

POR UMA EDUCAÇÃO COMPLEXA E SENSÍVEL

José Aparecido Celorio

Resumo: Este artigo é resultado de pesquisas e experiências vivenciadas ao longo de quatro anos no curso de Pedagogia do Campus Regional de Cianorte da Universidade Estadual de Maringá, sobretudo nos últimos três anos no cargo de coordenador do curso. Por acreditar que somos uma singularidade (imaginário individual) banhada por uma coletividade (imaginário coletivo, mítico-simbólico), como ondas à procura do mar, o objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões sobre a educação e a escola que foram desenvolvidas ao longo do meu trabalho com o corpo docente e discente do campus. Para isso, mantenho um diálogo com alguns autores que proclamam um novo olhar para o ser humano e para o mundo que o cerca. Instigado pela urgência de uma “nova” racionalidade, aberta, sensível e instauradora de sentidos, ainda acredito na estruturação de um espaço escolar onde as diversidades e as complexidades do mundo e das pessoas possam ser acolhidas de fato.

Palavras-chave: Educação. Complexidade. Imaginário.

Quanto aos sentimentos: são puros todos aqueles que o senhor concentra e guarda; impuros os que agarram só um lado de seu ser e o deformam. (Rainer Maria Rilke)

Ao iniciar este texto, pensei: escrever para quem e de que forma? Apesar de atento aos rigores de uma escrita acadêmica, deixei-me levar pelas sonoridades das vozes discentes e docentes que bradaram na minha alma durante o tempo em que fui professor e coordenador do curso de Pedagogia no Campus Regional de Cianorte (CRC) da Universidade Estadual de Maringá. Ao escrever dessa forma, permito fluir em mim as saudáveis influências que estou recebendo do meu atual grupo de pesquisa, o GEPIEM (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória / UFPEL¹), cuja força motriz está em dizer que a nossa

¹ Grupo ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob coordenação da Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres, que se dedica, “fundamentalmente, às pesquisas e práticas que promovam caminhos de reflexão e de sensibilização para os assuntos relativos ao Imaginário e à

formação passa pela nossa história de vida; portanto, toda a formação é (auto)formação movida pelo Imaginário, que é mítico, simbólico e movente.

Antes de me afastar para o Doutorado, procurei atender às solicitações daqueles que me procuravam e daqueles que silenciavam sua angústia. Acredito ter cumprido o papel que me atribuíram e o qual eu mesmo me impus; considero esse o primeiro tempo da minha (auto)formação como professor, um tempo de aprendizado, de laços de amizade, de embates e rebates, enfim, um tempo de vida, pois só onde há vida, há esse movimento. As vozes que bradaram e ainda ressoam em mim intimaram-me a por a minha crença à prova, a de que o curso de Pedagogia de Cianorte tem uma vida que pedia para ser vivida; era como se houvesse um *dáimon*² exigindo o seu reconhecimento. Talvez tenha sido esse *dáimon* que me intimou e me moveu para a ação, pois me deixei impregnar pela força que dele emanava. Muitos foram os que acreditaram nesse curso antes de mim – e, certamente, muitos acreditarão depois de mim –, e se houve os que não acreditaram, foram suplantados por um desejo que brotou da alma e do coração de cada sujeito manifesto. Acredito que nesses espaços, de sonhos compartilhados, podemos ter boas relações afetivas, de respeito e de fidelidade, sempre abertos para um mistério, um segredo.

Neste artigo, pretendo discorrer sobre o que vivenciei e aprendi nos últimos anos como professor no curso de Pedagogia – CRC, apoiado sempre nos trajetos percorridos durante a minha pesquisa institucional e durante os muitos momentos experienciais que tive com o corpo docente e discente do curso. Penso que cada pessoa vê as coisas de si e do mundo através de uma lente que lhe é própria, constituída por um imaginário permeado de afetos, memórias, pensamentos e sensações, que anima nossa corporeidade por meio do ritmo vibrante de vida mítica-ancestral. Para me acompanhar nesse trajeto, escolhi autores com os quais sinto mais familiaridade, talvez não por compreendê-los melhor, mas porque me instigam a reconhecer que a realidade é muito mais complexa e fantástica do que parece ser. O homem, muito mais do que um ser racional, é um animal simbólico (CASSIRER,

Educação na Formação Humana”. Informações disponíveis em: <<http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/quem-somos/>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

² No sentido grego de ser acompanhado por um gênio bom.

1977); portanto, qualquer forma de redução de sua imagem a qualquer aspecto de uma parte da realidade será uma forma de matar a sua alma; uma alma que (re)significa e atribui sentido a cada segundo de sua existência.

[...] pois como diz Durand [...], o universo humano é simbólico, e só é 'humano' na medida em que o homem atribui sentido às coisas e ao mundo através da imaginação, a qual, no seu entender, ao mesmo tempo funda e transcende as atividades da consciência (SANCHEZ TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p.77).

Quando me refiro à alma, falo do ser humano na sua completude, no ser simbólico (racional, afetivo, sensorial) e politeísta. Fazer as coisas com alma é sermos inteiros para a vida, é agirmos no mundo sem perdermos o sentido dos nossos atos. É nesse sentido que escrevo sem perder de vista a minha história de vida, pois toda a experiência formativa não se faz se não refletirmos sobre esse processo. Então, falo de um lugar onde a (auto)formação humana é cenário movente dos nossos sonhos e perspectivas. É por isso que ao longo do texto algumas inferências, originadas da minha experiência e leitura, serão escritas na primeira pessoa do singular.

Depois de muita espera e angústia, chegou o momento de buscar a minha família para morar comigo em Pelotas. No dia vinte e cinco de março, numa quarta-feira, estava no aeroporto Salgado Filho, em Porto Alegre, preparando-me para embarcar. E era uma preparação mesmo, pois subir em um avião não é tão fácil assim para mim; digo que não tenho medo, mas tenho noção dos riscos. Mal sabia eu que seria uma viagem tensa, com turbulências e tempo chuvoso. Por isso é que prefiro as alturas da terra que as alturas do céu. Antes de entrar na sala de embarque, fui até a livraria e folheei alguns livros, um em especial, sobre zenbudismo. Peguei o livro "O espírito do zen", de Alan Watts, abri na página 72 e, para minha surpresa, do centro da página uma palavra saltou aos meus olhos: "Koan". Ora, "Koan" é o nome da revista para a qual este texto está sendo escrito e que significa muito para nós, professores do curso de Pedagogia do Campus Regional de Cianorte. A revista é uma das marcas do (re)nascimento desse curso. Cito o trecho que me despertou:

O *Koan* não é um meio para induzir o transe, como se alguma espécie de transe fosse a mais alta conquista possível para seres humanos; é apenas um meio de ultrapassar uma barreira ou, como os mestres zen o descrevem, é um tijolo com o qual batemos na porta; quando ela se abre, o tijolo pode ser jogado fora, e essa porta é a rígida barreira que o homem constrói entre ele mesmo e a liberdade espiritual (WATTS, 2011, p. 72. Grifo do autor).

Esta frase me acompanhará por um longo tempo, pois há detalhes nela que precisam ser compreendidos, elaborados, desejados e aplicados. Ela tem um teor pedagógico, pois de alguma forma nos intima para uma ação, convoca-nos a bater à porta com o “tijolo”; mas o que seria esse *tijolo* e essa *porta*, para nós, da educação? Ser zen-budista não é ficar distante do mundo, sem ação; pelo contrário, é ser movimento, é ser reflexão e ação, é olhar de outra perspectiva, mais ampla e menos redutora. Será que instigamos os nossos alunos a utilizarem o Koan ou os ensinamos a construir mais portas, que entravam qualquer liberdade, qualquer reflexão que, por conseguinte, leva a um não-agir?

Acredito que os currículos atuais de muitas escolas (e por que não dos próprios cursos de formação de professores) funcionam mais como entrave do que estímulo à independência dos sujeitos. Ainda formamos de forma estanque, ou seja, colocamos os alunos em formas, idealizados nos mínimos detalhes, como nos mostra bem Ruth Rocha, no seu livro “Quando a Escola é de Vidro” (2003). Ai daquelas que quebrarem o vidro! (Provavelmente serão medicadas!). Acreditamos que a boa escola ou a boa universidade é aquela encenada em um palco de conflitos, no sentido de lançar vários olhares sobre o mesmo fenômeno. Por isso, esse espaço nos intima para a complexidade, onde o diálogo transdisciplinar precisa ser assumido tanto teórico como praticamente. Quando a escola ainda é de vidro, situações como vamos contar agora, são mais que corriqueiras.

Um pouco antes de retornar para a sala de aula, fui buscar um material na biblioteca do colégio onde trabalhava. Além de mim, estavam, naquele espaço, a bibliotecária e uma leitora, uma menina do ensino fundamental. De repente, ouço a bibliotecária dizer: “menina” (não me lembro do nome dela) levanta daí e volta já para a sala de aula. Ela saiu cabisbaixa, arrastando o seu chinelo de dedos, com

aparente desânimo na face. Pensei, mas não disse nada, “a menina estava lendo e foi mandada de volta para a sala de aula, por quê?” Ela não estava cabulando aula (poderiam pensar alguns), talvez tenha encontrado apenas algo mais interessante para fazer. O que a levou a sair da sala de aula e ir até a biblioteca ler um livro? Uma menina, negra e de aparência humilde, talvez tenha encontrado naquele momento de leitura um sentido que não havia encontrado em sala de aula. Não desprezo a importância da sala de aula, no entanto, sou contrário a essas formas de intimidação que trancafiam a possibilidade de encontrar sentido na vida. Senti a minha covardia por não ter dito nada e por ter permitido tamanha falta de respeito para quem buscou um universo que lhe fosse mais apraz.

A presença na sala de aula é fundamental, mas é importante também reconhecermos aqueles que, por um instante, foram tomados pelo desejo de buscar outros universos de aprendizado, outras formas de ler e de aprender sobre a vida. É em uma escola que se abre para esses olhares e vivências que tenho fé. E nesse sentido, cabe a pergunta: essa escola ainda existe? Ainda é possível? Quantas vozes não foram caladas e quantas almas não foram mortas por uma sociedade ditatorial e repressiva ao longo da história? Não somente pelas ditaduras, pelos totalitarismos políticos e econômicos, mas também por uma educação repressiva, por professores autoritários e punitivos. Uma escola que tem como escopo apenas a formação para o mercado de trabalho não me parece uma escola que se presta ao papel de formar cidadãos críticos, de si e do outro. Também não me parece adequada para a (auto)formação humana, um espaço que se diz “escolar”, mas que no fundo é uma “zona de treinamento” para que seus “alunos recrutas” passem no vestibular não é senão um espaço que restringe grande parte da inteligência e da capacidade humanas. As escolas, tal como são configuradas, “não consideram o “sujeito-aprendiz”, não permitindo que o estudante pense ou reflita sobre seus comportamentos, seus sentimentos e suas emoções” (BARROS, 2005, p. 120). No entanto, a educação, como apregoa o pensamento complexo, tem duas funções, conforme Edgar de Assis Carvalho:

A dupla função da educação consistiria, portanto, em articular necessidades básicas de formação e competência

profissional/técnica com atitudes metaprofissionais e metatécnicas sintonizadas com a natureza, a cultura e o cosmo. Essa postura esbarra sempre na cretinização, uma forma virótica de contaminação que investe na fragmentação e disciplinarização institucionais, fundadas em modelos de conhecimento deterministas e causais, que nada têm a ver com as indeterminações que marcam a ebulição científica contemporânea. (2003, p. 69).

Partimos da ideia de que o ser humano é policrônico e polifônico, e a educação, de uma forma ou de outra, é um meio pelo qual essa pluralidade se torna presente a cada dia na vida das pessoas e, por isso, é necessário e urgente que a educação dialogue com outras áreas do conhecimento, diálogo muitas vezes dificultado por posturas rançosas, partidárias e ideológicas que impedem de enxergar o que há do outro lado da montanha. O maior equívoco que existe na suposta transmissão do conhecimento em sala de aula é achar que temos **certeza** de algo. Conforme comenta Rollo May (1982, p. 18):

As pessoas que se dizem *absolutamente* convencidas de que o seu ponto de vista é o único certo são perigosas. Essa convicção é a essência, não só do dogmatismo, mas do seu parente mais destruidor, o fanatismo. Bloqueia o acesso do indivíduo à verdade, e revela a dúvida inconsciente. O indivíduo vê-se obrigado a multiplicar os seus protestos, não só para acalmar a oposição, mas as próprias dúvidas inconscientes (grifo do autor).

Além disso, as modificações que surgem na interação do ser vivo com o meio não podem ser instrutivas, mas desencadeadas pelo agente perturbador (que pode ser o ser vivo ou o meio), pois ambos são determinados estruturalmente, e é essa estrutura que determina quais mudanças ocorrerão nos seres vivos ou no meio onde vivem (MATURANA; VARELA, 2005). Levando isso para o campo educacional, podemos dizer que tanto professor quanto aluno, na qualidade de sujeitos em interação, cumprem o papel de agentes perturbadores, ou seja, cada um desencadeia (não determinam) mudanças estruturais no outro, não havendo, portanto, educação puramente instrutiva. Muitos dos dogmatismos religiosos, científicos e filosóficos partem dessa premissa de que um agente pode determinar o outro, transmitindo ou transferindo o conhecimento “verdadeiro” para um ser estruturalmente passivo.

Para Maturana (1998), há dois caminhos que nos permitem conhecer a realidade: o caminho da “objetividade-sem-parênteses”, em que o conhecimento adquirido seria independente do observador e o caminho da “objetividade-entre-parênteses”, em que o conhecimento se adquire na relação entre aquilo que se observa e o observador. Para Maturana, o ato de conhecer está intimamente relacionado àquele que conhece. Não havendo, assim, uma representação (como “cópia” ou reprodução) pura da realidade, o conhecimento é relacional. Pensar que o conhecimento é produzido independentemente do observador legitima que há um conhecimento transcendental que todos devem conhecer, aceitar e seguir. Para Maturana, a “objetividade-sem-parênteses” exclui, porque nos autoriza a dizer que o outro está errado ao seguir determinada corrente filosófica ou modo de vida, porque não corresponde ao conhecimento verdadeiro, dominante. Na verdade, transferimos para essa realidade a responsabilidade pela exclusão. Na “objetividade-entre-parênteses”, há aceitação do outro; embora não sigamos o mesmo caminho filosófico ou modo de vida, pelo menos, responsabilizamo-nos pela nossa escolha e pelo ato de negar o outro.

No caminho explicativo da objetividade-entre-parênteses não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos. Neste caminho explicativo existem muitos domínios distintos de realidade, como distintos domínios explicativos da experiência fundados em distintas coerências operacionais e, como tais, são todos legítimos em sua origem, ainda que não sejam iguais em seu conteúdo, e que não sejam igualmente desejáveis para serem vividos (MATURANA, 1998, p. 48).

Nesse sentido, pensamos e questionamos, o que a escola faz conosco a partir do momento em que começamos a fazer parte de seu mundo? Para alguns, a escola é um novo nascimento, uma nova vida; para outros, a escola é o início de uma monofonia, da perda dos muitos plurais que nos constituem. Se seguirmos na esteira de James Hillman (2004), o ambiente escolar pode, aos poucos, ir matando a nossa capacidade de aprender e de ensinar (que não se relaciona, necessariamente, com educação escolar), pois impõe uma série de normas e limites que nos atrofiam, em vez de nos libertar, de fazer nascer o ser que está em nós. No

entanto, na perspectiva de uma “objetividade-entre-parênteses”, acredito que a escola também seja um lugar de liberdade, pois, para muitos, o que aprisionava era a educação parental, oferecida ou imposta no seio familiar. De qualquer modo, parece que o que prevalece, na maioria dos casos, ainda é uma escola que restringe a capacidade criativa do seu alunado. Por criatividade, consideramos a nossa condição de nos abirmos para questões mais amplas, que sempre estão mais à frente daquilo que estamos fazendo. Ser criativo é poder expressar modos de ser, é ser movido pelas nossas idiossincrasias, é ser, polifonicamente falando, indisciplinado, pois “a criatividade não atinge a consciência em nível superficial de objetivação intelectualizada; é um encontro com o mundo em um nível que elimina definitivamente a separação entre objeto e sujeito” (MAY, 1982, p. 53).

Retomando a frase de Allan Watts, quantos dos nossos alunos (e por que não quantos de nós mesmos) não continuam com o tijolo na mão sem nunca ter batido sequer em uma porta? Alguns pegam o tijolo e o carregam como se fosse um troféu, um símbolo de estágio mais avançado de conhecimento e autonomia. Ledo engano! É o ato de abrir a porta que nos lança para outro estágio, com relativa autonomia e com ciência da nossa complexidade. Por isso que, na vida, um bom trabalho somente começa quando o ser estiver bem assentado. Para mim, naquele momento do aeroporto, a frase sobre o Koan soou como uma sincronicidade, uma “simultaneidade de um estado psíquico com um ou vários acontecimentos que aparecem como paralelos significativos de um estado subjetivo momentâneo e, em certas circunstâncias, também vice-versa” (JUNG, 1997, p. 19). Foi uma coincidência significativa, pois todo o momento de aprendizagem é uma passagem para uma vida carregada de outros sentidos, com seus horizontes que nos convidam para vivermos a nossa aurora ou o nosso crepúsculo de cada dia. Portanto, aprendizado nem sempre é acompanhado de prazer, mas também de dor, pois por meio dela é que nos tornamos mais sensíveis e abertos a novas experiências. E a escola, no meu entender, também pode ser (ou deveria ser?) esse espaço em que os sujeitos que a movem (professores/as, alunos/as, gestores etc.) tenham oportunidade de se abrir para sua liberdade espiritual, no sentido de serem relativamente autônomos e poderem marcar sua presença no mundo. Nesse

sentido, a escola pode ser um caminho profícuo de novos criadores de saber ou um local onde a liberdade e a criatividade daqueles que a procuram em busca de um sentido ou de uma vida melhor (em todos os sentidos) serão tolhidas. Ouvindo e vendo experiências positivas em algumas escolas, tenho um otimismo de que é possível tornar esse espaço mais acolhedor, não somente de pessoas, mas também de ideias inovadoras que propiciem novas experiências e, por conseguinte, tornem o espaço físico um espaço desejável de convivência e, por que não, de saúde. É esse espaço que pode contemplar o ser humano complexo, pois:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros. (MORIN, 2000, p. 59. Grifos do autor).

É na loucura que podemos encontrar a genialidade e é na genialidade que encontramos a loucura. Somos a diversidade, vastos, capazes de nos inventar a cada instante, pois somos banhados pelo imaginário mítico, simbólico e ancestral. O que está contido nas profundezas do nosso ser nos assusta, devora-nos, mas também, e, fundamentalmente, renova-nos. Dessa forma, seguindo Durand, considerando o Imaginário um entre-saberes (2002), o nosso maior desafio é procurar dissolver as dicotomias criadas pelo ser humano e ver cada coisa na sua especificidade e complexidade. Se considerarmos a figura humana como sede da razão e do sentimento, do amor e do ódio e, assim por diante, não conseguiremos avançar, pois continuaremos reforçando a racionalização dos últimos séculos da qual a educação, com suas dicotomias, grosso modo, é uma das suas facetas. Se

continuarmos a olhar o ser humano com a nossa visão monoteísta, como sede do bem e do mal, infelizmente perpetuaremos aquilo com o qual queremos romper. Somente uma educação como sistema aberto pode desencadear novos processos transformadores que façam interagir ser humano-sociedade-cultura-meio ambiente, pois “um sistema aberto exige um movimento contínuo e cada ação completa é insumo para um novo começo” (MORAES, 1997, p. 99).

Pensamos que a educação, da forma como está, atende a certo conjunto de valores, os quais conferem à objetividade, ao individualismo, à técnica e ao intelectualismo uma importância maior que a dimensão afetiva e poética presente no universo de cada um de nós. Para dissolver as aparências das dicotomias, a educação deve olhar o ser humano como um ser complexo e compreendê-lo nas suas várias dimensões.

Somos, por conseguinte, chamados a procurar alguma ligação consubstancial entre o *homo faber* e o homem mitológico; entre o pensamento objetivo-técnico-lógico-empírico e o pensamento subjetivo-fantástico-mítico-mágico; entre o homem racional, apto ao controle de si próprio, a duvidar, a verificar, a construir, a organizar, a realizar ou acabar (*to achieve*) e, por outro lado, o homem irracional, inconsciente de si próprio, incontrolado, inacabado, destruidor, iluminado por quimeras, temerário; entre, enfim, a expansão conquistadora do *sapiens*, a sociedade cada vez mais complexa, e, por outro lado, a proliferação das desordens e dos delírios [...]. (MORIN, 1979, p. 118. Grifos do autor).

Assim sendo, a (re)organização do espaço pedagógico é de suma importância no que compete à valorização da dimensão humana afetiva e cognitiva. O aprendizado é um conjunto entre dimensões; nenhuma pode ser valorizada em detrimento da outra. Aliás, se o ser humano é um ser complexo, enxergá-lo por meio de dimensões, como falamos anteriormente, seria também uma forma de fragmentação, pois ao invés de servirem para compreender a natureza humana, acabariam por reduzi-la a um ou outro aspecto. Esse olhar para a complexidade somente seria possível com uma visão não “monoteísta” do mundo (e – por que não – maniqueísta do mundo), em que os fenômenos passassem a não serem vistos através do prisma do bem ou do mal, do certo ou do errado. Desenvolver (ou seria resgatar?) esse olhar integrador é necessário e tende a ser revolucionário na medida

em que retoma a imagem do *homo symbolicus*. O “homem tradicional”, imagem que Gilbert Durand insiste em retomar (2008), pois a imagem tradicional do homem foi sendo desbancada por uma imagem de homem idealmente totalitário e unificado, “[...] cheio de ressentimentos, de bloqueios e de complexos, porque se afunda na soberba do pecado do angelismo” (DURAND, 2008, p. 11).

Ademais, a escola, “local de aprendizagem e de humanidades”, pode cultivar olhares sobre alguns aspectos, tais como: reorganização do currículo, valorização e conscientização dos instrumentos de avaliação, organização de momentos para discussões diferenciadas sobre valores, amorosidade e convivência humana.

Partimos da premissa de que no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem suas personalidades do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam ‘latentes’ seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (ARANTES, 2008).

Essa premissa corrobora aqui o que defendemos anteriormente, de que toda a formação é (auto)formação, pois todo o aprendizado está permeado pela história de vida dos sujeitos. Não concebemos uma educação distante dos movimentos vitais que nos constituem e nos criam, ou seja, no atual momento do mundo, não há como pensar em uma educação e em uma escola que negue o ser humano na sua corporeidade. Acredito que a escola, além de ser um espaço de ensino, também possa ser um espaço iniciático, um lugar que nos convida a sermos nós mesmos, para que nossa vida seja escrita e inscrita em todo o processo de (auto)formação, nos seus aspectos de luz e de sombra, nas suas manifestações diurnas e noturnas (DURAND, 2002). No entanto, esses aspectos e manifestações devem ser vistos por meio de um olhar ancestral, sem classificar, definir, denominar, mas simplesmente deixar ser, deixar manifestar. Ou como diz Jung, referindo-se ao seu amigo Richard Wilhelm, “Só um sentimento de profunda humanidade e a grandeza de um coração que intui a plenitude poderiam levá-lo [levar-nos] a devotar-se [devotar-nos] a um espírito estranho ao seu e a conceber seus múltiplos dons e capacidades a essa influência” (2001, p. 12). Só uma profunda humanidade e uma grandeza de coração

poderiam nos levar a ver o “outro no seu legítimo outro” (MATURANA, 1998) e a compreender que a escola é um local onde as pessoas podem aprender a importância de ser assim. Por fim, cabe a nós nos imiscuirmos em um aprendizado cujo movimento seja circular, pois esse movimento “também tem o significado moral da vivificação de todas as forças luminosas e obscuras da natureza humana, arrastando com elas todos os pares de opostos psicológicos, quaisquer que sejam” (JUNG, 2001, p.42). E essa circularidade é a essência da (auto)formação, pois nos leva a sentir e a intuir que “o ‘mais’ humano que habita em nós advém dos ecos simbólicos de nosso sentir, em cujas ressonâncias poderemos reencontrar alguns contornos de fomentos de experiências fundadoras” (PERES, 2009, p.116). Ou, talvez, aquilo que de mais humano que habita em nós não seja humano, mas divino, como se fôssemos pertences dos deuses, portanto, seres sagrados. E ser sagrado é também aceitar o sombrio da vida e as tensões que ele gera, em vez de desprezá-lo, ignorá-lo ou mesmo reprimi-lo ao torná-lo santo ou imaculado. O sagrado não é somente redenção, salvação, é também dificuldade, perversidade e contrariedade. Lidar com isso é um dos desafios da educação na perspectiva do pensamento complexo, do Imaginário e da (auto)formação.

Considerar a complexidade do ser humano exige uma reforma do pensamento, talvez uma abertura à diversidade sem precedentes na história. Para Morin (2002), a complexidade procura apreender aquilo que é tecido junto, portanto, implica considerar aquela circularidade na qual somos parte do movimento e isso torna-se um desafio para qualquer educador que quer pensar e agir globalmente. A complexidade possui alguns princípios fundamentais que a colocam em movimento: o princípio dialógico, que relaciona e põe em contato aquilo que aparentemente parecer estar separado – sujeito/objeto, razão/emoção, real/imaginário, ordem/desordem; o princípio recursivo, em que a causa produz o efeito que produz a causa. Neste caso, “a comunidade educativa mediante interações, organiza, produz e constitui a escola e a escola, por sua vez, constitui-se em agência educativa que produz a comunidade escolar” (MARTINAZZO, 2004, p. 57). Por fim, o princípio hologramático, em que a parte está no todo e o todo está na parte. Não podemos,

portanto, valorizar um ou outro, mas entender que ambos fazem parte de um circuito relacional.

Admitir a complexidade é apreender o homem simbólico (nos seus aspectos biológicos, sociais, culturais, psíquicos, espirituais, físicos, econômicos e históricos) diante da certeza e da incerteza, da ordem e da desordem, pois “aquilo que morre hoje não é a noção de homem, mas sim uma noção insular do homem, retirado da natureza e da sua própria natureza; aquilo que deve morrer é a auto-idolatria do homem, admirando-se na imagem pomposa de sua própria racionalidade” (MORIN, 1979, p. 200). Além disso, é fundamental, para que as mudanças ocorram, um comprometimento real dos governos na criação de políticas públicas que garantam um investimento (e não gastos como se apregoa nos discursos) significativo no setor educacional. Ao longo das últimas décadas, a imagem do professorado vem se esmaecendo, e isso não se deve apenas às condições materiais, que em parte são precárias, mas também ao próprio descrédito que o professor atribui ao seu trabalho e um fator não é, necessariamente, causa do outro. Se, por um lado, há uma negligência política, por outro há um descompromisso do próprio professor em relação ao seu trabalho. Sabemos que muitos professores, cujo salário não é tão ruim como se anuncia, investem pouquíssimo em aperfeiçoamento, seja na leitura (compra) de um livro ou mesmo na participação integral em congressos.

E por falar em congressos, é cada vez mais corrente o esvaziamento de participantes nas salas de comunicações e fóruns durante esses eventos. Aqui cabe uma questão: se os motivos para a organização de congressos em regiões turísticas se devem ao fato desses locais terem melhor infraestrutura ou se de fato estamos, sub-repticiamente, privilegiando o lazer em detrimento da pesquisa? A pergunta é pertinente porque alguns eventos da área de educação, que parece ser a mais prejudicada de todas, estão se tornando onerosos e inviáveis para muitos pesquisadores. Quando acontecem em regiões turísticas, a inviabilidade aumenta ainda mais e favorece aqueles que só vão aos congressos para apresentar seus trabalhos. Desculpem, mas parece-me que no seio da própria educação há segmentação e elitização e, neste caso, é necessário fazer autocrítica e desfazer qualquer sinal de hipocrisia, se quisermos avançar realmente. E se de fato

queremos uma solução, talvez o caminho não seja responsabilizar um ou outro setor da sociedade, mas gerar um envolvimento de todos em prol de uma sociedade que atenda a todos da mesma forma; e isso se faz com crítica e autocrítica! Muitas vezes vemos críticos de um determinado sistema, seja político ou econômico, mas que eles próprios, os críticos, alimentam esse sistema. Um exemplo disso é o pesquisador que ataca e critica o produtivismo acadêmico como se fosse a grande influência maligna do capitalismo, mas que, nos bastidores, ele é o que mais publica! O mínimo que poderíamos esperar de um crítico desses seria sua adesão ao movimento *slow science*, mas não, pois sua crítica ao produtivismo, que é seu objeto de estudo e de projeção psicológica, só sobrevive se ele continuar alimentando-o. Caso contrário, teria que encontrar outro objeto ou tema para pesquisar. Devemos fazer nossa *mea culpa* sempre! Ou senão, vamos esburacar o próprio terreno onde pisamos. E o discernimento e a responsabilidade sobre as ações que nos movem para mudanças reais ainda podem nascer no seio da própria escola e da própria universidade. E se eu não acreditar nisso, então, não terei mais razão de estar aqui.

Todavia, ainda precisamos trabalhar muito para que essas mudanças ocorram, pois uma das dificuldades que encontramos nas escolas e nas universidades é o pouco esforço que se faz para escutar o outro, que em muitos casos se dá em razão dessa imagem pomposa de sua própria racionalidade. Na maioria das vezes, presenciamos cenas de disputas teóricas e de interesses exclusivamente pessoais, ou, em favor de um “método” em detrimento de outro. Diante disso, ressaltamos que o envolvimento com a diversidade não se dá apenas em nível teórico, por exemplo, estudando e pesquisando entre quatro paredes um determinado grupo social. Para não apenas pensar a diversidade, mas, fundamentalmente, sentir e agir na diversidade, precisamos estar na presença do outro, deste que é diverso e nos ensina quem somos. E esse envolvimento se dá em práticas interdisciplinares e transdisciplinares, como meio de dialogar com as várias realidades co-existentes no mundo. Essa comunicação é, em sentido profundo, a comunhão de saberes e vivências, que se dá no respeito e no acolhimento do outro e, nesse encontro, há um conhecimento do que está dentro e do que está fora de nós mesmos, do conhecido, do desconhecido e do inesperado. A educação

transdisciplinar, conforme o artigo 11, da Carta da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999, p.162), “reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos”. O fundamental na transdisciplinaridade é a sua abertura aos diferentes sistemas, espaços e tempos culturais. Sua atitude é de “respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência” (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 80).

O universo é mais do que aquilo que nós podemos perceber, está além de nossas capacidades sensoriais e, portanto, sua complexidade sempre será um desafio à nossa necessidade de saber, e sempre haverá um segredo para ser contado, para que sempre tenhamos um motivo para imaginar o mundo e a nós mesmos. Dessa forma, somos simpáticos ao modelo de escola (“Escola Lacan?”), ainda por vir, proposto por Jorge Forbes (2010, p.114), “uma escola fora do parâmetro maniqueísta bom ou mau, ou bom e mau e que pudesse incorporar, na repetitiva e ineficiente dicotomia de bom ou mau, o silêncio, o real”. Como afirma Durand (2008, p. 45), “[...] que as coisas – pensadas ou simbólicas – têm um sentido, contêm uma qualidade escondida que não pode ser visualizada pelo pensamento direto (perceptivo e racional) ‘mental’ ou ‘corporal’ que passa deliberadamente ‘ao lado’”. Nesse sentido, teremos uma educação do imaginário, movida por um *eros*, por aquilo que nos liga ao mundo dos outros e ao nosso próprio mundo, formando e não deformando os nossos sentimentos; uma educação “erótica” (e uma escola) que se abre para a perspectiva da nossa própria alma e que facilita irmos ao encontro do sentido que tanto buscamos. Portanto, um dos objetivos dessa “nova” racionalidade, aberta e sensível, é (re)encantar a educação, tornando-a um meio de abertura à complexidade do universo, distante das clausuras de qualquer reducionismo, (re)conduzindo as pessoas ao mundo, a alma individual à *anima mundi* e os sentidos pessoais aos sentidos primordiais.

Referências

ARANTES, Valéria Amorin. **Afetividade e Cognição**: Rompendo a Dicotomia na educação. texto originalmente publicado em OLIVEIRA, M. K ; TRENTO, D.; REGO, T. (org). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

BARROS, Vitória Mendonça. Alteridade: autonomia ou ontonomia? In: FRIAÇA, Amâncio et al. (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade III**. São Paulo: TRIOM, 2005, p. 107-172.

CARVALHO, Edgar de Assis. Educação para o século XXI. In: ALMEIDA, Maria da Conceição; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Angela Maria (Orgs.). **Polifônicas idéias**. Por uma ciência aberta. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 69-72.

CASSIRER, Ernest. **Antropologia filosófica**. Ensaio sobre o homem, introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

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

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Introdução à arquetipologia geral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Ciência do homem e tradição**. O novo espírito antropológico. São Paulo: TRIOM, 2008.

FORBES, Jorge. **Inconsciente e responsabilidade**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <<http://teses2.ufrj.br/30/teses/775530.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2011.

HILLMAN, James. **Ensinar, aprender e educar**. Tradução do inglês de Giovanni Piccioni. Disponível em: <<http://www.himma.psc.br/iframe.htm>>. [2004]. Acesso em: 23 ago. 2009.

JUNG, Carl G. **Sincronicidade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Comentário europeu de C. G. Jung. In: JUNG, Carl G.; WILHELM, Richard. **O segredo da flor de ouro**. Um livro da vida chinês. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 21-80.

_____. Em memória de Richard Wilhelm. In: JUNG, Carl G.; WILHELM, Richard. **O segredo da flor de ouro**. Um livro da vida chinês. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 11-20.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin**. Da complexidade à concidadania planetária. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**. As bases biológicas da compreensão humana. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

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

PERES, Lúcia Maria Vaz. O imaginário como matéria sutil e fluida fermentadora do viver humano. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (Orgs.). **Essas coisas do imaginário...** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**: a canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke. 18. ed. São Paulo: Globo, 1992.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: **(Este) admirável mundo louco**. Salamandra: [2003]. [s.p]. Disponível em:
<http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_18.htm> Acesso em: 20 jun. 2012.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.

WATTS, Alan. **O espírito do zen**. Um caminho para a vida, o trabalho e a arte no extremo oriente. Porto Alegre: L&PM, 2011.

Nota sobre o autor

Formado em História (FAFIMAN), com Mestrado em Educação (UEM), é professor da área de Fundamentos da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Atua no curso de Pedagogia do Campus Regional de Cianorte, onde foi coordenador nos anos de 2009 a 2012. Atualmente é doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, cuja pesquisa, orientada pela Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres, versa sobre as relações entre adoecimento e imaginário de professores.