora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento*. Campinas: Papyrus, 1996.

SCHMIDT, Angela F. *Trilha da vida e ambientes de aprendizagem: uma análise na busca de convergências*, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortex, 2002.

SKOLIMOWSKI, Henry. . *Ecologia como religião*. Thot n.º 55, São Paulo: Palas Athena, 1992.

\_\_\_\_\_. *Valores tradicionais e valores da ecologia*. Thot n.º 51, São Paulo: Palas Athena, 1989.

\_\_\_\_\_. *A filosofia ecológica e o Budismo*. Thot n.º 41, São Paulo: Palas Athena, 1986.

STOCKER, Michael; HEGEMAN, Elizabeth. *O valor das emoções*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

WEBER, Renée. *Diálogos com cientistas e sábios: a busca da Unidade*. São Paulo: Cultrix, 1986.