

APRENDENDO A OLHAR O MUNDO ATRAVÉS DE UM CALEIDOSCÓPIO: ANOTAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSCULTURAL

Antonino Condorelli¹

Resumo: O artigo examina, em primeiro lugar, as implicações cognitivas e inter-relacionais da adoção de maneiras de pensar e de interagir com o mundo diferentes das governadas pelo paradigma reducionista-disjuntivo de matriz cartesiana dominante no Ocidente e, como consequência primeiro da colonização e sucessivamente de uma mundialização unilateral, também em boa parte do planeta. Em seguida, esboça alguns princípios para uma possível reforma educacional em direção a pedagogias transculturais que não favoreçam apenas a manifestação das diversas maneiras de pensar o mundo e de viver presentes na sociedade, mas reformulem os currículos e as práticas educativas à luz de estratégias polifônicas de produção de conhecimento e de interação com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Por último, reconstrói algumas experiências de pedagogia transcultural praticadas pelo autor na perspectiva da ecologia integral, extraindo algumas conclusões das vivências relatadas e das reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho.

Palavras-Chave: diversidade, pedagogias transculturais, ecologia integral.

LEARNING TO LOOK AT THE WORLD THROUGH A KALEIDOSCOPE: NOTES FOR TRANSCULTURAL EDUCATION

ABSTRACT: This article examines, at first, the cognitive and inter-relational implications of adopting ways of thinking and interacting with the world, which are different from those governed by the Cartesian reductive-disjunctive paradigm dominating the Occident, and as a consequence, dominating a great part of the planet. Then, it underlines some principles for a possible educational reform guided towards transcultural pedagogies, which not only favor the expression of multiple ways of thinking the world and of being present in society, but also which reformulate curricula and educational practices in light of polyphonic strategies of knowledge production, self-interaction, interaction with others and with the world. At last, it reports some transcultural pedagogy experiences developed by the author from the perspective of integral ecology, suggesting some conclusions from the related experiences and from the reflections developed.

KEYWORDS: diversity, transcultural pedagogies, integral ecology .

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. Grupo de Estudos da Complexidade - GRECOM.

INTRODUÇÃO

Respeitar o diverso é viver a diversidade e incorporar a diversidade no viver: a diversidade dos modos de conhecer o mundo, de se relacionar consigo mesmo, com os demais e com todas as diferentes maneiras de ser da matéria e da vida. Enquanto pó de estrelas, temos uma dívida profunda com o universo e com as mais diferentes manifestações da matéria; enquanto seres orgânicos, produto de uma bifurcação inesperada no processo de emergência e evolução da vida, temos uma dívida ancestral com todas as demais espécies animais e vegetais que povoam nossa casa comum, o planeta Terra; enquanto indivíduos porosos (CYRULNIK, 1999) que (re)constróem-se permanentemente na troca com o outro, seres relacionais que estruturam e habitam mundos inter-mentais afastados da experiência e preenchidos por símbolos e representações (CYRULNIK, 1999), entidades *uniduais* (MORIN, 2003b) que - além de carregarem em cada célula do próprio corpo a história do universo e a da vida na Terra - criam e reproduzem o tempo todo uma “segunda natureza” (MORIN, 2003b), a cultura, enquanto tudo isso temos uma dívida impagável com os demais membros da nossa própria espécie, sem os quais simplesmente não seríamos, posto que não se pode ser, apenas *estar-com* (CYRULNIK, 1999).

Não é necessário apenas conhecer o diverso, mas praticar modos diversos de conhecer. Não basta viver a diferença, é preciso praticar maneiras diferentes de viver.

É possível acionar diferentes estratégias cognitivas, diferentes maneiras de pensar o mundo, construir e dar sentido à experiência, interagirmos com nós mesmos, com os demais seres humanos e com as restantes manifestações da matéria e da vida. Para isso, não é suficiente *conhecer* outros olhares sobre o real: é preciso *praticar* olhares diversos, integrá-los na nossa experiência do mundo, mantendo-nos sempre conscientes dos limites estruturais de qualquer ato cognitivo e de qualquer representação, do inacabamento, a incompletude de qualquer construção de si, permanecendo abertos ao inesperado e até mesmo ao impensável, ao inconcebível. É preciso corporalizar, vivenciar na totalidade do nosso ser físico-bio-psico-socio-cultural, no continuum do nosso processo cognitivo-emocional-corporal em permanente (re)produção a nossa unidade na diversidade e a nossa diversidade na unidade, é preciso sentir e viver a nossa filiação ao universo, a todas as formas de vida, a todos os demais membros da espécie humana. É preciso sentir e viver a diferença étnica, social, cultural, cognitiva, de maneiras de viver como um manancial inesgotável de possibilidades de (re)construção coletiva da realidade. É preciso reconhecer a igualdade essencial de todas as formas de pensar a realidade e de vivê-la.

Isto só poderá acontecer, a nosso ver, através de uma reforma ao mesmo tempo epistemológica, metodológica e curricular da educação que promova pedagogias transculturais que não favoreçam apenas a manifestação das diferentes maneiras de pensar o mundo e de viver presentes na sociedade, mas reformulem os princípios e as práticas educacionais à luz de estratégias polifônicas de produção de conhecimento e de interação com nós mesmos, com os outros e com o mundo.

Neste artigo, examinarei em primeiro lugar as implicações cognitivas e inter-relacionais da adoção de maneiras de pensar e de interagir com o mundo diferentes das governadas pelo paradigma dominante no Ocidente. Em seguida, esboçarei alguns princípios para uma possível reforma educacional em direção a pedagogias transculturais. Por último, reconstruirei algumas experiências de pedagogia transcultural que pratiquei dentro da perspectiva da *ecologia integral* de Pierre Weil (1990), extraíndo algumas conclusões a partir das reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho e dos processos que vivenciei pessoalmente.

Recompor o universo despedaçado mergulhando na polifonia dos modos de conhecer, de ser e de viver

“Se você for um poeta, verá claramente que há uma nuvem flutuando nesta folha de papel. Sem uma nuvem, não haverá chuva; sem chuva, as árvores não podem crescer e, sem árvores, não podemos fazer papel. A nuvem é essencial para que o papel exista. Se ela não estiver aqui, a folha de papel também não pode estar aqui” (HANH, 2000, p. 14). Seguindo esta pista do mestre budista vietnamita Thich Nhât Hanh, pratico meditação segundo a tradição Zen há alguns anos e neste processo tento olhar para o meu corpo com atenção, procurando apenas observar, sem nomear. Fazendo-o por um certo tempo, percebi que não é tão fácil como pensava distingui-lo da minha mente e do meu sistema nervoso, que tudo o que penso, sinto, falo e faço tatua-se em minha carne, encarna-se em sensações, transforma-se em saúde, em doença, afeta os meus órgãos. Tive a sensação de que o meu corpo está conectado ao de outras pessoas, de todas as que conheci, conheço e algum dia conhecerei, pois senti que cada uma das minhas interações produziu, produz – e isto me faz pensar que também produzirá - mudanças que vivenciei na pele, porque cada vez que olhei, falei ou troquei experiências com alguém este “outro” passou a ser parte da minha percepção, do meu universo, mudando os meus metabolismos e as minhas representações, a minha maneira de pensar o mundo. Senti que o meu corpo não está separado da água da chuva, do solo, dos minerais, de tudo o que fez com que os alimentos que ingeri ao longo da minha vida chegassem até mim, incluindo o trabalho de quem os produziu e trouxe à minha mesa, os alimentos que nutriram estas pessoas, as gerações passadas que possibilitaram a sua existência. Senti que não está separado do sol, que sustenta e torna possível a minha vida. Senti que não está separado da história da estrelas, das galáxias, dos planetas, do ar, da água, da terra, das rochas, dos répteis e dos mamíferos, senti que toda a vida orgânica e inorgânica – afinal, como nos diz Atlan (2001), podemos distinguir tão nitidamente o que é vivo o do que não o é? - que pulsou, pulsa e um dia pulsará no universo e na Terra é co-responsável pelo fato de que eu esteja exatamente onde me encontro neste instante, escrevendo estas linhas. Olhando com atenção plena para o meu corpo, sem a interferência da palavra que ao nomear cria o objeto separando-o do magma informe do real (CYRULNIK, 1999), percebi que ele não existe por si só: ele “interexiste” (HANH, 2000) com tudo o mais. Percebi que nenhum de nós simplesmente é, que todos *intersomos* (HANH, 2000).

Vivenciei na pele a minha natureza de ser global, senti que não há separação entre meu corpo e minha mente, meus pensamentos e minhas emoções, meus aspectos biológicos e meus traços psicológicos, minhas características neurofisiológicas e meus aspectos relacionais, sociais, culturais. Me senti uma entidade *unidual* (MORIN, 2003a) que carrega a história do universo, a história da vida na terra e cria a reproduz o tempo todo uma “segunda natureza” (MORIN, 2003b), a cultura. Percebi quão arbitrária é qualquer categoria conceitual que nos esquarteja em pedaços e estilhaça o real, que frágeis fundamentos possuem noções quais “o biológico”, “o psicológico”, “o cultural”...

Depois, tentei observar a minha mente com atenção plena durante um certo tempo, procurando me concentrar nos meus pensamentos, as minhas emoções, as minhas sensações e as minhas percepções. Pude, aos poucos, perceber mais claramente como elas nascem, se desenvolvem e desaparecem, como interagem entre si e como inter-retroagem em mim. Percebi, de repente, quão ilusória é a idéia de um conhecimento que não reflita as minhas próprias representações do mundo, os sistemas de significados impregnados em mim pela minha biografia,

a minha formação, os meus estados bio-químicos e emotivos (os contingentes e os que se cristalizaram em configurações sináptico-emocionais permanentes), as formas através das quais a minha mente estrutura e atribui sentido às informações que percebo.

Observando o meu corpo e a minha mente com atenção plena durante um certo tempo, senti na pele a impossibilidade de um conhecimento objetivo, a minha irreduzibilidade a qualquer uma das minhas hipotéticas “dimensões”, a própria artificialidade destas “dimensões”, pude ver e sentir o quanto elas não são mais do que artifícios mentais e sociais elaborados a partir da minha maneira estruturalmente limitada de perceber o mundo e de todas as “tatuagens invisíveis” que a minha biografia gravou em mim através do ambiente familiar, a formação escolar e acadêmica, os meios de comunicação, as relações sociais, econômicas e políticas que construí e recursivamente me construíram, etc. Ao experienciar a *interexistência* da qual fala Thich Nhât Hanh, vivenciei em primeira pessoa a ilusoriedade de qualquer idéia de separação entre os indivíduos e entre estes e o seu ambiente. Vivenciei o que afirma Boris Cyrulnik:

Tal como as nossas palavras e os nossos pensamentos têm por função esculpir entidades e fazê-las brotar do real, deduzimos deste conceito que o indivíduo é um objecto coerente, fechado e separado do mundo, o que é falso (...).

O indivíduo é um objecto ao mesmo tempo indivisível e poroso, suficientemente estável para ser o mesmo quando o biótipo varia e suficientemente poroso para se deixar penetrar, a ponto de se tornar ele mesmo um bocado de meio ambiente.

(...) Há organismos, suficientemente separados para que se possam considerar indivíduos, que experimentam, apesar de tudo, a necessidade de estar juntos: *estar-com* para ser, pressão paradoxal do ser vivo. (CYRULNIK, 1999, p. 91-92).

Antes que prossiga, alguém poderia perguntar: porque falar de mim? O que as minhas vivências e percepções e as reconstruções narrativas das mesmas podem aportar, em termos de conhecimento pertinente, às finalidades deste artigo? Estas dúvidas remetem para um interrogante epistemológico fundamental: existe conhecimento separado do sujeito que conhece?

Para tentar responder esta pergunta, Vergani (2009) recorre à descrição de experiências vivenciadas por físicos que tentavam investigar as propriedades e os comportamentos das partículas subatômicas. Experiências de laboratório descritas por Goswami (1999 apud VERGANI, 2009) mostram que a partícula tradicionalmente considerada como a unidade mínima da matéria, o elétron, possui uma dupla natureza, ao mesmo tempo material e ondulatória. Quando o observamos diretamente se produz um “efeito de coação” (VERGANI, 2009, p. 242) que restringe as suas capacidades de manifestação e o induz a comportar-se apenas como partícula, ou seja, como unidade elementar de matéria que ocupa uma determinada posição espaço-temporal. Porém, fora do nosso olhar e deixando apenas que uma série de aparelhos registrem as marcas de seu comportamento, percebemos uma mudança espantosa:

Mas se nosso olhar o deixar *livre de constrangimento*, ele cresce indefinidamente, *adota a sua “respiração” ondulatória* e comporta-se como um *halo de possibilidades indeterminadas assumindo patterns irradiantes e gerando múltiplos campos de interferências*. (VERGANI, 2009, p. 241).

Estas experiências religam diretamente o nosso mundo mental ao mundo que convencionalmente concebemos como “material”, mostrando que os dois não existem de forma separada e que todo objeto de conhecimento co-emerge junto ao sujeito que o conhece, que participa ativamente da sua construção. Como afirma Vergani (2009):

É o nosso olhar que determina (ou atualiza) as possibilidades da matéria. Não existem “coisas”, apenas o conhecimento que temos delas. Esse conhecimento depende do tipo particular de processo que desencadeamos para as observar – contingente, relativo, parcelar, funcional. Do mesmo modo não existem “acontecimentos”, é o nosso olhar que elabora os eventos em cuja realidade acredita (VERGANI, 2009, p. 245).

Conseqüentemente, conclui a autora: “O conhecimento é uma cumplicidade entre nós e o nosso olhar” (VERGANI, 2009, p. 245).

A não-separabilidade de qualquer forma de conhecimento do sujeito que a constrói também é defendida por Morin (2002a), que ressalta que todo conhecimento é estruturalmente caracterizado pela incerteza: incerteza cérebro-mental (todo conhecimento é produto de um processo de tradução e reconstrução da mente), incerteza lógica (a possibilidade de que princípios diferentes e aparentemente antinômicos coexistam para abranger a complexidade de um fenômeno e torná-lo inteligível), incerteza racional (a possibilidade de que a racionalidade, caso não realize uma autocrítica permanente, cristalice os conhecimentos em construções mentais fechadas e dogmáticas) e incerteza psicológica (a impossibilidade de estar totalmente conscientes das influências que sonhos, desejos, fantasias, idéias, emoções, mitos, imagens etc. exercem sobre a nossa percepção da realidade). Aos limites já mencionados acrescenta-se outro fundamental, também identificado por Morin, (2002b), que são o que o filósofo denomina “cegueiras paradigmáticas”, isto é, o controle que o paradigma – entendido como o conjunto dos conceitos e as operações lógicas definidas pela mente como princípios organizadores do conhecimento e inteligibilidade do real – exerce, muitas vezes de forma inconsciente, sobre a forma como a realidade é percebida e compreendida. Sendo assim, pergunta-se Morin no final da introdução do primeiro volume da sua obra *O Método* (2002c), o sujeito cognoscente está totalmente impregnado em qualquer processo de conhecimento e narrativa sobre o conhecido. Ocultá-lo atrás do biombo de um discurso impessoal implica em compactuar com uma farsa: a de que seja possível expulsá-lo do conhecimento, quando na verdade ao desaparecer do discurso instala-se, de fato, na “torre de controle” do mesmo, isto, é, no núcleo de operações lógicas e axiomas assumidos como fundamentos da “evidência” e motores subterrâneos, inconscientes e não-problematizados, da dinâmica cognitiva.

Por sua vez, Cyrulnik (1993) mostra que a palavra modifica o objeto observado introduzindo a subjetividade do observador que recorta, seleciona, interpreta. Os dois, observador e objeto, não são separáveis: a realidade é uma construção intersubjetiva, um relato compartilhado no qual intervêm elementos físicos, biológicos, psicológicos, sócio-históricos, culturais: “Dar um nome à coisa a observar introduz o olhar do observador e modifica o relacionamento” (CYRULNIK, 1993, p. 39).

Se “todo conhecimento sobre qualquer fenômeno é uma construção a partir de indícios, pistas, sinais” (ALMEIDA, 2002, p. 42), uma construção operada dentro dos limites do nosso aparelho cérebro-mental, do paradigma que comanda os processos da inteligibilidade, dos nossos estados bio-químicos e emocionais, da constelação de influências sociais e culturais das quais estamos impregnados – que produzem e recursivamente são produzidas pelas entidades noológicas (o conjunto de idéias, crenças, valores, mitos, ideologias, etc.) que habitamos e pelo qual somos habitados (Morin, 2001) - e, por isto tudo, uma atualização permanente de possibilidades do real, perceberemos que, como afirma Vergani, o conhecimento válido “é uma qualidade do sujeito que observa, investe atenção, adequa e realiza” (VERGANI, 2009, p. 245) e não depende de uma hipotética “aderência” a supostos “objetos reais”. Sendo o ato cognitivo “uma experiência pessoal da ordem da *epifania*, o poder que temos de co-nascer com o mundo” (VERGANI, 2009, p. 245), os objetos não são mais do que “convenções nominais que evocamos a fim de podermos lidar funcionalmente com as coisas” (VERGANI, 2009, p. 245) ou, como aponta Latour (1994), construtos conceituais convenientes para as operações que desejamos realizar sobre o real.

Conseqüentemente, a separação rígida entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, cultura e natureza, mente e corpo, razão e sentimento, ser humano e outros estados de ser da matéria e da vida - uma fragmentação operada pelo paradigma reducionista-disjuntivo (Morin, 2001) surgido no século XVII, sistematizado por René Descartes e dominante no Ocidente e hoje, como conseqüência primeiro da colonização e sucessivamente de uma mundialização unilateral, também em boa parte do planeta², seja nas visões de mundo do chamado “senso comum” como nos saberes e métodos de produção de conhecimento científicos – não é mais do que a cristalização em estruturas mentais rígidas de uma atitude cognitiva funcional à operacionalidade do pensamento humano: a de distinguir para melhor compreender. Todavia, como mostra Bohm:

[...] quando este modo de pensamento é aplicado de uma forma mais ampla à noção do homem a respeito de si mesmo e a respeito do mundo em que vive (isto é, à sua visão de mundo pessoal), então, ele

² Como afirma Latouche: “O Ocidente não é mais a Europa, nem a geográfica, nem a histórica... é uma máquina impessoal, sem alma e, de ora em diante, sem mestre, que colocou a humanidade a seu serviço. Emancipada de qualquer interferência humana que queira contê-la, a máquina enloquecida prossegue em sua obra de desenraizamento planetário” (LATOUCHE, 1996, p. 13). No Brasil, tal desenraizamento operou-se a partir da colonização com a negação por parte da civilização dominante européia das visões de mundo, a história, as culturas e os modos de conhecer e de viver das populações dominadas indígenas e africanas e, hoje, manifesta-se tanto no mundo científico – com a adoção do paradigma disjuntivo como único fundamento legítimo da maneira de conhecer e operar sobre o real – como no sócio-econômico, político e cultural – embutido pelo ideário ocidentalocêntrico do “desenvolvimento” como crescimento contínuo do volume de riqueza global produzida e único parâmetro de avaliação do “progresso” da sociedade, matizado só brandamente pela variante do “desenvolvimento sustentável” – e no próprio cotidiano das pessoas, cujos modelos de “civildade”, “cultura”, etc. são representados pelos países ricos da América do Norte e a Europa Ocidental e pelo estilo de vida e maneiras de ver o mundo e de viver das elites nacionais.

deixa de considerar as divisões resultantes como meramente úteis ou convenientes e começa a ver e a experimentar a si próprio e ao seu mundo como efetivamente constituídos de fragmentos separadamente existentes. (BOHM, 1998, p. 20-21).

Esta percepção despedaçada da realidade gera um mundo onde entidades isoladas (indivíduos, grupos, etnias, classes sociais, países, civilizações etc.), que se experienciam como independentes umas das outras, encontram-se em choque permanente, em constante conflito pela afirmação e a hegemonia dos respectivos interesses, desejos, necessidades, ambições, sonhos, etc. Esta visão repercute tanto nas relações interpessoais como nas relações étnicas, as de gênero, as sócio-econômico-políticas e as entre ser humano e natureza não-humana, isto é, e outras formas de vida ou estados de ser da matéria.

A minha experiência pessoal em uma forma de conhecer a realidade e conhecer-me a mim mesmo não disjuntiva, onde sujeito e objeto, mente e corpo, sentimento e razão não encontram-se dicotomizados, mas inter-retroagem e moldam-se mutuamente configurando uma percepção integral da minha condição de homem e uma visão simbiótica das relações entre ser humano, matéria e vida mostra, como afirma Almeida, que “é possível acionar outros pólos cognitivos para conhecer e viver, para projetar e fazer acontecer formas de pensar e viver a condição humana” (ALMEIDA, 2002, p. 45).

Superando as “monoculturas da mente”: anotações para umas pedagogias transculturais

À luz do que descrevi, acredito que trabalhar a diversidade na educação signifique essencialmente romper com a ocidentalização do pensamento (cfr. nota 1), geradora de uma “monocultura da mente” na sugestiva metáfora de Vandana Shiva (2003), e promover uma ecologia dos saberes que supere a fragmentação do paradigma reducionista-disjuntivo e insira o sujeito na complexa rede de inter-retroações entre vida, matéria, pensamento, cultura, sociedade e, acima de tudo, impulsionar pedagogias transculturais que possibilitem não apenas a expressão das diferentes experiências do mundo, as diferentes estratégias de conhecer e de viver presentes no seio de uma sociedade mestiça como a brasileira, mas permitam re-fundar as práticas pedagógicas e curriculares conceitual, axiomática e metodologicamente de forma a reconstruir o processo educativo assentando-o em novas bases paradigmáticas miscigenadas. Umas pedagogias que, como propõe Almeida, facilitem “uma aprendizagem mestiça capaz de transformar experiências singulares em configurações mais híbridas, simbólicas e exodependentes” (ALMEIDA, 2008, p. 111). Reformular as práticas pedagógico-curriculares em uma perspectiva transcultural implica, portanto, em promover estratégias cognitivas, afetivas e relacionais mestiças que, integrando os aportes de diferentes maneiras de ser, conhecer e estar no mundo, permitam estimular uma visão interdependente e simbiótica de si e do “outro”, de indivíduo e sociedade, de cultura e natureza, de saberes científicos e saberes da tradição, de pensamento lógico-racional e pensamento mítico-simbólico, de mundo vivo e mundo não-vivo.

Promover pedagogias transculturais é uma escolha que requer uma ruptura epistemológica radical, mas inevitável a partir do momento em que se concebe o conhecimento como uma construção subjetiva e intersubjetiva produto da interação do(s) nosso(s) olhar(es) com

o mundo: o reconhecimento de que *todas as formas de conhecer e interagir o mundo possuem o mesmo status cognitivo-operacional*, de que não existem culturas ou métodos de produção de conhecimento mais válidos, mais legítimos, em definitiva, “superiores” a outros. Como mostra Vergani:

Uma cultura é a expressão temporal de um ponto de vista singular e irreduzível sobre o mundo. O homem não vive só do seu pensamento ou das suas capacidades cognitivas, mas também do desenvolvimento da sua sensibilidade, do seu sentido crítico, das suas faculdades criativas. Dependendo a sua felicidade das condições que permitem a sua realização harmônica e integrada, cada cultura oferece uma “forma de vida” capaz de possibilitar esta globalidade de bem-estar humano original e histórica. (VERGANI, 1995, p. 24-25).

O pensamento lógico-racional e o método disjuntivo de produção de conhecimento são apenas *uma* das possíveis formas de conhecer e operar sobre o mundo e, vistas as conseqüências sociais e ambientais do modelo de desenvolvimento humano decorrente da cristalização deles em paradigma, aparece mais urgente do que nunca perceber seus limites, relativizar seu poder cognitivo e operacional sobre o real e integrá-lo em estratégias mais amplas, complexas - no sentido atribuído à expressão por Morin (2003a), ou seja, estimuladoras de uma aptidão do pensamento que religa ao invés de desunir – e ecológicas de construção de conhecimentos e modos de vida. Como afirma Vergani (1995), a suposta superioridade do modelo ocidental:

[...] costuma justificar-se pelo desenvolvimento de uma ciência que determina a face tecnológica do progresso. Ora a ciência, enquanto sistema particular de representação, é uma subcomponente da cultura; e a técnica, enquanto sistema particular de acção, é apenas a concretização da ciência aplicada à materialidade do nosso quotidiano. *Donde a carência tecnológica nunca poderá ser sinónimo de pobreza cultural*. De resto, a ciência limita-se a disciplinar o que o pensamento lógico pode dominar. Não controla o “excesso disponível de significado flutuante” que permite à sensibilidade estática a gestação da(s) arte(s), e às capacidades intuitivas em geral a concepção do conjunto das expressões renovadas da criatividade humana. *Os cientistas redescobrem hoje o fantástico poder deste irracional, ou deste imaginário* que voluntariamente reclamam enquanto princípio de pensamento inovador. Sabem também que o pensamento simbólico e o pensamento mítico possuem o mesmo grau de coerência que o pensamento racional. (VERGANI, 1995, p. 26).

Um pedagogo transcultural implicarão, então, tanto numa re-organização curricular profunda que incorpore uma forma transdisciplinar e complexa de entender e construir o conhecimento científico, promovendo a consciência da *unidualidade* (MORIN, 2003a) de ser humano e natureza não-humana, eu e tu, nós e “eles”, matéria e vida, razão e sentimento, o que

quer dizer “reacender a memória de nossa condição humana mestiça³” (ALMEIDA, 2008, p. 112), como em ampliar as experiências cognitivas, corporais, afetivas e relacionais de forma a promover uma vivência integral do diverso, incentivar um conhecimento abrangente e interligado do mundo, desenvolver a criatividade e a sensibilidade como vias de aproximação ao real tão válidas quanto a lógica identitária-dedutiva⁴ e a racionalidade baseada nesta última e, acima de tudo, corporalizar uma maneira de conhecer, ser e viver fundamentada na percepção plena da unidade na diversidade e a diversidade na unidade.

A vivência multidimensional do diverso: experiências de pedagogia transcultural em uma perspectiva ecológica integral

Um das pedagogias transculturais como as que esbocei - intrinsecamente transdisciplinares e que não separem os processos cognitivos dos afetivo-corporais, integrando-os de forma vivencial – implicam, a meu ver, na adoção e na incorporação nas políticas e as práticas curriculares de uma visão ecossistêmica da educação, isto é, uma percepção do educador e do educando como *holons* (MORAES, 2009), totalidades indivisíveis de corpo, mente, emoções e instintos onde cada esfera afeta todas as outras, híbridos onde vida, psique e imaginário inter-retroagem e (re)produzem-se reciprocamente, totalidades integradas de forma interdependente ao resto do existente, seja os demais indivíduos (sociedade) como tudo o mais que integra o universo (as diversos modos de ser da matéria e da vida). Uma perspectiva que muda radicalmente o foco do processo educativo. Como mostra Moraes:

(...) [o aluno é] um “sujeito coletivo”, inserido numa ecologia cognitiva da qual fazem parte outros humanos, cujo pensamento é também influenciado pelas pessoas integrantes do ambiente, a partir de uma relação contínua existente entre o pensamento e o ambiente em geral, dois aspectos inseparáveis de um único processo, cuja análise em partes distintas já não faz mais sentido. (MORAES, 2009, p. 15).

³ Isto implica em “relembrar insistentemente que somos pó de estrelas; uma matéria que se tornou viva; sujeitos com histórias singulares” (ALMEIDA, 2008, p. 112); que, como lembra Morin (2003b), somos cem por cento natureza e cem por cento cultura; que “a emergência do *sapiens-demens* se deu no interior de outras grandes transformações”, o que “facilita a compreensão do nosso débito com a vida, com a matéria e com o que acreditamos essencialmente distinto de nós” (ALMEIDA, 2008, p. 12) e que “a história singular de cada um e de cada cultura é uma emergência discreta da história do Universo e do diverso” (ALMEIDA, 2008, p. 12).

⁴ A lógica identitária-dedutiva, que governa todas as operações de pensamento estruturadas no paradigma reducionista-disjuntivo ocidental, funda-se em três princípios axiomáticos sistematizados por Aristóteles: 1) o princípio de identidade: A é sempre igual a A; 2) o princípio de não-contradição: se A é sempre igual a A, A é necessariamente diferente de B; 3) o princípio do terceiro excluído (*tertium non datur*): toda proposição é verdadeira ou falsa, não sendo pensáveis outras opções. A operação mestra desta lógica é a dedução, que a partir das premissas ilustradas – percebidas como auto-evidentes – faz derivar de forma necessária toda e qualquer proposição acerca de fenômenos particulares. Como mostra Morin (2001), a lógica identitária-dedutiva - que resulta útil como ferramenta operacional, pois ajuda a distinguir fenômenos para facilitar a ação sobre o real – uma vez cristalizada nas estruturas mentais rígidas do paradigma dominante no Ocidente exclui do pensamento e da inteligibilidade a complexidade do existente, onde princípios e conceitos ao mesmo tempo antagônicos e complementares (liberdade/determinismos, autonomia/dependência, vida/matéria, sujeito/objeto, natureza/cultura etc.) inter-retroagem recursivamente, moldam-se reciprocamente, contêm-se uns nos outros de forma hologramática e entrelaçam-se dialogicamente.

É com base nesta visão que, nas minhas experiências de educação popular no âmbito de projetos de organizações-não-governamentais sobre interculturalidade e religião entre ser humano-natureza não-humana, tenho apostado em uma reformulação das práticas pedagógicas e assessorado na re-elaboração dos currículos de escolas rurais na perspectiva da *ecologia integral* de Pierre Weil (1990), enriquecida com aportes de diferentes matrizes cognitivo-culturais, tanto presentes no tecido social brasileiro como originárias de outras civilizações.

A pedagogia ecológica integral fundamenta-se na tríade composta por ecologia pessoal, ecologia social e ecologia ambiental (WEIL, 1990). A *ecologia pessoal* visa promover no indivíduo uma percepção de si como uma totalidade dinâmica e indivisível, ao mesmo tempo autônoma e dependente de tudo o mais, um ser híbrido onde matéria, vida, sentimentos, razão, cultura se afetam e moldam reciprocamente de forma dialógica e recursiva, onde as energias de caos, ordem e organização operam o tempo todo de maneira complementar e antagônica, um ser que ao mesmo tempo (re)produz e é permanentemente (re)produzido pelo seu ambiente, junto ao qual co-emerge a cada instante. A *ecologia social* busca a integração dialógica do ser humano com a sociedade promovendo a percepção da interdependência entre o “eu” e o “outro”, entre as diversas estratégias de pensamento e produção de conhecimento, entre as diversas maneiras de ser e de viver. A *ecologia ambiental* objetiva a integração do ser humano com a natureza não-humana, estimulando processos de transformação pessoal e social no sentido da adoção de estilos de vida individuais e coletivos não-agressivos para com o planeta. Trabalhar a ecologia ambiental implica na superação da visão antropocêntrica, própria da cultura ocidental e o paradigma de pensamento ocidentocêntrico, e na geração de solidariedade e de um sentimento de comunhão/interdependência/dívida com os demais seres vivos e não-vivos.

Nas minhas ações de educação popular, tendo a disposição pouco tempo, tenho me concentrado apenas no aspecto vivencial da prática pedagógica, privilegiando as experiências corporais, emocionais e relacionais, embora todas elas tenham produzido modificações significativas na esfera cognitiva, estimulando novas formas de conhecer, perceber, pensar e dar sentido à realidade.

Na perspectiva da ecologia pessoal, tenho implementado e sugerido a incorporação nos currículos de práticas de geração de atenção plena inspirados em tradições meditativas orientais e proposto o direcionamento da atenção assim gerada para o corpo, para as emoções, sensações e percepções e para os pensamentos. Desta forma, tenho tentado estimular em educadores e educandos uma maior compreensão da maneira como os pensamentos, as emoções e as sensações corporais surgem e agem em nós, das transformações que produzem em todos os níveis e das maneiras como interagem e afetam-se mutuamente. Nos módulos sobre ecologia pessoal tenho utilizado também outra prática meditativa oriental tradicional, as visualizações internas, direcionando a atenção plena para elementos como a terra, o ar, o sol, os alimentos que normalmente consumimos, as pessoas que freqüentamos etc., para gerar uma compreensão maior de como cada elemento e cada ser aparentemente “externo” a nós interage conosco e nos sustenta, permitindo-nos existir e no desenvolver, favorecendo um sentimento de confluência do corpo físico no corpo maior do planeta e do universo.

Na perspectiva da ecologia social, tenho implementado e sugerido a incorporação nos currículos de práticas relacionais transculturais que ajudam a estimular uma percepção interligada das dimensões individual e social e o reconhecimento vivencial da não-alteridade do “eu” e o “outro”. Baseando-me em estratégias relacionais presentes tanto em algumas populações africanas como em certas culturas indígenas brasileiras, onde o contato corporal desempenha um

papel decisivo na comunicação interpessoal e grupal, promovi exercícios de “reconhecimento” do outro através do olhar nos olhos, o pegar nas mãos, o abraço e a partilha de narrativas biográficas – traço típico das culturas tradicionais africanas, onde a oralidade é um elemento matricial da reprodução cultural e social - em presença mental, isto é, pedindo que toda a atenção daqueles momentos estivesse focada naqueles atos. A razão de ser destes exercícios é gerar uma experiência viva - ao mesmo tempo corporal e afetiva - do diverso, quebrar as barreiras físicas, afetivas e cognitivas que, muitas vezes inconscientemente, se criam entre indivíduos que se percebem como entidades rigidamente autônomas e independentes. Nos módulos sobre ecologia social, tenho promovido também vivências de manipulação artística do corpo do outro como pintar, vestir e ornamentar, tradição característica de muitas populações indígenas, com o intuito de estimular ao mesmo tempo a sensibilidade ao outro, a ludicidade – que, como apontam Maturana e Verden-Zöllner (2004), é um dos elementos centrais para um desenvolvimento humano integral, isto é, que interconecte mente, corpo e emoções – e uma criatividade não mais concebida como processo individual, mas como produto de uma complexa teia de inter-retroações com o outro.

Nos módulos sobre ecologia ambiental, tenho estimulado e sugerido a incorporação nos currículos de estratégias pedagógicas que incentivem a experiência corporal direta e em presença mental da natureza não-humana – estratégia cognitivo-relacional de interação com o mundo própria de muitas populações indígenas – para permitir que educadores e educandos *sintam* o planeta Terra como um organismo vivo do qual a espécie humana é um elemento indissociável e com quem compartilha um destino comum, incentivando assim uma consciência mais clara da conexão entre pensamentos, sentimentos, atitudes e comportamentos individuais e equilíbrio ambiental. Para isto tenho realizado trilhas na mata atlântica, na caatinga, em manguezais e outros ecossistemas com educadores e alunos, assim como banhos de rio, de mar ou de cachoeira e sessões de observação e contato corporal com árvores, plantas, rochas, algumas espécies animais e outras manifestações da natureza não-humana, pedindo que tais experiências fossem vividas em presença mental. Isto tem permitido que fossem experienciadas de forma integral, com o corpo e a mente completamente mergulhados nas sensações, emoções e intuições que brotam naturalmente das inter-retroações com outras espécies orgânicas e inorgânicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de educação popular que tenho implementado no âmbito de projetos de organizações-não-governamentais mostram que estratégias diferentes – com relação ao paradigma reducionista-disjuntivo de matriz ocidental - de conhecer e interagir com nós mesmos, com os outros membros da espécie humana e com os diversos modos de ser da matéria e da vida podem não apenas ser incorporadas nas práticas pedagógicas contribuindo de forma eficaz no desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional dos sujeitos envolvidos no processo educativo e na promoção do respeito e a valorização da diversidade, como re-fundar a própria maneira de fazer educação – a partir da organização curricular – superando a visão de mundo ocidentocêntrica que a estrutura e assentando-a em bases complexas e mestiças como o são os indivíduos, a sociedade e a própria vida no planeta.

Hoje em dia, face à ameaça de uniformização planetária do pensamento, as estratégias cognitivas e os modos de vida que uma mundialização unilateral está impondo - sorrateira ou abertamente - a todos os povos, com conseqüências dramáticas não apenas em termos de

empobrecimento cultural global, mas da própria sobrevivência da espécie humana e das outras formas de vida, a promoção de uma pedagogia transcultural que viabilize estratégias para estimular a religação do eu com o outro, do homem com a Terra não é apenas um processo desejável, mas uma necessidade urgente e improrrogável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição. Borboletas, homens e rãs. In: **Margem** – Revista da Faculdade de Ciências Sociais. PUC-SP, nº 15, jun. 2002. São Paulo: Educ, 2002, p. 41-56.

_____. Ecologia da Ciência, ética da diversidade e educação transdisciplinar. In: **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. UFPR, nº 18, jul./dez. 2008. Curitiba: Editora UFPR, p. 105-113.

ATLAN, Henri. Viver e conhecer. In: **Cronos** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFRN, Vol. 2, nº 2, jul./dez. 2001. Natal: EDUFRN, 2001 (prelo).

BOHM, David. **A totalidade e a ordem implicada**: uma nova percepção da realidade. São Paulo, Cultrix, 1998.

CYRULNIK, Boris. **Memória de macaco e palavras de homem**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

_____. **Do sexto sentido**: o homem e o encantamento do mundo. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

HANH, Thich Nhât. **Coração da compreensão**: Comentários ao Sutra do Coração – Prajnaparamita Sutra. São Francisco de Paula: Bodigaya, 2000.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo**: ensaios sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária. Petrópolis: Vozes, 1996.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro, Editora 34, 1994.

MATURANA, H. e VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Texto online. Disponível em: <http://www.sentipensar.net/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. **O Método 5** - A humanidade da humanidade, a identidade humana. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Educação e complexidade:** Os sete saberes e outros ensaios. Org. CARVALHO, E. A. e ALMEIDA, M. C. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **O Método 1** – A natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002c.

_____. **O Método 4** – As idéias – Habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2001.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente:** perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

VERGANI, Teresa. **A criatividade como destino:** transdisciplinaridade, cultura e educação. Org. FARIAS, C. A.; MENDES, I. A.; ALMEIDA, M. C. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

_____. **Excrementos do sol** – A propósito de diversidades culturais. Lisboa: Pandora, 1995.

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz:** Por uma nova consciência e educação. São Paulo: Editora Gente, 1990.