

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARI REGINA ANASTACIO

**AUTOBIOGRAFIA EDUCATIVA E PROFISSIONAL COMO DISPOSITIVO PARA
REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR À
LUZ DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA
TRANSDISCIPLINAR**

CURITIBA

2016

MARI REGINA ANASTACIO

**AUTOBIOGRAFIA EDUCATIVA E PROFISSIONAL COMO DISPOSITIVO PARA
REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR À
LUZ DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA
TRANSDISCIPLINAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação; Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

CURITIBA

2016

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

A534a
2016 Anastacio, Mari Regina
Autobiografia educativa e profissional como dispositivo para refletir sobre formação de educadores do ensino superior à luz de uma proposta transformadora transdisciplinar / Mari Regina Anastacio ; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. – 2016.
234 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016

Bibliografia: f. 226-234

1. Professores – Formação. 2. Educação – Finalidades o objetivos.
3. Ensino superior. 4. Aprendizagem. I. Portilho, Evelise Maria Labatut.
Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. Ed. – 370.71



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 070
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Mari Regina Anastacio

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se no Sala 1 da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.ª Dr.ª Rosamaria de Medeiros Arnt, Prof. Dr. Edgar Zanini Timm, Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, Prof.ª Dr.ª Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb, para examinar a Tese da candidata **Mari Regina Anastacio**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "AUTOBIOGRAFIA EDUCATIVA E PROFISSIONAL COMO DISPOSITIVO PARA REFLETIR A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR À LUZ DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA TRANSDISCIPLINAR" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a publicação da tese em forma de livro, artigos científicos e trabalhos em eventos.

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho [Assinatura]

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Rosamaria de Medeiros Arnt [Assinatura]

Convidado Externo:
Prof. Dr. Edgar Zanini Timm [Assinatura]

Convidado Externo:
Prof. Dr. Ricardo Tescarolo [Assinatura]

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira [Assinatura]

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb [Assinatura]

[Assinatura]
Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esta tese aos meus grandes mestres na arte de educar: meus pais (Clésio e Celina), meus filhos (Daniel e Amanda), meu esposo e grande parceiro educador de meus filhos (Luciano) e todos aqueles que estiveram comigo em uma relação de aprendizagem, quer seja na condição de educandos, de amigos, de mestres ou de colegas de trabalho. Existe uma pessoa, dentre as muitas com quem tive a oportunidade de trabalhar e ter como mestre, que foi a primeira a me apresentar ao mundo da “transformação do ser” e das “metamorfozes da vida”, por meio de processos de formação: Maria Ritta Taques Michalski. Esta tese tem muito do que aprendi com ela e começa, na verdade, quando a conheci. Lições que constituem a base sobre a qual se assenta até hoje a essência de minha prática educativa, apenas com alguns outros contornos. A todos os jovens que sonham com um mundo transformado a partir do melhor de cada um de nós e em prol de todos “nós”.

AGRADECIMENTOS

Esta é uma obra coletiva, que coube a mim sistematizar. Quero me parafrasear no texto de agradecimento de minha dissertação de mestrado, pois acredito que uma produção como esta, uma tese, é sempre uma produção coletiva, pois o que aqui se apresenta é resultado de contribuições de pessoas, instituições e teóricos.

Gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais, com os quais, por primeiro, aprendi o que é amar, fator que entendo essencial para “bem educar”.

Segundo, aqueles que me colocam na ação-reflexão cotidiana sobre educar e amar, meus filhos Daniel e Amanda. Daniel, este anjo em forma de gente, agente para mim de grandes e profundos aprendizados sobre as sutilezas presentes em uma relação educativa. A minha filha Amanda, este ser que é pura energia, alegria e inocência e que tem sido uma grande mestra na arte de me fazer ser e estar “presente”.

Ao meu amado multicompanheiro de jornada e de missão de vida, Luciano, alguns dos pensamentos aqui registrados correm o risco de não serem meus, mas dele, diante de tantas partilhas, conversas, práticas e reflexões conjuntas. Agradeço todo o apoio, a cumplicidade e o estímulo para que eu conseguisse completar este percurso.

Aos meus educandos, preciosos seres com suas singularidades que a cada encontro conseguem me encantar com o universo das possibilidades humanas e com o universo que se constituem cada um deles. Sem as vivências que me proporcionaram, esta tese, sobre educação, não poderia existir. Vocês me provaram que a educação verdadeira só pode ser “na” vida e não “para” a vida.

Às diversas equipes de trabalho que convivi e convivo profissionalmente, em projetos diferenciados, aos colegas e amigos que tanto me ensinam sobre educar-se “em equipe”.

Aos gestores, que tive e tenho, por possibilitarem colocar minhas ideias em prática, e às instituições educacionais que financiaram os projetos que tive a oportunidade de aplicar.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR por todo o apoio, a inspiração e os conhecimentos compartilhados.

Aos colegas das disciplinas e dos grupos de pesquisa no processo de doutoramento, por me permitirem adentrar um pouco em seus “mundos” e aprender com a riqueza da convivência e da partilha de saberes.

Ao meu orientador no processo de doutoramento por três anos e meio, Prof. Ricardo Tescarolo: obrigada pela confiança que sempre depositou em mim, pelo carinho e pela sensibilidade de me “ver” como pessoa e profissional, de tal forma que permitiu que eu me revelasse nesta tese da maneira que o fiz. Agradeço, ainda, o incentivo e a coragem demonstrada em bancar comigo a ousadia de me desvelar como educadora na escrita sobre meu jeito próprio de conceber o ato educativo.

À querida Prof.^a Evelise Maria Labatut Portilho, por ter me acolhido e adotado com tanto carinho como orientanda nos cinco meses finais do processo de doutoramento. Sua humildade, alegria, abertura ao novo e o respeito dispensado a mim e à pessoa do Prof. Ricardo Tescarolo ficarão marcados em minha memória e meu coração. Sua contribuição, embora tardia pelas circunstâncias, foi fundamental para que esta tese recebesse os contornos que serão apresentados em seu conteúdo.

Aos membros da banca de qualificação da tese, professores doutores: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Daniele Saheb, Edgar Zanini Timm, Ricardo Tescarolo e Rosamaria de Medeiros Arnt. Seus diferentes e complementares olhares foram valiosíssimos, pois sem suas contribuições este trabalho não seria o mesmo. Obrigada pelo tempo dedicado à análise de minha produção.

À Louise Vendramini, que tão gentilmente aceitou o desafio de ilustrar as minhas ideias para inseri-las aqui na forma de mapas mentais, complementando esta produção com um especial toque artístico.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, instituição que considero meu segundo lar, por há 17 anos ter aberto suas portas para me acolher como docente, por todas as experiências de aprendizado que me proporcionou e proporciona, por investir e acreditar nos projetos que executo e pela bolsa concedida, na condição de docente, para cursar o doutorado.

Obrigada por fazerem parte de minha trajetória.

As diferentes tensões econômicas, culturais, espirituais são inevitavelmente perpetuadas e aprofundadas por um sistema de educação fundado em valores de outro século, em descompasso acelerado com as mudanças contemporâneas. A guerra larvária entre as economias, as culturas e as civilizações não deixa de conduzir à guerra fria aqui e acolá. No fundo, toda a nossa vida individual e social é estruturada pela educação.

Apesar da enorme diferença entre os sistemas de educação de um país para outro, a mundialização dos desafios da nossa época leva à mundialização dos problemas da educação. Os abalos que sacodem o campo da educação em um ou outro país são apenas os sintomas da fissura entre os valores e as realidades de uma vida planetária em mutação. Se não há, por certo, nenhuma receita milagrosa, há, no entanto, um centro comum de interrogação que convém.

(Congresso de Locarno, 1997).

ANASTACIO, M. R. **Autobiografia educativa e profissional como dispositivo para refletir a formação de educadores do ensino superior à luz de uma proposta de educação transformadora transdisciplinar**, 2016. 236p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a formação de docentes do ensino superior. Seu objetivo é apresentar reflexões propositivas para formação de docentes do ensino superior à luz de uma proposta de educação transformadora transdisciplinar considerando a autobiografia educativa e profissional da investigadora. Seus objetivos específicos: refletir sobre as possíveis raízes das situações que caracterizam o cenário contemporâneo e sua relação com o campo da educação; apresentar as principais teorias relacionadas à educação transformadora considerando o percurso autoformativo da investigadora; refletir sobre o papel do educador e das instituições de educação superior no contexto contemporâneo e os reflexos gerados para a formação de educadores nesse nível de ensino; e apresentar a autobiografia educativa e profissional da investigadora. Defende-se a tese de que a formação docente precisa estar alinhada às demandas da contemporaneidade, alicerçando-se nas dimensões epistemológicas, metodológicas e ontológicas numa perspectiva transformadora transdisciplinar. Os principais autores que apoiaram as reflexões teóricas neste estudo foram: Hathaway e Boff (2012), Mezirow (1997), O’Sullivan (2003 e 2004), Gunnlaugson (2007), Naranjo (2005), Bauman (2001), Russel (1992), Weil et al (2013), Scharmer (2010 e 2013), Moraes (2010, 2012 e 2015), Nicolescu (1999a e 1999b), Morin (2006 e 2007), D’Ambrósio (2010), entre outros. A abordagem metodológica utilizada foi a fenomenologia-hermenêutica proposta por Ricoeur (1987, 1989 e 1990). O sujeito de pesquisa se refere à pessoa da investigadora, no que tange à narrativa de sua trajetória educativa e profissional, que foi delineada por meio da abordagem “história de vida e formação” utilizando-se, dentro dessa, do método denominado (auto)biografia. Para auxiliar na descrição da autobiografia, foram utilizados os seguintes instrumentos: memorial formativo, *curriculum vitae*, materiais didáticos de formações cursadas (livros, apostilas, textos, esquemas e anotações de palestras/aulas/cursos), conteúdo dos certificados obtidos nas formações, fotos, mensagens eletrônicas, relatórios técnicos, artigos acadêmicos, livro e capítulo de livro de autoria ou coautoria da investigadora. A partir da concepção de educação defendida nesta pesquisa e da abordagem epistemológica e metodológica adotadas, consideram-se os seguintes temas requeridos à formação de docentes da educação superior: coerência pessoal, congruência metodológica, multidimensionalidade do ser, multidimensionalidade das relações, atenção ao desvelar do poder de dentro, aprendizagem significativa, perspectiva cosmológica integrada, inteligência coletiva, dinâmica de grupos, consciência dos quadros de referência, solidariedade e cultura cívica, espaços de aprendizagem, acesso à verdade, práticas plurais de base heterogênea, sabedoria e imaginação, atuação em times, mundo das juventudes, responsabilidade por sua autoformação e *designer* de ambientes de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem Transformadora. Formação Docente. Ensino Superior. Educação Transdisciplinar. (Auto)Biografia.

ANASTACIO, M. R. **Educational and professional autobiography as a mean for reflecting about the formation of higher education professors in light of a transformative and transdisciplinary education approach**, 2016. 236p. Thesis (Doctorate) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

ABSTRACT

This thesis has as study object the formation of higher education professors. The objective is to introduce propitious reflections for the training of higher education professors in light of a transformative and transdisciplinary education proposal considering the educational and professional autobiography of the researcher. The specific objectives are: reflect about the possible roots of the situations that characterize the contemporary scenery and its relations with the educational field; introduce the main theories to transformative education considering the self-formation path of the researcher; reflect about the work of the educators and higher education institutions in the contemporary context and its reflexes on the formation of professors at this level; present the educational and professional autobiography of the researcher and contribute with propitious reflections for the training of higher education professors. It defends the thesis that professor training needs to be aligned to the demands of the contemporary world, based on the epistemological, methodological and ontological dimensions in a transdisciplinary transforming perspective. The main authors that support the theoretical reflections in this study were: Hathaway and Boff (2012), Mezirow (1997), O'Sullivan (2003 and 2004), Gunnlaugson (2007), Naranjo (2005), Bauman (2001), Weil et al (2013), Russel (1992), Scharmer (2010 and 2013), Moraes (2010, 2012 and 2015), Nicolescu (1999a and 1999b), Morin (2006 and 2007), D'Ambrósio (2010), among others. The methodological approach used was the hermeneutic-phenomenology proposed by Ricoeur (1987, 1989 and 1990). The subject of the study is the researcher, with regard to the narration of the own educational and professional trajectory that was drafted through the approach of "life history and formation" using the (auto)biography method. To help describing the autobiography the following instruments were used: formative memorial, curriculum vitae, didactic materials from courses taken (books, handouts, texts, diagrams and notes from lectures/classes/courses), curricular content from formation certificates, pictures, electronic messages, technical reports, academic articles and published books authored or co-authored by the researcher. Starting from the conception of education that is supported in this study and from the epistemological and methodological approach adopted, the following themes are considered as necessary for the training of higher education professors: personal consistency, methodological congruence, multidimensionality of being, multidimensionality of relationships, attention to the unveiling of the inner power, significant learning, integrated cosmological perspective, collective intelligence, group dynamics, awareness of the frame of reference, solidarity and civic culture, learning spaces, access to the truth, plural practices with heterogenic bases, wisdom and imagination, team in action, youths of the world, self-training responsibility and design of learning spaces.

Keywords: Transformative Learning. Professor training. Higher Education. Transdisciplinary Education. (Auto)biography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa mental do Capítulo 2: A essência das tensões que ameaçam a vida no planeta.....	38
Figura 2 - Mapa mental do Capítulo 3: Possíveis caminhos para uma educação transformadora.....	73
Figura 3 - Mapa mental do Capítulo 4: O sentido do trabalho da educação superior e do educador no contexto da educação transformadora transdisciplinar.....	102
Figura 4 - Mapa mental do Capítulo 5: Encaminhamentos metodológicos.....	130
Figura 5 - Mapa mental do Capítulo 6: Fase 1 - de 1997 a 2001 - Preparando-me para docência universitária.....	138
Figura 6 - Mapa mental do Capítulo 7: Fase 2 – de 2001 a 2009 – Buscando aprofundamento e fundamentação teórica.....	163
Figura 7 - Mapa mental do Capítulo 8: Fase 3 – de 2009 a 2015 – Aprofundamento teórico e experimentos educativos.....	191
Figura 8 - Mapa mental do Capítulo 9: Reflexões sobre o conjunto de fases e o processo de autonarrativa.....	200
Figura 9 - Mapa mental do Capítulo 10: Reflexões propositivas para formação de educadores do ensino superior.....	209
Figura 10 - Conceito de educação transformadora transdisciplinar.....	217
Figura 11 - Mapa mental do Capítulo 11: Considerações Finais.....	223

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Subcategorias da categoria aprendizados gerados	148
Tabela 2 - Resultados das respostas dos estudantes inseridas no Quadro 1	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aprendizagens proporcionadas pelo Programa Ser Integral considerando as três ecologias	156
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETRANS	Centro de Educação Transdisciplinar
CIRET	<i>Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires</i>
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
DAECP	<i>Department of Adult Education and Counselling Psychology</i>
DI	Desenvolvimento Interpessoal
ECOTRANS	Grupo de Pesquisa Ecologia de Saberes e Transdisciplinaridade
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação da PUCPR
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GDB	Associação Gente de Bem
GIAD	Grupo de Investigação e Assessoramento Didático e Organização Educativa da Universidade de Barcelona
HC	Hospital de Clínicas
IES	Instituições de Ensino Superior
IDAC	Instituto de Desenvolvimento e Apoio à Cidadania
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
NPC	Núcleo de Projetos Comunitários
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OISE	<i>Ontario Institute of Studies in Education</i>
PC	Projeto Comunitário
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PW	Pedagogia Waldorf
SESu	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SEBRAESC	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINE	Sistema Nacional de Emprego
TAT	Teoria da Aprendizagem Transformadora
TCL	<i>Transformative Learning Centre</i>
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAZ	Universidade Internacional da Paz

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A ESSÊNCIA DAS TENSÕES QUE AMEAÇAM A VIDA NO PLANETA	28
3	POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	39
3.1	OS MEUS PRIMEIROS REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO VOLTADA PARA TRANSFORMAÇÃO	40
3.2	AS REFLEXÕES COLHIDAS NA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL DA PAZ	44
3.3	AS CONTRIBUIÇÕES COLHIDAS NA CIÊNCIA ANTROPOSÓFICA	57
3.4	TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA	62
3.5	APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA EM GRUPOS	65
3.6	APRENDIZAGEM ECOZOICA TRANSFORMADORA DE O’SULLIVAN	67
4	O SENTIDO DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO EDUCADOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA TRANSDISCIPLINAR	74
4.1	O SENTIDO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	75
4.2	O EDUCADOR DE ADULTOS E SUA FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	85
4.3	UM PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	92
5	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	103
5.1	DA FENOMENOLOGIA	104
5.2	DA HERMENÊUTICA	106
5.3	DA FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA DE RICOEUR	108
5.4	DA ABORDAGEM “HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO” E DO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO	114
5.5	ESTABELECENDO O PERCURSO METODOLÓGICO	119
5.6	FASES DE MINHA JORNADA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	124
5.7	O CONTEXTO PRÉVIO DA AUTOBIOGRAFIA EDUCATIVA E PROFISSIONAL	125
6	FASE 1 – DE 1997 A 2001 – PREPARANDO-ME PARA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	131
7	FASE 2 – DE 2001 A 2009 – BUSCANDO APROFUNDAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	139
7.1	PROJETO COMUNITÁRIO: A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE DA PUCPR	146
7.2	PROGRAMA SER INTEGRAL NA FACINTER	151
7.3	A PRÁTICA DOCENTE DO PROGRAMA SER INTEGRAL	158
8	FASE 3 – DE 2009 A 2015 – APROFUNDAMENTO TEÓRICO E EXPERIMENTOS EDUCATIVOS	164
8.1	O DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO	166
8.2	FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA TRANSPESSOAL – UNIPAZ	168
8.3	PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DOS ACADÊMICOS NAS AÇÕES SOCIAIS DO NPC	170
8.4	PROJETO DE EXTENSÃO EMPREENDEDORISMO SOCIAL: DESENVOLVENDO LIDERANÇAS TRANSFORMADORAS	175
8.5	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO INTEGRAL TRANSFORMADORA	183

9 REFLEXÕES SOBRE O CONJUNTO DAS FASES E O PROCESSO DE AUTONARRATIVA	192
9.1 A EXPERIÊNCIA DE AUTONARRATIVA	197
10 REFLEXÕES PROPOSITIVAS PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR	201
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
GLOSSÁRIO	224
REFERÊNCIAS	225

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem suas primeiras sementes nas inquietações desencadeadas em mim a partir do momento que concluí minha graduação e estava prestes a assumir uma profissão. Eu imaginava que receberia na universidade uma formação não apenas técnica e intelectual, mas que desse suporte para me compreender melhor e as demais pessoas, afinal eu estava me tornando administradora, precisava liderar grupos e não me sentia nada preparada para isso. As inquietações e os questionamentos continuaram me acompanhando e intensificando meu desejo de encontrar respostas. Fui buscá-las em diferentes locais, tentando mitigar o misto de insegurança com vazio existencial que sentia.

Minha jornada foi, aos poucos, rendendo frutos positivos. Fui aprendendo a me perceber, a lidar de maneira mais adequada com as minhas limitações e reconhecer alguns talentos. À medida que ia me desvelando e superando alguns desafios pessoais, sentia os reflexos em diversas dimensões de minha vida: alguns valores foram se alterando, círculos de convivência se modificando, a vida tomando novos contornos, eu reconhecendo e compreendendo melhor as minhas motivações mais profundas.

Ao conseguir trabalhar algumas inquietações, comecei a desejar ser educadora de adultos e passei a me preparar para tal empreitada. Não fazia mais sentido guardar somente para mim o que havia conquistado. Acreditava que, como eu, existiam outros jovens com inquietações e questionamentos semelhantes que a universidade não estava abarcando dentro do padrão de educação tradicional.

Começou a parecer-me óbvio que uma instituição educativa precisa ir além da instrumentação técnica, pois o maior desafio que enfrentamos na condição de seres humanos é aprendermos a nos relacionar conosco, com outras pessoas, com a sociedade e com o transcendente.

Sendo uma idealista-pragmática, não tive dúvidas de que eu buscava dar o melhor de mim para ver e fazer acontecer em minha atuação como educadora o que não tive em minha educação formal: tentar influenciar essa visão nas instituições de educação superior em que eu atuasse profissionalmente.

Nessa perspectiva, a investigação aqui apresentada tem o suporte de meu percurso autoformativo que compreende a trajetória educativa e profissional de 19 anos, dentre os quais, 17 anos como docente do ensino superior, considerando-se

um recorte relativo às experiências profissionais na educação superior nas áreas de ensino, pesquisa e extensão em práticas educativas vinculadas à formação de jovens e de educadores. Essa trajetória marcada por inquietações intelectuais, existenciais e proposições de práticas educativas no ensino superior rendeu diversas pesquisas, que geraram dezenas de relatórios técnicos, um livro e diversos artigos científicos publicados em revistas e anais de congressos nacionais e internacionais.

No desenvolvimento das sistematizações das práticas educativas compreendidas no percurso profissional e em suas avaliações, observei que havia meandros que os objetivos focalizados em determinados recortes das produções não eram capazes de registrar. Surge então a ideia de, nesta investigação, lançar um “metaolhar” para além das informações aglutinadas (referentes às pesquisas e aos relatórios desenvolvidos) e hermeneuticamente trabalhar as aprendizagens emergentes dessa trajetória. Aprendizagens que pudessem iluminar a reflexão e anunciar algumas proposições para a formação de docentes da educação superior diante dos desafios da educação no cenário contemporâneo.

Assim, o cenário contemporâneo torna-se o ponto de onde esta tese parte no sentido de refletir sobre os tipos de educação que atenderão aos anseios de um novo contexto civilizacional; o trabalho dos educadores e das instituições de ensino superior; e os aspectos que deveriam estar presentes nos processos de formação de docentes do ensino superior.

É possível observar que, diante da complexidade dos graves problemas presentes na humanidade, na qualidade de indivíduos e espécie humana, muitas vezes, optamos por não os encarar como parte de nossa realidade, alienando-nos e seguindo nosso fluxo pessoal com olhar seletivo para os lados, para as realidades em que a humanidade está imersa. Em muitos casos, é desconcertante perceber a real proporção e complexidade dos sistemas com os quais se interage e a dificuldade em compreendê-los adequadamente, ao mesmo tempo em que há um bombardeio cotidiano por tantos e tão diferentes estímulos e frentes, ao ponto de se tornar realmente difícil escolher em quê e como focar para além da esfera pessoal e relacional mais próxima. Nosso tamanho para atuar diante desse “monstro” que se figura diante de nós pode se tornar assustador e afugentador, ou, ainda, nos levar a optar pela paralisia.

Portanto, torna-se premente que, como espécie humana, busquemos identificar e agir sobre o que faz com que ocorra a paralisia individual e coletiva, para que seja possível o salto para além da Era Terminal, como Thomas Berry (1991) denomina.

Um dos aspectos que levam os seres humanos a um processo de entorpecimento que adormece os espíritos, segundo Hathaway e Boff (2012), e que nos impede de transformar as realidades é a internalização da dinâmica de impotência. Esses autores identificam a impotência como sendo o que impede a realização plena do “poder de dentro” (poder interior), elemento essencial para se renovarem visões de mundo e a habilidade para ação conjunta. Apresentam a ecopsicologia como fundamento para suas reflexões sobre a “importância de renovarmos nossa psique para conseguirmos nos libertar enquanto comunidade de vida na terra” (HATHAWAY e BOFF, 2012, p. 141).

‘Liberdade’ que representa o despertar para níveis de consciência mais profundos, o que requer ampliar o nível de percepção da realidade. Não vemos apenas a onda ou a partícula, mas, sobretudo, desenvolvermos a capacidade de olhar as ondas e as partículas separadas e juntas em uma mesma realidade, como nos apresenta a física quântica. Todavia, a transformação de percepções não ocorre de forma pontual; trata-se de um processo contínuo, crescente de ampliação de consciência sobre as realidades interna e externa a nós — e que precisa ser trabalhado ao longo de nossas trajetórias pessoais.

A matriz educacional predominante calcada no progresso sem limites, no individualismo e na competição, precisa se reinventar para que consiga contribuir de forma positiva para o grande salto que a humanidade está sendo convocada a empreender. Surge assim a necessidade de reflexão sobre as atuais circunstâncias dos sistemas educacionais nos níveis mundial e local e o papel da educação superior no contexto do cenário contemporâneo. Nele, aponta-se para o fato de que a educação necessita ser visionária, transformadora e capaz de instigar nos seres aprendentes uma nova forma de pensar, sentir e agir sobre a vida, sobre as realidades nas quais estão inseridos, em vez de serem meros reprodutores de uma conduta que tem se mostrado insustentável para manutenção da vida planetária.

Compreendendo que nesse contexto não é mais possível focar na formatação para a produção do conhecimento, a educação precisa contribuir para elevar o nível de consciência dos educandos e muni-los de algo que é mais significativo e

edificante que qualquer conhecimento em si: “sabedoria e imaginação”. A tarefa máxima da educação nesse período de transição deve ser contribuir para que os indivíduos possam elevar seu grau intrínseco de “sabedoria e imaginação”. Sabedoria como nos lembra Brandão (2012, p. 98), ao se referir à vocação essencial dos processos de ensino e aprendizagem: “tudo aquilo que, antes de nos conformar como apenas especialistas sabedores, ousa nos formar como aspirantes a sermos sábios”. E prossegue, “não são apenas as mentes com que pensamos, mas é o coração do ser humano o que é preciso tocar... e mudar” (BRANDÃO, 2012, p. 98).

Caso a quantidade de conhecimento resolvesse, poderíamos estar salvos. Já é fato que conhecimento, tecnologia, recursos materiais e financeiros não faltam para alterarmos o curso de nossa história na qualidade de entes planetários. O que talvez falte é desenvolvermos individual e coletivamente a sabedoria e a imaginação para utilizar o que se tem à disposição.

Cabe refletir sobre a maneira como a educação vem atuando nas mentes e nos corações dos educandos e em que medida, em quais aspectos, está contribuindo para a compreensão mais ampla acerca das realidades que nos rodeiam — elemento crucial para se conseguir, enquanto humanidade, lograr êxito na empreitada coletiva pela sobrevivência e evolução planetária. Nesse ponto reside essa importante, mas pouco aprofundada, questão no campo da educação.

Entretanto, antes de tocar os educandos, precisamos encontrar os educadores, aqueles que atuam como mediadores dos processos de aprendizagens no âmbito da educação formal. Tais aspectos nos levam a refletir sobre os programas de formação docente centrados em aspectos intelectivos de cunho epistemológico e metodológico, bem como sobre a relevância de se considerar em tais processos formativos o viés ontológico na formação docente, dimensão em que reside a possibilidade de evocarmos uma transformação mais profunda — de mentes, corações e ações — que possa se irradiar.

Repensar as formações de educadores passa, nessa visão, por trabalhá-los integralmente para atuarem como agentes de transformação de suas próprias vidas e das realidades turbulentas e complexas nas quais se encontram imersos. Realidades que clamam, entre outros elementos, por mais criatividade, inovação, cooperação, solidariedade socioambiental e espiritualidade. Diante de tantas incertezas externas, o melhor que se pode oferecer aos educandos, enquanto educadores e instituições de ensino, são ambientes adequados para que possam

encontrar estabilidade interna pelo domínio de seu “poder interno”, dar-lhes condições de sabiamente acessarem seu “poder de dentro”.

Para Hathaway e Boff (2012), o “poder de dentro” se refere ao que é, muitas vezes, chamado de “empoderamento”, relacionado com o conceito chinês de *Te*, que também significa o poder individual, o poder de germinar a vida, o poder intrínseco das sementes. O poder que sustenta a vida, o poder da cura, do amor e da criatividade. O poder que nos capacita individualmente a ver as coisas de forma clara, decidir e agir na hora certa. Tal poder implica em “viver autenticamente, viver do fundo do coração, viver de modo a combinar a intuição e a compaixão” (HATHAWAY e BOFF, 2012, p. 136).

Ao adotar a expressão educação transformadora transdisciplinar, que em um primeiro momento pode parecer redundante, tenho a intenção de indicar o termo “transdisciplinar” como uma adjetivação à educação transformadora. Mais especificamente, indicar uma contribuição à teoria da aprendizagem transformadora de Mezirow (1997) e a aprendizagem ecozoica transformadora de O’Sullivan (2004) a partir das considerações de Gunnlaugson (2007) e dos pressupostos da transdisciplinaridade. A referida contribuição se constituirá em um conceito que representa o meu jeito próprio de compreender a educação e de praticar o ato educativo, o que o conteúdo da fundamentação teórico-epistemológica e de minha autobiografia educativa e profissional explicitará mais claramente.

Os aspectos apresentados até aqui contribuíram para o estabelecimento do objeto de estudo desta tese, que se refere à formação dos docentes da educação superior diante dos desafios da contemporaneidade.

A abordagem epistemológica adotada como pano de fundo principal para conduzir o discurso da tese, relacionada à educação transformadora e à transdisciplinaridade, levaram ao problema de pesquisa desta investigação, a saber: como formar docentes para atuar no ensino superior considerando uma proposição de educação transformadora transdisciplinar?

A partir da problemática identificada e tendo como base o método de investigação adotado, foi possível delinear o objetivo geral: contribuir com reflexões para formação de docentes do ensino superior que atendam a uma proposição de educação transformadora transdisciplinar considerando a autobiografia educativa e profissional da investigadora.

Para possibilitar o alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos, que serviram também para estabelecer a estrutura da tese e sua consequente lógica interna:

- a) refletir sobre as possíveis raízes das situações que caracterizam o cenário contemporâneo e sua relação com o campo de educação;
- b) apresentar as principais teorias relacionadas à educação transformadora considerando o percurso autoformativo da investigadora;
- c) refletir sobre o papel do educador e das instituições de educação superior no contexto contemporâneo e os reflexos gerados para a formação de educadores nesse nível de ensino;
- d) apresentar a autobiografia educativa e profissional da investigadora como testemunho de uma proposição de educação transformadora transdisciplinar;
- e) contribuir com reflexões propositivas para a formação de docentes da educação superior.

A partir da definição do conjunto de elementos apresentados até aqui, iniciei um mapeamento em bases de dados nacionais e internacionais buscando identificar como a problemática desta tese vem sendo tratada na comunidade científica pertencente ao campo da educação. No capítulo 3, apresentarei detalhadamente como o mapeamento foi efetuado. O resultado indicou que existe uma lacuna em termos de pesquisas relacionadas à formação de docentes para atuarem no ensino superior na perspectiva de uma educação transformadora e/ou transdisciplinar. Foram encontrados estudos dirigidos para formação de docentes relacionados à educação transformadora e/ou transdisciplinar em outros níveis de ensino, que não o superior. Evidente que o mapeamento nunca é o território em si, mas se constitui uma amostragem. Esse procedimento possibilitou também identificar fontes de estudo relacionadas ao aporte teórico-epistemológico adotado como referencial nesta investigação.

Por um lado, foi frustrante perceber que a problemática desta pesquisa ainda não se constitui foco de atenção de pesquisadores. Todavia, por outro lado, perceber a lacuna me estimulou a contribuir, por meio desta investigação, com reflexões e apontamentos que possam ser úteis para aplicação da perspectiva de educação transformadora transdisciplinar na formação de educadores que atuam na educação superior.

No que concerne à metodologia da investigação, pela natureza do estudo, é do tipo qualitativo. A abordagem metodológica utilizada é a fenomenologia-hermenêutica proposta por Ricoeur (1987, 1989, 1990). O sujeito de pesquisa se refere a mim mesma, no que tange à narrativa de minha trajetória educativa e profissional, que será delineada por meio da abordagem de “história de vida e formação” utilizando-se, dentro dela, do método denominado (auto)biografia educativa e profissional.

A apresentação da autobiografia tem duplo propósito: primeiro, dar testemunho do tipo de educação em que acredito e como o vivo na condição de pessoa e profissional; e segundo, que meu percurso autoformativo, integrando teorias e experimentos geradores de aprendizados, possa contribuir de forma propositiva com reflexões sobre a formação de docentes da educação superior. Assim, convém salientar que a interpretação da autobiografia terá como prioridade identificar as principais aprendizagens da trajetória que possam contribuir para reflexão sobre a formação docente. Ou seja, não estará focada em compreender o meu processo particular de formação para transformar minha prática educativa (embora esse aspecto tenha emergido do ato de autonarrar-me).

Diante do exposto, defendo a tese de que a formação de educadores para atuarem no ensino superior precisa estar alinhada às efetivas demandas da contemporaneidade, alicerçando-se nas dimensões epistemológica, metodológica e ontológica de forma equitativa.

Os referenciais teóricos desta investigação, seguindo a estrutura de objetivos estabelecida, versam sobre os aspectos relacionados às possíveis raízes que nutrem a insustentabilidade de nossa casa planetária e à premência de uma transformação socioambiental. Assim, surgem reflexões acerca da educação que os novos tempos conclamam, da atuação dos educadores, das instituições de ensino superior e de como as formações docentes poderiam contribuir de forma mais adequada nesse cenário.

Após a contextualização introdutória desta investigação, passarei à apresentação da estrutura de capítulos a ser seguida, considerando a lógica interna proposta a partir dos objetivos específicos anunciados.

O segundo capítulo traz, com o auxílio de Hathaway e Boff (2012), O’Sullivan (2004), Naranjo (2005), Bauman (2001), Russel (1992) e Weil et al (2013), reflexões sobre algumas das possíveis raízes dos desafios contemporâneos e a importância

de entendermos quais obstáculos e fatores reais nos impedem de mudar e vencer tensões que ameaçam a atualidade. Ao dialogar com Naranjo (2005), Russel (1992), Weil et al (2013), Scharmer (2010 e 2013), Capra (2004), Morin (2006), Krishnamurti (1969) e Pearce (2002), entre outros, apresento algumas compreensões acerca de como os aspectos que desafiam a atual conjuntura são apenas sintomas de causas mais profundas relacionadas com a forma como percebemos as realidades. Por fim, com a ajuda de Lester Brown (2015) e Scharmer (2010), fecho esse capítulo apresentando alguns sinais de esperança que vêm surgindo com relação à possibilidade de conseguirmos juntos transformar nosso mundo.

No terceiro capítulo, defendo a ideia de que o atual contexto contemporâneo necessita de uma abordagem educacional transformadora de caráter transdisciplinar. Considerando meu percurso autoformativo, apresento como o entendimento sobre o tema “educação transformadora” foi se construindo ao longo de minha trajetória. Início o capítulo tomando referências de Delors (1996), Morin (2001) e Yus (2002) e depois apresento as contribuições que obtive estudando na Universidade Internacional da Paz (UNIPAZ), onde aprofundi a compreensão acerca da abordagem transdisciplinar holística com a influência de Weil (1990 e 1993), Nicolescu (1999a e 1999b), Crema e Brandão (1991), Morin (2007) e D’Ambrósio (2008 e 2012). Posteriormente, trago referências acerca das contribuições advindas do estudo sobre a ciência antropológica em Steiner (2004), Lanz (1998) e Van Houten (1996). Na sequência, apresento a Teoria da Aprendizagem Transformadora (que tem como foco a educação de jovens e adultos) e dialogo principalmente com Mezirow (1997). Trago também a proposta de Educação Ecozoica Transformadora de O’Sullivan (2004), que contribui para ampliar aspectos da Teoria da Aprendizagem Transformadora. Aprofundando essa teoria, estabeleço algumas reflexões com a colaboração de Gunnlaugson (2007), Senge (2006) e Scharmer (2010) sobre a aprendizagem de grupos e a importância desse tipo de aprendizagem no atual contexto de nossa sociedade. Por fim, discorro a respeito da definição de educação transformadora que adoto nesta tese, que surge a partir do conjunto dos diversos referenciais apresentados no capítulo e que na conclusão será alargado considerando as contribuições provenientes da (auto)biografia.

O quarto capítulo contém reflexões sobre o sentido do trabalho dos educadores e das instituições de ensino superior (IESs) no cenário contemporâneo.

Em um primeiro momento, comento aspectos dos sistemas educacionais e suas relações sistêmicas em diversas dimensões. Discorro, com o auxílio de Nicolescu (1997) e Morin (2006 e 2007), sobre algumas proposições internacionais acerca do papel das universidades rumo a uma necessária evolução transdisciplinar, para na sequência fazer referência a aspectos relacionados ao sistema de educação superior brasileiro e alguns de seus desafios. Posteriormente, abordo o relevante trabalho dos educadores do ensino superior dentro do sistema educacional, sua postura e os desafios para atuar na mediação de aprendizagens transformadoras. Dialogo sobre esses aspectos com Bauman (2001), O'Sullivan (2004), Arns (2010), Lévinas (2004), Pineau (2006), Galvani (2002), entre outros. Nessa perspectiva, apresento alguns dos desafios da educação superior brasileira relacionados à formação de educadores nesse nível de ensino. No fechamento do capítulo, apresento o mapeamento que realizei da literatura tendo como foco a formação de docentes do ensino superior considerando a perspectiva de educação adotada nesta tese.

O quinto capítulo é dedicado a explicitar os encaminhamentos metodológicos adotados nesta investigação. Tendo a fenomenologia hermenêutica de Ricoeur (1987, 1989 e 1990) como o arcabouço sobre o qual é desenvolvida a investigação, em um primeiro momento apresento a fenomenologia e a hermenêutica em seu histórico, conceito e principais elementos, e estabeleço aqui o diálogo com Grondin (2012), Merleau-Ponty (1999), Husserl (1986), Ziles (2007), Coltro (2000), Trivinhos (1987) e Heidegger (1988). Após explanar a fenomenologia hermenêutica de Ricoeur, aponto e justifico a opção pela abordagem de histórias de vida e formação e pelo método (auto)biográfico. Para explicitar a referida abordagem e o método em seus conceitos e características, recorro a Pineau e Patrick (2005), Pineau (2006), Nóvoa (2007), Josso (2010) e Huberman (1992). Finalizando o capítulo, estabeleço o percurso metodológico para apresentação de minha autobiografia educativa e profissional. Por entender que tais aspectos influenciam o conteúdo da narrativa, contribuindo para contextualizá-la e situar os leitores da tese, trago alguns aspectos de minha biografia anterior às fases delimitadas.

Já o sexto capítulo discorre sobre a primeira fase de minha autobiografia educativa e profissional. Compreende o período entre 1997 e 2001, quando eu ainda não era docente. Tendo em vista a relevância do conjunto de fatos que marcaram essa fase e que acabaram me encaminhando para o ingresso como docente no

ensino superior, a considero estruturante pelo impacto decisivo que teve e continua tendo em minha autoformação educativa. Seria difícil contextualizar a tese sem os considerar. Essa fase tem início no meu último ano de graduação em Administração, quando residia no interior de Santa Catarina, passando pela apresentação das principais experiências pessoais e profissionais vividas no período e as formações mais significativas. Considero que esse período se constitui a base sobre a qual edifiquei, na condição de adulta, minha carreira profissional.

No sétimo capítulo, apresento a segunda fase da autobiografia, a qual compreende o período de 2001 a 2009, respeitando uma ordem cronológica. Comento as experiências formativas obtidas no período, detalho as duas principais práticas educativas que empreendi nessa fase, a saber: a implantação do Projeto Comunitário da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e do Programa Ser Integral da Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter). Posteriormente, apresento as principais influências teóricas e produções acadêmicas que desenvolvi na fase em questão.

No capítulo oito, abordo a terceira fase autobiográfica, situada entre 2009 e 2015. Início expondo o fato que abre o período biográfico relacionado à experiência da segunda maternidade e aos principais aspectos formativos provenientes dessa vivência. Na sequência, discorro sobre os cursos mais significativos dessa fase que se referem ao processo de doutoramento e à formação em Psicologia Transpessoal na UNIPAZ. No que tange aos projetos educativos que empreendi nesse período, optei por aprofundar a explanação de três deles (embora tenha atuado em outros projetos de duração mais curta): o programa de formação continuada dos educadores responsáveis pelo acompanhamento dos acadêmicos nas ações sociais do Núcleo de Projetos Comunitários da PUCPR; o projeto de extensão universitária voltada para estudantes e ex-estudantes de graduação e pós-graduação da PUCPR, denominado Empreendedorismo Social: desenvolvendo lideranças transformadoras; e a coordenação pedagógica da pós-graduação *lato sensu* em Educação Integral Transformadora na Associação Gente de Bem. Posteriormente, apresento as principais influências teóricas dessa fase, destacando os autores que as inspiram, e menciono as principais produções acadêmicas do período.

No nono capítulo, com o propósito de reforçar o sentido do conjunto das fases e ressaltar as principais dimensões da autobiografia, evidencio alguns pontos que se desvelam na autobiografia e reflexões que perpassam as três fases.

Já no décimo capítulo, interpretando o conjunto dos conteúdos que emergem dos capítulos anteriores, em termos de teorias e dos aprendizados provenientes da autobiografia educativa e profissional, apresento reflexões propositivas para a formação de docentes do ensino superior.

O último capítulo da investigação apresenta as inferências conclusivas sintetizando os principais argumentos utilizados para responder aos objetivos de pesquisa; aprofunda o conceito de educação transformadora transdisciplinar defendido; traz reflexões sobre o processo de autonarrativa da investigadora; e indica possibilidades para futuras pesquisas relacionadas ao tema.

2 A ESSÊNCIA DAS TENSÕES QUE AMEAÇAM A VIDA NO PLANETA

O propósito do capítulo que segue é apresentar, com a ajuda de um conjunto de pensadores que vem me inspirando, a percepção que tenho acerca do cenário contemporâneo — o que também servirá de suporte para justificar a compreensão de educação que defendo nesta tese.

Iniciarei o capítulo apresentando alguns dos principais desafios presentes no contexto contemporâneo, com a intenção de refletir sobre as possíveis raízes de seus efeitos que se mostram aparentes. Com o auxílio dos autores apresentados nesse item, indico que a essência dos males que atualmente vivemos reside em nossos modelos mentais enraizados em um sistema com valores predominantemente masculinos. De acordo com Naranjo (2005), o domínio masculino é a expressão do contexto civilizatório da era mercantil e industrial, no qual impera a competição sobre a colaboração, a exploração sobre o cultivo e o cuidado, a agressão sobre a ternura, a valorização do racional em detrimento do emocional.

Na sequência, discorro sobre o nível de responsabilidade individual e coletiva que temos diante desse cenário, seus efeitos e o que precisamos reconhecer para construir soluções contundentes para trabalhar os desafios que nos são apresentados enquanto humanidade.

Posteriormente, comento os sinais de esperança que vêm surgindo no sentido de respostas positivas para a alteração dos quadros alarmantes a que assistimos. Concluo o capítulo com uma breve reflexão sobre o sentido da educação nesse contexto.

Os diversos desafios sistêmicos que se apresentam no cenário contemporâneo têm invadido toda a vida no planeta e se traduzem, entre outros, no crescimento ilimitado dentro de um planeta finito, no excessivo poder das corporações, em um sistema financeiro parasita, na tendência à monopolização do conhecimento e na imposição de uma monocultura de mentes. Esses aspectos, na visão de Hathaway e Boff (2012) e O'Sullivan (2004), trazem consigo impactos ecológicos e sociais que se manifestam por meio de desigualdades e exclusão social, aumento da pobreza, alienação e destruição ecológica — questões reforçadas por sistemas opressivos de educação, manipulação dos meios de

comunicação, consumismo generalizado e ambientes artificiais que nos isolam da natureza.

Não pretendo efetuar longas explicações acerca dos efeitos relacionados aos desafios e obstáculos sistêmicos inerentes ao momento planetário que estamos vivendo, até pelo fato de serem de conhecimento amplo e já existirem órgãos de pesquisa e pensadores renomados tratando o tema com muita propriedade e consistência¹.

Diante dos muitos e graves problemas de ordem econômica, social, política, cultural, espiritual, ambiental e geopolítica que permeiam a sociedade contemporânea e a vida sobre a Terra, e pelos resultados que temos obtido, parece que, enquanto humanidade, de uma forma geral, não estamos conseguindo compreender as causas que fundamentam tais desafios.

Portanto, a intenção aqui é refletir sobre algumas das possíveis raízes dos desafios contemporâneos, uma vez que estamos tentando, como humanidade, atuar paliativamente sobre os efeitos expostos à superfície. Entretanto, o que se apresenta nela é o resultado da estrutura que lhe dá sustentação e do tipo de solo e ambiente que o nutre, ou seja, é a raiz que alimenta o efeito. Quando optamos por conhecer a parte não visível que sustenta os efeitos que observamos em uma superfície, precisamos transpor a barreira da matéria que nos impede de ver e tocar a raiz para que possamos identificar com mais clareza as razões e encontrar soluções para o necessário salto transformacional.

Segundo O'Sullivan (2004), a modernidade chegou à plena fruição de suas limitações, sendo necessária uma transformação evolutiva que incluía as forças do modernismo, mas também seja capaz de transcendê-las. Thomas Berry (1991) denomina o atual período de "cenozoico terminal". Na visão desse autor, a humanidade vive um momento divisor de águas, de transição da visão cenozoica para um novo período, o "ecozóide" (perspectiva transformadora) — referindo-se à era que vem surgindo como a era do pensamento e da ação ecossistêmica.

Hathaway e Boff (2012) propõem um olhar sobre a cronologia da história cósmica e nos convidam a imaginar os 15 bilhões de anos de história do Universo condensados em um único século (em que cada ano cósmico equivaleria a 150 milhões de anos terrestres). Assim, no tempo cósmico do planeta Terra que nasceu

¹ Para aprofundar a análise, ver Brown (2012).

no ano 70 do século cósmico, a vida nos oceanos surge no ano 73. Por cerca de duas décadas, existiam somente bactérias unicelulares que mudaram radicalmente, permitindo a surgimento de seres mais complexos. No meio do ano 98, aparecem os mamíferos, logo depois os dinossauros e as primeiras plantas coloridas. Os dinossauros somem da Terra, e logo após tem início a era cenozoica, na qual surgem os seres humanos. Nesse período, 12 dias cósmicos atrás, surgem os bípedes humanos. Há 6 dias, cósmicos o *Homo habilus* passa a utilizar ferramentas, e a um dia cósmico o *Homo erectus* conquista o fogo. Há 12 horas cósmicas, surgem os humanos modernos. O impacto maior de destruição dos humanos sobre o planeta começa com a Revolução Industrial europeia há 2 minutos cósmicos e, nos últimos 12 segundos, se acelera drasticamente. Esses poucos minutos cósmicos de egoísmo e antropocentrismo exacerbado foram capazes de iniciar um preocupante abalo planetário. Não apenas a biosfera acaba sendo atacada, mas também a própria espécie humana, uma vez que somente pequena parcela dela tem tido acesso à gama de benefícios provenientes da avassaladora destruição e exploração ecológica. Esses autores afirmam a importância de uma visão cósmica das realidades como forma de permitir o distanciamento necessário para olhar a crise planetária.

Nesse sentido, Hathaway e Boff (2012) prosseguem ressaltando a importância de entendermos quais obstáculos e fatores reais nos impedem de mudar e vencer a patologia aguda presente na atualidade. Ambos apresentam três diferentes perspectivas que podem auxiliar para aprofundarmos a compreensão de tais obstáculos: perspectivas sistêmica, psicológica e espiritual. A perspectiva sistêmica parte das estruturas políticas e econômicas, contribuem para uma opressão subjetiva de caráter psicológico e espiritual que levam ao sentimento de impotência, que se manifesta como negação da realidade, vício em comportamentos destrutivos, ganância material, dificuldade de raciocínio e desespero diante dos cenários que visualizamos. Na visão dos autores, não basta disseminarmos conhecimento e mudarmos hábitos; a humanidade precisa de uma cura cultural e espiritual para superar o atual estado de patologia. Precisamos, como espécie, nos reinventar por meio de um processo de profunda transformação de nossas consciências, que denominam de “libertação”.

O mal fundamental que aflige a espécie humana, no entendimento de Naranjo (2005), O’Sullivan (2004) e Hathaway e Boff (2012), encontra-se na estrutura

patriarcal (de agressão e competição) de nossa mente e de nossas relações, haja vista o escasso desenvolvimento psicossocial (a falta de saúde mental). Esses autores defendem a volta da cultura matriarcal fortemente marcada por ternura e cooperação.

Corroboram essa visão Russel (1992), Scharmer (2010 e 2013), Weil et al (2013) e Capra (2004), afirmando que os aspectos que desafiam a atual conjuntura são apenas sintomas de causas mais profundas relacionadas com a forma como percebemos as realidades.

A essência dos males que nos afligem está em nossa mente: tentamos mudar o mundo exterior, em vez de nos preocuparmos em mudar a nossa atitude mental. Vivemos um “transe cultural”, viciados no mundo material e hipnotizados por uma postura materialista que nos faz acreditar que o bem-estar exterior é o caminho para a realização interior. Assim, nos tornamos uma consciência exploradora e, em vez de “seres humanos”, nos transformamos em um ter e um fazer humanos que funcionam como máquinas com hábitos fixos. Seres marcados pelo egoísmo, pela competição e pelo medo do futuro, o que nos faz resistentes às mudanças, sem notar que a maioria das coisas que tememos são ilusões de nossa mente (RUSSEL, 1992).

Weil et al denominam normose “o conjunto de hábitos considerados normais e que, na realidade, são patológicos e nos levam à infelicidade e à doença” (2013, p. 15). Ou, dito de outro modo, a força que nos faz resistir à mudança de opiniões, comportamentos, atitudes e hábitos patogênicos dotados de consenso social e executados sem que seus autores estejam conscientes do caráter patológico de seus atos. De maneira que toda normose se constitui uma forma de alienação, tais aspectos levados ao contexto macro evidenciam um processo psicossociológico que ameaça a vida sobre o planeta Terra. A terapia para a crise contemporânea, na visão de Weil e colaboradores, tem início ao tomarmos consciência da normose e de suas causas. Para transcendermos a patologia da normalidade, precisamos da escuta de nossa voz interior que manifesta a sabedoria, espaço onde encontramos a verdadeira liberdade e a plenitude.

A essência das tensões que ora tomam conta da humanidade e que ameaçam a sobrevivência planetária será curada quando vencermos o nosso condicionamento pela renovação de nossa psique e acessarmos o “poder de dentro” que permitirá nossa libertação (HATHAWAY e BOFF, 2012). Tal entendimento é

consoante ao de Russel (1992), para quem a forma de nos libertarmos das armadilhas da mente egoica é o conhecimento do nosso próprio ser.

O fundador da escola analítica da psicologia Carl Jung (2008 e 2009), em seu conceito de individuação, afirma que uma das metas do ser humano é tomar contato com a sua originalidade, o que o distingue dos demais: quanto mais original e distinto dos demais seres, mais serei eu mesmo. No pensamento de Teilhard Chardin (1965), o ser humano deve buscar um centro absolutamente original de si mesmo, ser o ponto onde o Universo pode manifestar-se de maneira única.

Se de um lado temos o importante trabalho existencial de construirmos a individuação, que permite nos desvincular do que a cultura e os demais indivíduos (como a família, por exemplo) nos colocam com suas expectativas acerca do que esperam que nos tornemos ou façamos, por outro, temos também que reconhecer e trabalhar os conteúdos internos que trazemos para o mundo externo e a responsabilidade com o coletivo que isso implica.

O filósofo, escritor e educador indiano Krishnamurt em seu livro *Liberte-se do Passado*, afirma que, para mudar a sociedade, precisamos mudar a natureza básica dos seres humanos. Somente poderemos agir quando percebemos não apenas intelectualmente, mas realmente, tão realmente “como reconhecemos que estamos com fome ou que sentimos dor” (KRISHNAMURTI, 1969, p. 7), que somos nós os responsáveis pela brutalidade, pela avidez, pelas divisões e pelas guerras. Somos nós que criamos todo o caos e a aflição que existem no mundo. Pois esses são somente o reflexo exterior de nosso mundo interior, o resultado de nossa desestrutura psicológica e das nossas relações humanas. Nas palavras de Pearce: “O agonizante corpo social que hoje vemos é o exterior visível de uma guerra civil interior comparável” (2002, p. 19).

Estamos diante do limiar de uma transição planetária que precisa ser transposta por um processo de metamorfose, e esse movimento precisa ser ao mesmo tempo individual e coletivo. Há sinais evidentes de que para se lograr êxito na grande transição planetária é fundamental que a espécie humana se reconheça como um coletivo de seres em “comum unidade”, pois um novo mundo somente será possível se nele couberem todos os seres vivos. Embora constatemos as diferenças exteriores aparentes da raça humana e da biosfera, em essência (inclusive física e quimicamente) tais diferenças são mínimas. Somos constituídos, em nossas estruturas primordiais, dos mesmos elementos e *anima*. No planeta Terra, somos

uma irmandade do ponto de vista genético, uma vez que 99,9% de nossos genes são idênticos.

Diante do nível de conectividade ao qual chegamos, acredito que somente poderemos seguir em frente se formos capazes de nos ver como uma grande unidade na diversidade que nos mantém vivos enquanto entes planetários. Isso não significa que devemos desenvolver uma monocultura, o que poderia se tornar perigoso dentro do complexo sistema da vida não somente humana, mas do planeta, do cosmos e do Universo. Não podemos aniquilar as personalidades e as diversas culturas, pois o respeito à diversidade é fundamental para manutenção do que é vivo. Entretanto, precisamos reconhecer a nossa condição complementar de entes vivos em interação dinâmica, orgânica e interdependente. Um novo momento histórico com desfecho diferenciado do apocalíptico dependerá de um trabalho coletivo que se inicia individualmente. A transição ocorrerá pela ampliação das consciências individuais atuando de forma cooperativa no coletivo.

Segundo a teoria da mente junguiana, enquanto indivíduos nos encontramos imersos em modelos mentais coletivos, participamos os construindo em um processo de inter-relação no qual esses também influenciam nossa maneira de ser, em que a condição de inter-relação nos permite também os transformar (PROGOFF, 1989).

Pelo viés do pensamento sociológico, considerando-se os fenômenos sociais, a dinâmica da sociedade é resultado da interação entre indivíduos, ao mesmo tempo que a cultura e as regras da sociedade retroagem sobre os sujeitos como entes dotados de uma cultura. De acordo com Morin (2006), esses aspectos nos levam a uma impossibilidade lógica que gera um duplo bloqueio, pois temos aqui um impasse, uma vez que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2006, p. 99).

Diante de tal impasse, Morin (2006) afirma que a “reforma”, o que aqui nomino “metamorfose”, terá início de maneira periférica e marginal “e virá de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois, a ideia é disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante” (MORIN, 2006, p. 101).

Consoante com a ideia de reforma proveniente de um ponto marginal e periférico de Morin (2006), em seu livro *A modernidade líquida*, Bauman (2001) se

refere a desenvolvermos o “engajamento revolucionário”, relacionado, segundo o autor, à arte do diálogo e da negociação.

De acordo com Bauman (2001), para que a emancipação gere real liberdade no contexto de uma sociedade líquida, é necessária uma “base de massas”, um engajamento de pessoas revolucionárias para que uma efetiva libertação aconteça. É preciso unificar uma condição humana regida pela cooperação e pela solidariedade. Esse pensador identifica o desengajamento social como uma das novas técnicas dos detentores do poder, que percebem laços sociais que estejam territorialmente enraizados como ameaças limitantes de sua atuação. Para ele, temos que ter cuidado com o tipo de liberdade e a forma como pretendemos conquistá-la.

Tendo conclusões semelhantes às de Bauman (2001) e Morin (2006), o pesquisador Otto Scharmer (2010) propõe uma tecnologia social denominada Teoria U como ferramenta para promover o engajamento coletivo voltado para mudanças sociais complexas — acreditando que uma “nova forma de poder já começa a se manifestar espontaneamente por meio de pequenos grupos e redes de pessoas” (SCHARMER, 2010, p. 3).

A Teoria U foi desenvolvida por Otto Scharmer e colaboradores ligados ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), em Cambridge, nos Estados Unidos. O processo de elaboração da Teoria U contemplou entrevistas com 150 pessoas eminentes no mundo, das mais diversas áreas, tais como: empresários, inventores, cientistas, artistas, escritores, religiosos, entre outros, que criam e provocam mudanças. O questionamento partia da premissa de que a compreensão do processo criativo é a base do domínio genuíno em todos os campos do conhecimento.

A referida teoria levou 10 anos para se desenhar completamente e alia em sua concepção alguns dos últimos avanços da ciência, da filosofia, das artes e da espiritualidade. No livro *Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro emergente*, Scharmer (2010) apresenta a gramática social do que denomina de “campo social” para iluminar aspectos aparentemente invisíveis em um contexto social complexo (que se relaciona a buscar perceber a raiz dos problemas complexos e não atuar somente sobre efeitos facilmente visíveis). Exemplifica essa gramática por meio de um conjunto de metaprocessos que fundamentam um modelo coletivo de criação de realidades sociais.

A abordagem dessa teoria incorpora como principais métodos o diálogo, a fenomenologia e a pesquisa-ação colaborativa. Ela vem sendo aplicada nas áreas de desenvolvimento humano e de lideranças, aprendizagem e processos de mudança em sistemas sociais complexos. Uma de suas maiores contribuições como metodologia de intervenção, não apenas educacional, mas também de sistemas sociais complexos mais amplos (como cidades, estados, nações), reside na possibilidade de engajamento de pessoas em momentos criativos coletivos, acreditando que, diante dos desafios do mundo contemporâneo, somente soluções coletivas serão capazes de propiciar mudanças coletivas e sustentáveis.

A teoria pretende atuar no que os seus autores denominam de processos de aprendizagem profunda em ambientes turbulentos e permeados por incertezas de ordem econômica, social, tecnológica, política, cultural, ambiental, entre outras. Algumas das conclusões de suas pesquisas apontam que grandes descobertas, em vários campos, alicerçam-se em profundas jornadas interiores e que o vislumbrar de mudanças sociais complexas ocorrerá a partir da ampliação de estados de consciência individuais e posteriormente coletivos.

Explora-se, dessa maneira, a necessidade de desenvolver um nível mais profundo de atenção, que não esteja somente vinculada aos padrões do passado, a modelos mentais arraigados, mas que esteja atenta a padrões que emergem do futuro. A Teoria U entende que se o “nível de estrutura de atenção se aprofunda, o processo de mudança decorrente também se aprofunda” (SCHARMER, 2010, prefácio).

Os denominados “processos U” permitem que se tenham experiências de aprendizagem além da mente ou intelecto, como tradicionalmente ocorre. A Teoria U defende que é necessário aprender a acessar a intuição, e não apenas falar de coisas novas e de inovação. Envolve o desenvolvimento de uma inteligência coletiva que se prepara para um fazer, um agir coletivo, guiado não apenas pela mente, mas também pelo coração e pela intuição — o que pressupõe desafiar premissas e se lançar à escuta mais profunda de si mesmo em primeiro lugar e, posteriormente, do sistema.

O ecologista e historiador cultural Thomas Berry (1991) denomina o momento da história que estamos vivendo de “estado terminal”, afirmando que, ao mesmo tempo, podemos viver um “estado de graça”, uma vez que os momentos de ápice/crise e de transição também são portadores de oportunidades.

Para Naranjo (2005), não podemos subestimar a oportunidade que significa este momento histórico que coloca em xeque esse homem velho coletivo e o impele à transcendência e, conseqüentemente, ao progresso a serviço da evolução.

Mesmo diante dos abusos que temos praticado enquanto humanidade uns contra os outros e contra o planeta Terra, ainda temos diversos sinais de esperança surgindo. Dentre alguns, vale salientar: a luta pelos direitos humanos, a promoção das minorias, o interesse pela educação integral, o despertar para a solidariedade no mundo, os avanços da medicina integrativa, as discussões sobre ética planetária, a espiritualidade cósmica, o diálogo entre as religiões e crenças, o desenvolvimento de produtos biodegradáveis e biocombustíveis, a reposição dos recursos renováveis, os meios alternativos de transporte, as campanhas para reduzir a emissão do carbono, entre outros.

É importante estarmos cientes da diversidade e da magnitude dos problemas globais da atualidade. Por outro lado, também devemos reconhecer que em nenhum outro momento de nossa história tivemos acesso a tantos recursos, inclusive financeiros, e tão poderosos conhecimentos e tecnologias.

A partir dos avanços da tecnociência, quer seja por meios digitais, eletrônicos, ou pelos atuais meios de transporte, as distâncias já não se constituem mais barreiras para o contato entre os humanos, e nunca antes tivemos tanta facilidade de nos conectar. Lester Brown (2015), cofundador do *Worldwatch Institute*, em seu livro *Plano B 4.0: um plano de ação para salvar a civilização* apresenta diversas propostas espalhadas pelo globo que confirmam que já possuímos tecnologias, conhecimento e meios financeiros para usufruirmos de um futuro sustentável.

Por fim, resta acreditarmos que é possível e que cada um de nós, à sua maneira, deve buscar se engajar com a transformação coletiva, de forma consciente e solidária. É preciso perceber que os movimentos já vêm surgindo junto às margens e operando a partir de laços identitários capazes de gerar diálogo e mobilização, como o que assistimos na revolução conhecida como Primavera Árabe, que depôs o ditador Hosni Mubarak e foi seguida por outras formas semelhantes de engajamento político.

Diante do exposto, verifica-se que a metamorfose requerida nesta era de desestabilização que atravessamos e a assinatura de um novo tempo convidam-nos a transformar nossa cosmovisão da realidade, regada ao equilíbrio das fruições do

masculino e do feminino que coabitam a nossa condição humana. De certo modo, todo esse contexto é um convite para evoluirmos enquanto espécie humana.

Como nos alertam Moraes e Batalloso:

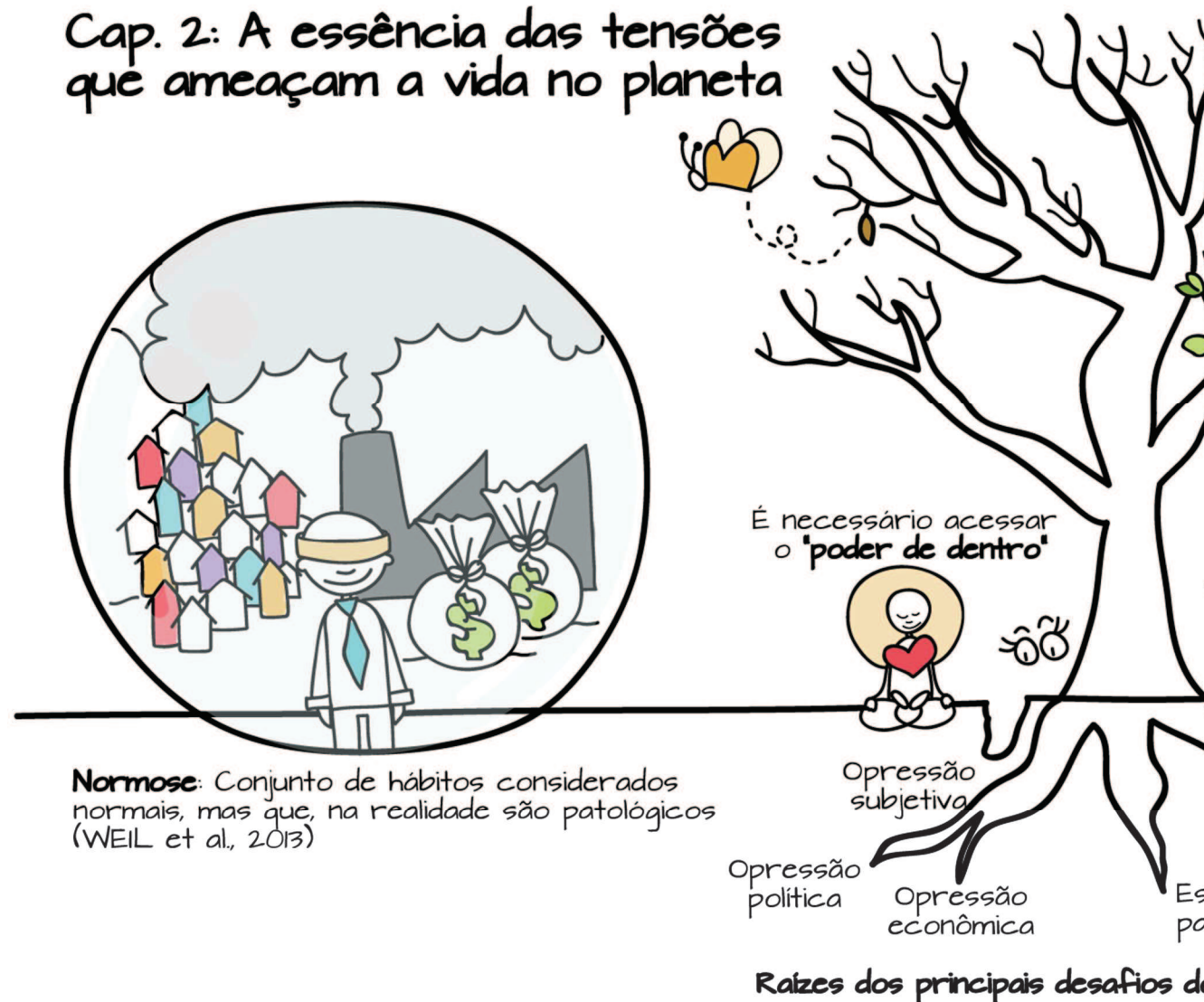
Nesta viagem, nesta caminhada, mais que novas tecnologias e recursos sofisticados, ou mais que novos programas e normas, em realidade, o que necessitamos são de novos olhares e de novas visões de realidade porque somente a partir delas é que poderemos gerar novas missões e assumir novas tarefas. Necessitamos partir de novas concepções que surgem fundadas tanto na física quântica como nas recentes descobertas da Neurociência e da Biologia, bem como no que tem de ético, espiritual e transcendente em relação àquelas culturas e tradições que, ao longo de nossa história, nos têm permitido viver em harmonia com os princípios que regem e mantêm a vida em nosso planeta, em íntima conexão e interdependência entre natureza, sociedade, cultura, ser humano e vida (2010, p. 14).

Na condição de educadores, cabe-nos conceber uma ação educativa que seja capaz de contribuir para uma metamorfose individual e coletiva em um contexto planetário. Uma educação que traga consigo a profunda intenção e a clareza necessária para um agir capaz de transformar mentes e corações a partir de uma cosmovisão restaurativa, empática, cooperativa e solidária.

Nesse sentido, também é tarefa nossa refletir sobre a quais paradigmas a educação deve se voltar, tendo em vista o cenário que nos vem sendo posto e o fato de que, de forma geral, os processos educativos formais têm se voltado predominantemente para a manutenção de um *status quo* que ameaça a continuidade da vida — considerando que em sua missão seria exatamente o oposto do que vem ocorrendo.

No capítulo seguinte, apresentarei e defenderei a educação que acredito responder ao clamor das demandas do cenário contemporâneo.

Figura 1 - Mapa mental do Capítulo 2: A essência das tensões que ameaçam a vida no planeta



Fonte: a autora (2016); ilustrações Louise Vendramini (2016).

3 POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Ao refletir sobre qual seria o melhor percurso para abordar minha compreensão acerca do tema educação transformadora, optei por considerar o fato de estar apresentando minha autobiografia educativa e profissional no campo da educação. Assim, mostro neste capítulo, em retrospectiva temporal, como meu entendimento sobre o tema foi se construindo ao longo de minha trajetória autoformativa, uma vez que as compreensões foram interferindo diretamente em minha prática docente e não docente e no desenho das propostas educativas que fui empreendendo.

Quando comecei a estudar e trabalhar com o tema, eu não o denominava como o faço agora: “educação transformadora transdisciplinar”. A expressão passou a ser utilizada somente quando cheguei ao doutorado.

Este capítulo será desenvolvido partindo de minha compreensão inicial sobre o tema educação transformadora, que se assentava no conceito de educação integral. Em seguida, em ordem temporal, elenco os complementos que foram surgindo ao longo do processo de autoformação e ampliando meu entendimento acerca do tema. Assim, apresento as contribuições que obtive estudando na UNIPAZ, onde aprofundei a compreensão acerca da abordagem transdisciplinar holística. Posteriormente, farei referências quanto às contribuições advindas dos estudos sobre a ciência antropológica.

Na sequência, apresento a Teoria da Aprendizagem Transformadora, cujo foco é a educação de jovens e adultos, uma vez que esta tese se inscreve no nível de educação superior que atua com esse público. Aprofundando essa teoria, teço algumas reflexões com a colaboração de Gunnlaugson (2007) e Scharmer (2010) sobre a aprendizagem de grupos e a importância desse tipo de aprendizagem no atual contexto de nossa sociedade, até chegar à proposta de Educação Transformadora Transdisciplinar — expressão que adoto nesta tese com a intenção de contribuir para ampliar aspectos da Teoria da Aprendizagem Transformadora.

Por fim, discorro sobre a definição de educação transformadora adotada neste estudo, que surge a partir do conjunto dos diversos referenciais apresentados e que irão não somente contribuir para a construção de um conceito, mas também revelar minha visão de educação. Visão essa que ilumina as práticas educativas que apresentarei nos capítulos posteriores referentes às fases de minha autobiografia.

3.1 OS MEUS PRIMEIROS REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO VOLTADA PARA TRANSFORMAÇÃO

Em minhas primeiras incursões sobre o tema, me referia à expressão educação integral, compreendida como uma educação comprometida com a “formação integral” dos educandos em sua multidimensionalidade bio-psico-socio-ambiental-espiritual. Complementava esse entendimento a visão de que a educação precisava ir além da formação eminentemente intelectual, dando atenção aos aspectos éticos, estéticos, sociais, afetivos, existenciais e espirituais do processo de ensino-aprendizagem.

Eu enfatizava também a centralidade da educação na pessoa do educando multidimensional, na concepção de ser humano integral, na abertura ao diálogo e no reconhecimento da importância de complementaridade e equilíbrio entre polaridades aparentemente antagônicas, tais como: corpo e mente, realidades interna e externa ao sujeito, habilidades referentes ao hemisfério cerebral direito e o esquerdo, o consciente e o inconsciente, o indivíduo e o seu contexto, o mundo espiritual e o mundo da natureza.

Embora eu considerasse, naquela época, diversos elementos que também estão presentes na concepção de educação aqui defendida, na prática eu não tinha clareza de como fazer todos esses elementos aparecerem juntos nas práticas educativas de adultos na educação superior (que sempre foi o meu foco).

A concepção de educação integral inicial somou-se nesse período aos pressupostos tidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como referenciais para o estabelecimento de políticas educacionais para o futuro, contidos nas seguintes obras:

- a) *Educação: um tesouro a descobrir* – relatório organizado por Jacques Delors (1996) no qual apresentava os denominados pilares da educação do século XXI, a saber: **aprender a conhecer** – aprender a autonomia de forma a construir e reconstruir o conhecimento em contextos diversos; **aprender a fazer** – conseguir colocar em prática os conhecimentos e agir no mundo; **aprender a viver juntos** – compreender as diferenças e possibilitar aos educandos a percepção das relações de interdependência presentes na vida humana; e **aprender a ser** – contribuir para o

desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano por meio da formação integral.

- b) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2001): **as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão** – refere-se à necessidade de evitar, ou ao menos amenizar, por meio do exame da natureza do conhecimento, o erro e a ilusão presentes no processo de compreender a realidade; **os princípios do conhecimento pertinente** – a importância do desenvolvimento de aptidões para organizar o conhecimento não de forma isolada, mas estabelecendo relações entre o todo e as partes de forma a contextualizar as informações para que estas tenham sentido mais efetivo; **ensinar a condição humana** – que é ao mesmo tempo biológica, física, psíquica, cósmica, cultural, social e histórica, e nesse sentido reconhecer como objeto essencial de todo o ensino a unidade e a complexidade humana; **ensinar a identidade terrena** – traz a reflexão sobre o cuidado de não apenas conquistar o progresso, mas a sobrevivência da humanidade por meio da sensibilização para a necessidade de civilizar e solidarizar-se com a Terra; **enfrentar as incertezas** – a educação do futuro precisa incluir o ensino das incertezas e o preparo das mentes para o inesperado; **ensinar a compreensão** – é fundamental ensinar a compreensão mútua como pressuposto vital para os humanos continuarem existindo; e a **ética de gênero humano** – a educação deve trabalhar nas mentes a consciência de cidadãos da Terra-Pátria que carregam uma tripla realidade: de ser ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie.

Na sequência, tomei contato com a obra de Rafael Yus *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Yus (2002) argumenta que a expressão educação integral vem sendo muito influenciada pela concepção de pessoa multifacetada e fracionada, vista em partes não integradas. Ele comenta, ainda, que a educação integral vista pela legislação educacional está relacionada ao desenvolvimento de “conhecimentos e habilidade e valores morais” (YUS, 2002, p. 8). Por esse motivo, propõe uma educação integral de caráter holístico, que contemple o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, não reprima nenhuma de suas dimensões (inclusive as emoções e a espiritualidade) e seja capaz de desenvolver o espírito cooperativo, sem deixar de lado as

especificidades (a individualidade no sentido de singularidade) e o senso de democracia dentro de um espírito de comunidade.

Com base no pensamento de J. P. Miller (1996) apud YUS (2002) afirma que o currículo da educação holística está baseado nos princípios de interconexões e relações com todas as esferas da vida humana e não humana. Relações que se estabelecem entre pensamento linear e intuição, mente e corpo, entre domínios diferentes de conhecimento, entre o eu e a comunidade e eu na relação consigo.

Para complementar a sua concepção de educação integral holística, Yus (2002) toma como referência a *Holistic Education Network of Tasmania*, que caracteriza a “educação holística” como aquela capaz de:

- a) desenvolver todas as potencialidades da pessoa em seus aspectos: intelectual, emocional, social, físico, artístico, criativo e espiritual;
- b) contribuir para que as pessoas aprendam o que precisam saber em qualquer contexto que determina e dá sentido à vida;
- c) reconhecer o potencial do educando para um pensamento sistêmico, inteligente e criativo;
- d) apresentar uma abordagem crítica dos contextos políticos, culturais e morais de suas vidas;
- e) valorizar a dimensão espiritual (que difere de religião) que sensibiliza o educando para o sentimento de reverência pelo sentido da vida e os mistérios do Universo.

Na mesma obra, o autor discorre sobre as bases pedagógicas da educação holística, que seriam educar: a individualidade, a criatividade, a partir da experiência, o espírito, em comunidade para a democracia, a visão integrada e o corpo para aldeia global. A partir dessas bases, Yus apresenta a epistemologia que sustenta tal abordagem, suas finalidades, seus princípios pedagógicos e de gestão de uma escola sob esse viés. Por fim, agrega pressupostos da perspectiva progressista à educação holística, afirmando que inicialmente a educação holística se mostrou muito focada no indivíduo, mas que “atualmente ela tem acolhido entre os seus princípios a vertente social-transformadora” (YUS, 2002, p. 17).

Outra contribuição de Rafael Yus que influenciou minhas práticas foi o modelo de educação confluyente que complementa os pilares da educação e os sete saberes da educação do futuro apresentados pela UNESCO. Segundo Yus (2002), o modelo de educação confluyente surge como uma corrente educacional liderada por George

Brown na década de 1960, cuja ênfase residia “na conexão dos domínios cognitivos e afetivos do aluno” (YUS, 2002, p. 192). Nos anos de 1970, esse modelo passou a incorporar “as dimensões intrapessoais, interpessoais, extrapessoais e transpessoais do aprendiz” (YUS, 2002, p. 193).

Encontrei posteriormente os mesmos elementos/dimensões referenciados por outros autores com nomenclaturas diferentes, a partir dos quais fiz uma releitura que foi publicada nos Anais do I Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade na UFPE (ANASTACIO, 2012), apresentada a seguir:

- a) dimensão intrapessoal – representa a consciência de unidade e a construção de uma relação mais harmoniosa da pessoa consigo mesma;
- b) dimensão interpessoal – representa o trabalho que visa à harmonia com as pessoas com as quais se interage nos círculos mais próximos e a atitude de respeito para com a incrível diversidade e riqueza de expressões da família humana;
- c) dimensão extrapessoal – pressupõe o desenvolvimento de uma consciência de igualdade, e não de superioridade, diante da diversidade planetária, a consciência de unidade com todas as coisas e o sentido de comunhão com todas as realidades que nos cercam;
- d) dimensão transpessoal – nessa dimensão, encontra-se o chamamento à missão espiritual da educação, entendida aqui como o desabrochar pleno das potencialidades humanas — o que implica no adequado relacionamento do “ser” consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com a consciência de sacralidade da vida.

Na grande maioria dos aspectos, a visão de educação holística de Yus (2002) se parece muito com a proposta de “educação ecozoica transformadora” de O’Sullivan (2004) — que será apresentada posteriormente. Esse autor também anuncia, inspirado em Mayes (1998), ferramentas de desenvolvimento psicoespiritual, técnicas de psicologia transpessoal e a vertente social transformadora, dentre outros aspectos aqui mencionados que se sobrepõem na visão de ambos os estudiosos. Todavia, a abordagem de Yus, mesmo apresentando elementos para reflexão sobre a formação de professores (que são adultos), trata predominantemente da educação de crianças e adolescentes. Já O’Sullivan (2004), navegando com seus conhecimentos por diversas faixas etárias, trata mais da educação de adultos, como apresentarei adiante.

Dando prosseguimento à explanação das fontes que contribuíram e contribuem para o meu entendimento acerca de uma educação capaz de transformar, discorrerei no tópico seguinte sobre a experiência de estudar transdisciplinaridade na UNIPAZ.

3.2 AS REFLEXÕES COLHIDAS NA UNIVERSIDADE INTERNACIONAL DA PAZ

A UNIPAZ foi criada em 1987 pelo professor e psicólogo Dr. Pierre Weil, a pedido do então Governador do Distrito Federal (Brasil) José Aparecido de Oliveira. Constituída pela união da Universidade Holística Internacional (que surgiu na França) com a Fundação Cidade da Paz com sede em Brasília. A sua principal missão está atrelada ao desenvolvimento de ações educacionais que disseminem a visão holística, a cultura de paz e não violência e que possibilitem aos seres humanos o alcance de uma consciência plena de seus ideais e de sua importante contribuição no processo de construção de uma sociedade orientada pelas noções de tolerância e fraternidade.

Para materializar sua missão, possui uma Rede Internacional Unipaz com unidades presentes em diversos estados brasileiros e também na Europa. Enquanto universidade livre, o objetivo de seus programas educativos é a disseminação dos ideais holísticos entre os vários segmentos sociais, com vistas a promover a ampliação de consciências e a inteireza do ser via processos de transformação. Transformação de seres que se inicia pela maior compreensão de si mesmo, do sentido de sua existência e das relações que se estabelecem com outros e com a natureza.

No seio dessa instituição, tive contato e vivenciei profundamente a abordagem transdisciplinar por meio da proposta de educação holística (sua epistemologia, ontologia e metodologia) e pude aumentar a compreensão acerca do pensamento complexo.

Darei prosseguimento apresentando a compreensão de holismo e de educação holística, na visão de Pierre Weil, que fundamenta todos os programas educacionais da UNIPAZ.

Segundo Weil (1990), o termo holismo tem origem grega (*holos*), significa todo/inteiro e foi usado pela primeira vez em 1926, pelo filósofo sul africano Smuts. O holismo está relacionado à forma vital responsável pela formação de conjuntos em

diversos planos: no plano físico, a força formadora de conjuntos entre átomos e moléculas; no plano biológico, as células; no plano psicológico, as ideias; e no plano espiritual, a personalidade — conjuntos que se formam para atuar como um *holos*. O termo holística (ou holismo) é comumente adjetivado com as expressões visão, paradigma, abordagem, experiência ou movimento. A seguir, farei uma breve explanação do que Weil (1990) entende ser cada uma delas.

A **visão holística** (holoscopia) é definida a partir do paradigma holístico, que difere do paradigma cartesiano assentado sob a visão de microuniverso constituído de elementos substanciais materiais e permanentes, que atuam dentro de uma lógica formal de relação entre conteúdo e contingente. O **paradigma holístico** apresenta uma lógica diferente ao se identificar com a física quântica, que reconhece um plano relativo com infinitas possibilidades: dotado de uma lógica paradoxal entre sujeito e objeto, relativo e absoluto, ser e não ser, pessoal e transpessoal, espírito e matéria, real e imaginário, bem e mal, mas que pretende ultrapassar a aparente oposição da lógica paradoxal. Tal noção também se apoia na metáfora do holograma (mesmo considerando que o Universo não é um holograma, mas se comporta como tal) ou Teoria Homonômica do Universo de David Bohm (1917-1992), que tem como princípio a imagem de que o todo (o conjunto) está em todas as partes.

A **abordagem holística** reflete a **perspectiva holística** e constitui um conjunto de métodos divididos em duas categorias:

- a) categoria do conhecimento ou epistemologia holística – cujo método é a holologia traduzindo-se pela função intelectual e teórica acerca do holismo constituindo-se uma tendência científica;
- b) categoria relacionada à vivência ou experiência direta do real – cujo método é a holopraxis que atua como método de sensibilização para a perspectiva holística constituindo-se uma tendência ligada às tradições e a experiência, tais como: métodos empregados por povos e suas tradições ou tentativas modernas, como a psicologia ou psicoterapias.

A abordagem holística implica, então, a sinergia entre a holologia e a holopraxis, inseparáveis como os dois hemisférios cerebrais para conhecer e criar. A holopraxis seria a forma mais geral e mais superficial de prática holística, segundo Weil (1990), na qual se encontram engajadas milhões de pessoas, o que gera o *movimento holístico* que:

se refere a práticas em diversos segmentos que visam lançar pontes para conexão entre fronteiras [...] O movimento holístico é uma resposta à separatividade criada pelas fronteiras; essa reação é mais ou menos consciente, lúcida e organizada (WEIL, 1990, p. 18).

O autor se refere ao estabelecimento de pontes em fronteiras, por exemplo: **fronteiras nacionais** – organizações que buscam criar pontes sobre as fronteiras entre países; **fronteiras do conhecimento** – congressos e reuniões interdisciplinares promovidos por organizações; **fronteiras religiosas** – movimento ecumênico das igrejas, encontros e experiências inter-religiosas; **fronteiras entre os caminhos tradicionais** – encontros entre representantes de diferentes orientações tradicionais do Ocidente e do Oriente; **fronteiras entre o homem e a natureza** – movimentos ecológicos, abordagens mais naturalistas relacionadas a saúde; e **fronteiras intergrupais e interpessoais** – o psicodrama e o sociodrama, as comunidades terapêuticas, a intervenção psicossociológica nas empresas e as terapias familiares.

A **experiência holística** é o resultado da vivência da holopraxis que visa integrar e transcender a dualidade. É o desfecho de uma **atitude holística** para com a existência. Com o tempo, a prática e a experiência de caráter esporádico passam a se incorporar no cotidiano e a reger de forma estável e permanente a consciência, quando se consegue transformar o estado egoico em sentimentos de amor e atos de compaixão.

Dentro da concepção de holística, Weil (1990) também faz referência à Educação Holística por ele entendida como aquela que a hologia e a holopraxis trabalham o ser humano em sua multidimensionalidade (física, biológica, psicológica, espiritual e espacial) para uma visão holística. Ou seja, uma visão de não dualidade que permite o exercício constante dos grandes valores da humanidade, ou metamotivos, segundo Maslow (1980) apud Weil (1990): beleza, verdade, integridade, amizade, harmonia, entre outros, que permitem ao ser humano ultrapassar as energias destrutivas e egoicas por amor, compaixão, equidade, alegria etc.

Dando prosseguimento, antes de adentrar na explanação da abordagem transdisciplinar, discorrerei sobre o tema pensamento complexo, por entender que contém subsídios prévios importantes para compreender a transdisciplinaridade.

O termo, originário do latim *complexus*, diz respeito ao que inclui, rodeia e abraça. É formado pelo prefixo 'com', referindo-se ao estar junto e *plectere* (particípio passado de *complecti*), que significa tecer e entrelaçar.

Assim, em um primeiro momento, a complexidade diz respeito ao que está tecido junto e, em um segundo, a um tecido de acontecimentos, interações, retroações, acasos e determinações. Coloca lado a lado o paradoxo entre o uno e o múltiplo propondo distinções, mas não a separação. Reconhecendo ao mesmo tempo o que é singular e concreto, mas sendo capaz de contextualizar e globalizar (MORIN, 2001, 2003 e 2007) — apto a unir e ao mesmo tempo reconhecer o concreto, o singular, o individual. O pensamento complexo concebe a organização, mas consegue tratar contextos permeados por incertezas. O seu propósito é ao mesmo tempo ressaltar o desafio da incerteza e reunir, contextualizar e globalizar os elementos presentes em um dado fenômeno. Seus princípios permitem a comunicação entre diferentes saberes servindo-lhes de ponte.

A leitura de um mundo complexo somente é possível a partir de uma visão de mundo complexa. Para Wilber (2003), soluções simplistas e monoculares não são capazes de trazer transformação no cenário contemporâneo, pois as soluções precisam do olhar pelo prisma da complexidade de relações da natureza e da sociedade.

Aos interessados em interações mais eficientes e profundas, exige-se o desenvolvimento de percepção mais apurada das realidades, ou seja, a ampliação de nossa visão de mundo. O que isso significa? Em uma primeira instância, a necessidade de prepararmos nossos sentidos para estabelecer maior nível de conexões/relações entre fatos, dados, sensações, emoções, memórias, entre outros.

A intenção não é “opor um holismo global e vazio por um reducionismo sistemático” (MORIN, 2007, p. 62); o autor não acredita que se deve abandonar os princípios da ciência clássica, mas integrá-los de forma mais rica e ampla. Entendendo que os pensamentos simplista e complexo são ao mesmo tempo complementares, antagônicos e concorrentes, Morin afirma:

Assim, no paradigma de disjunção/redução/unidimensionalização, seria preciso substituir um paradigma de distinção/conjunção, que permite distinguir sem disjuntar, de associar sem identificar ou reduzir. Este paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica sem deixar de levar em conta seus limites de facto (problemas de contradições) e de jure (limites do formalismo). Ele traria em

si o princípio do *Unitas multiplex*, que escapa à unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reducionismo) (MORIN, 2007, p. 15).

Dessa maneira, o pensamento complexo incorpora o pensamento simplificado ao propor reunir, ainda que se possa distinguir, e não separar e reduzir. O paradigma da complexidade busca articular os princípios da autonomia e da dependência, da separação e da união, da ordem e da desordem.

Morin (2007 e 2003) aponta a patologia mutilante do pensamento contemporâneo como a maior responsável pelas barbáries a que assistimos. Para ele, o pensamento complexo possibilita civilizar o conhecimento, à medida que nos apresenta um tipo de pensamento que permite a ética da religião e da solidariedade.

A inteligência parcelada, compartimentalizada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, destrói a complexidade do mundo em fragmentos distintos, fraciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, hipermetrópe, daltônica, caolha; ela muito frequentemente acaba ficando cega. Ela aborta todas as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando, também, todas as possibilidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2003, p. 71).

O pensamento complexo, segundo Morin (2003), nos conduz a uma série de problemas fundamentais da vida humana, cuja compreensão depende da capacidade humana de perceber:

Os problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os: e da nossa capacidade de enfrentar a incerteza e de encontrar os meios que nos permitam navegar em um futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança (MORIN, 2003, p. 11).

E salienta:

Quanto mais os problemas se tomam multidimensionais, mais há incapacidade para pensar essa multidimensionalidade; quanto mais a crise avança, mais progride a incapacidade de pensá-la; quanto mais os problemas se tomam planetários, mais se tornam impensáveis. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega produz inconsciência e irresponsabilidade. Compreendemos então um problema essencial: complementar o pensamento que separa com outro que une (MORIN, 2003, p. 14).

Para melhor compreender os problemas de caráter complexo, Morin (2003) propõe sete princípios ou operadores (complementares e interdependentes) que servem para guiar os progressos cognitivos do pensar complexo:

- a) O princípio sistêmico (ou organizacional) – une o conhecimento do todo ao conhecimento das partes. A visão sistêmica se opõe à reducionista, preconizando que “o todo é mais do que a soma das partes”, pois a organização do todo produz qualidades novas em relação às partes isoladamente: as emergências. O todo também é igualmente menor que a soma das partes, pois qualidades podem ser inibidas na organização do conjunto.
- b) O princípio “hologramático” – exprime o aparente paradoxo dos sistemas complexos nos quais o todo está inscrito nas partes e a parte está no todo: “A totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo no que diz respeito ao todo através da sua linguagem, da sua cultura e de suas normas” (MORIN, 2003, p. 72).
- c) O princípio do ciclo retroativo (ou *feedback*) – rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito. Permite a autorregulação de um sistema e a sua autonomia. Na forma negativa, possibilita a estabilização e, na forma positiva, é um mecanismo amplificador (inflacionador). As retroações estabilizadoras ou inflacionadoras podem ser identificadas em fenômenos econômicos, psicológicos, sociais ou políticos.
- d) O princípio do ciclo recorrente – um ciclo gerador em que produtos e consequências são ao mesmo tempo produtores e originadores do que produzem, superando, dessa forma, a autorregulação pela auto-organização e pela autoprodução: “Os indivíduos humanos produzem a humanidade de dentro e por meio de suas interações, mas a sociedade emergindo, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura” (MORIN, 2003, p. 74).
- e) O princípio de autoeco-organização (autonomia/dependência) – os organismos/sistemas produtores precisam, para sua autonomia, retirar energia de seu ambiente, o que os torna dependentes dele para o desenvolvimento de sua autonomia. Esse princípio exprime as características de antagonismo e complementaridade ao mesmo tempo.

Um exemplo seria a forma de organização social dos humanos, que desenvolvem sua autonomia dependentes da sua cultura.

- f) O princípio dialógico – os fenômenos complexos apresentam o princípio dialógico entre contraditórios. O pensamento complexo aceita dois termos que tendem a se unir ou se excluir mutuamente em uma mesma realidade: “Sob as mais diversas formas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização, por via de inumeráveis inter-retroações, está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano” (MORIN, 2003, p. 74).
- g) O princípio da reintrodução do conhecido em todo o conhecimento – todo o conhecimento é uma tradução/reconstrução por um indivíduo/inteligência em um dado tempo e em uma dada cultura.

Os princípios explicitados indicam que não se trata de excluir a lógica para permitir todas as transgressões, a incerteza pela certeza, a separação pela inseparabilidade, mas ao contrário: se traduz em uma ida e vinda incessante entre certezas e incertezas, entre o inseparável e o separável, entre o global e o elementar. Não abandona os princípios da lógica clássica (de ordem, de separabilidade e de lógica), apenas reconhece as suas fragilidades e a necessidade de transgredi-los em determinadas situações para integrá-los em uma concepção mais rica:

Não se trata de contrapor um holismo vazio ao reducionismo mutilador; trata-se de reatar as partes à totalidade. Trata-se de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de junção, de autonomia e de dependência que estão em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos), no seio do universo (MORIN, 2003, p. 75).

Para Morin (2007, p. 8), “a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução”. É acima de tudo um desafio a enfrentar e o pensamento complexo, um guia que nos ajuda a revelá-lo, por vezes até mesmo superá-lo. Diante desse desafio, o autor nos alerta ao reconhecimento da incompletude e da incerteza implícitas nas realidades: “Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões” (MORIN, 2005, p. 138). Esse autor entende que precisamos nos libertar da crença de que existe um campo completo e verdades absolutas. Para ele, a busca da verdade é uma aspiração ao encontro da totalidade, entendendo que “a totalidade é simultaneamente verdade e não verdade” (MORIN, 2007, p. 97).

De acordo com Moraes (2014), o Pensamento Complexo de Edgar Morin se constitui uma das mais representativas perspectivas teóricas da nova ciência. Uma nova ciência que traz consigo novos conceitos explicativos das realidades e uma nova linguagem que nos ajuda a conectar epistemologia, metodologia e ontologia, reconhecendo, assim, o nó górdio entre o Conhecer, o Fazer e o Ser e oferecendo uma metodologia que contribui para superar “as dualidades sujeito/objeto, unidade/diversidade, ensino/aprendizagem, corpo/mente e tudo o que tenta separar o que, em verdade, é inseparável na dinâmica da vida” (MORAES, 2014, p. 53).

O pensamento complexo nos leva a perceber a necessidade da atitude de humildade diante das realidades. Isso porque compreendemos que, perante tantos fatores, relações e limitações perceptivas de nossa condição humana, é praticamente impossível abarcar a verdade definitiva e total sobre um dado fenômeno.

Nicolescu (1999a e 1999b), Weil et al (1993), Crema e Brandão (1991), Morin (2001, 2003 e 2007), Moraes (2010, 2012 e 2015), D’Ambrósio (2010 e 2012), Petraglia (2015), Behrens (2012 e 2015), entre outros, apresentam em suas obras indícios de como as instituições educacionais e os educadores podem promover a educação global de indivíduos e os impactos que uma formação integral pode gerar em outras esferas da vida, não somente humana, mas do planeta. Os autores citados consideram que a abordagem transdisciplinar pode suscitar respostas à compreensão e à vivência do pensamento complexo, bem como auxiliar na compreensão e na ação sobre os problemas complexos presentes no campo da educação e na sociedade humana.

No entendimento de Morin (2007), não é possível a compreensão de fenômenos complexos sem a articulação com diversos campos do conhecimento. O conhecimento, nessa concepção para avançar e se aprofundar, precisa criar conexões, diálogos entre os diversos campos do conhecimento, sendo, portanto, a transdisciplinaridade o ponto de intersecção que transpassa e vai além de cada campo.

A transdisciplinaridade, segundo Weil (1993), está na base do paradigma holístico e se constitui em uma nova forma de abordar a existência humana e a realidade. A abordagem transdisciplinar se fundamenta na vivência do não dual, propondo o reencontro entre a ciência e as tradições na direção de uma síntese que transcende ambas.

Para Morin (2005), a forma de conhecer o real para a teoria da complexidade é a transdisciplinaridade, haja vista sua condição de ir além das disciplinas, formando elos que colaboram entre si e transcendem as fronteiras da disciplina, construindo uma metavisão acerca dos homens, da terra, das artes, da vida e do cosmos.

Embora o termo tenha sido anunciado décadas antes por Piaget, a concepção de transdisciplinaridade, de acordo com D'Ambrósio (2008), surge mais fortemente a partir da inquietação de vários grupos que vinham observando que o conhecimento da ciência moderna parecia ser insuficiente para lidar com os problemas complexos do mundo. Percebendo que havia uma predominância na forma de pensar da ciência que partia quase que exclusivamente do Ocidente, em 1986 a UNESCO organizou em Veneza um fórum internacional. Convidou-se na ocasião um grupo representativo de pessoas das disciplinas tradicionais de várias partes do mundo. A esse fórum seguiram-se mais três que, por fim, geraram a Carta da Transdisciplinaridade.

D'Ambrósio (2012) entende que a transdisciplinaridade não constitui uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências e muito menos uma nova postura religiosa. Repousa antes de tudo “sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e mesmo humildade, com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência” (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 228).

A Carta da Transdisciplinaridade (1994), em seus artigos 5º e 8º, apresenta uma visão não apenas conceitual, mas que inclui a visão de educação na abordagem transdisciplinar, conforme explanado a seguir:

a visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual [...] Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994, p. 2).

A referida carta aborda também, em seus artigos 13º e 14º, respectivamente os temas ética e atitude transdisciplinar, considerando que a ética transdisciplinar rejeita a postura de recusa ao diálogo, independente de sua ordem ser proveniente

de filosofia, religião, ciência, política, economia ou caráter ideológico — defendendo, portanto, que o saber compartilhado deve possibilitar a compreensão mútua, fundamentada no respeito às alteridades em favor da vida comum no planeta Terra. Quanto à atitude transdisciplinar, defende que ela precisa estar pautada no rigor, na abertura e na tolerância. O rigor da argumentação levando em consideração todos os dados para proteger-se de possíveis desvios e a abertura que pressupõe aceitar o desconhecido, o imprevisível, o inesperado e a tolerância que reconhece o direito às verdades contrárias as nossas.

De acordo com Brandão e Magalhães (2012), a transdisciplinaridade é uma maneira diferente da convencional de ousar pensar e criar conhecimentos que convida ao enlace entre as dimensões múltiplas da experiência humana e na diversidade de olhares para o saber: a redescoberta do corpo, a confiança nos sentidos, a sensibilidade, o desejo, o afeto, a imaginação criadora, a amorosidade e as inteligências múltiplas.

O crescimento, em nossa época dos saberes, torna necessário o surgimento de vínculos entre as diferentes disciplinas para que se possa garantir a harmonia, em um contexto rico em diversidade, a fim de que nossa existência, enquanto espécie, não seja ameaçada pela incompreensão. Torna-se importante, então, aprendermos a convergir e partilhar saberes entre diferentes campos (CIRET, 2015), por meio da pluridisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade — que possuem distinções que julgo necessário expor.

A **pluridisciplinaridade**: estuda objetos de uma mesma disciplina por várias disciplinas simultaneamente. “O conhecimento do objeto em sua própria disciplina será aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar” (NICOLESCU, 1999b, p. 7). Existe uma contribuição a mais, todavia, para uma única disciplina. Vai além, mas acaba permanecendo na mesma estrutura disciplinar.

A **interdisciplinaridade**, segundo Nicolescu, “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra” (1999b, p. 7) e pode ocorrer em três graus:

- a) grau de aplicação – métodos de uma disciplina transferidos para outra podem gerar novas aplicações;
- b) um grau epistemológico – a transferência de métodos da lógica de uma disciplina pode produzir análises interessantes para o campo epistemológico de outra;

- c) grau de geração de novas disciplinas – pela associação de conhecimentos, por exemplo, dos métodos matemáticos para o campo da física, gerou a física matemática.

Tanto a “pluridisciplinaridade como a interdisciplinaridade ultrapassam as disciplinas, mas suas finalidades permanecem inscritas na pesquisa disciplinar” (NICOLESCU, 1999b, p. 8).

A **transdisciplinaridade**, por sua vez, encontra-se entre, através e além das disciplinas, e para ela “um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999b, p. 8). A abordagem transdisciplinar permite não somente o entrelaçamento entre áreas/campos distintos e o respeito aos múltiplos e complementares olhares às realidades, mas também um olhar sistêmico: uma visão de ser humano e de educação integral no sentido da multidimensionalidade humana e integrativa no sentido da complementaridade e da busca de equilíbrio, quer seja do indivíduo em si ou da mútua influência de seus diversos âmbitos de relação (consigo, com os outros, com o mundo).

Os três pilares da transdisciplinaridade apresentados por Nicolescu (1999a) contêm a essência do que esse autor entende ser a abordagem metodológica transdisciplinar, a saber:

- a) os diferentes níveis de realidade – Nicolescu (1999a) explica os diferentes níveis de realidade a partir de reflexões provenientes das leis da física e do pensamento do filósofo Husserl (1859-1938), em que surge o entendimento da possibilidade de diferentes níveis de percepção da realidade pelo sujeito observador. Traz também o entendimento de que existe uma realidade que é de ordem prática e outra que é fruto da abstração (de caráter ontológico). Dessa maneira, entende-se por nível de realidade:

um conjunto de sistemas invariável sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico. Isto quer dizer que dois níveis de Realidade são diferentes se, passando de um ao outro, houver ruptura das leis e ruptura dos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade) (NICOLESCU, 1999a, p. 9).

- b) a lógica do terceiro incluído – refere-se a uma visão complementar e mais ampla da lógica clássica da não contradição. A noção de “níveis de

realidade” permite a compreensão do axioma do terceiro incluído, em que existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A. A nova lógica é representada pelos termos A, não-A e T, que coexistem no mesmo momento do tempo. Se permanecermos em um único nível de realidade

toda manifestação de elementos contraditórios pois é a projeção de T sobre um único e mesmo nível de Realidade que produz a impressão de pares antagônicos, mutuamente exclusivos (A e não-A). Um único e mesmo nível de Realidade só pode provocar oposições antagônicas (NICOLESCU, 1999a, p. 14).

A lógica do terceiro incluído é uma lógica que permite atravessar os diferentes campos do conhecimento, o que a torna uma lógica compatível com a complexidade. A lógica do terceiro incluído responde à inteligência da inclusão.

- c) a complexidade – simultaneamente ao “aparecimento dos diferentes níveis de realidade e das novas lógicas (entre elas a do terceiro incluído)” (NICOLESCU, 1999a, p. 16), um terceiro fator veio se juntar: a complexidade, surgida da explosão das pesquisas disciplinares e ao mesmo tempo determinante do processo de acelerada multiplicação das disciplinas. Diante de tal explosão, o campo de cada disciplina se torna cada vez mais restrito, o que requer o aprimoramento da comunicação entre as disciplinas. O pensamento complexo reconhece a incompletude dos campos/disciplinas isoladamente ao mesmo tempo que não nega o pensamento simples, fragmentado e cartesiano; ao contrário, soma-se a esse: “não há intenção de se opor às premissas da ciência clássica, mas de integrá-las de um modo mais amplo e rico” (MORIN, 2007, p. 62).

A complexidade possibilita a união entre os diferentes níveis de realidade, serve para melhor compreender a dinâmica operacional de natureza transdisciplinar. Constitui, no entendimento de Moraes, “uma propriedade sistêmica organizacional de caráter universal e que permite o acoplamento estrutural entre os diferentes níveis de realidade” (2014, p. 56).

Segundo Nicolescu (1999a), a epistemologia da complexidade como elemento constitutivo da matriz geradora da transdisciplinaridade é resultado de uma dinâmica que envolve a articulação entre níveis de realidade e níveis de percepção

dos sujeitos, fruto de uma lógica ternária que possibilita a transposição do conhecimento de um nível de realidade a outro.

Assim, todo movimento transdisciplinar visa à ampliação do grau de “ciência” ou de consciência sobre a realidade complexa e dinâmica que nos cerca, como afirmam Sommerman e Melo:

A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade (2002, p. 130).

Aspectos que se tornam caros diante do cenário contemporâneo. A transdisciplinaridade preocupa-se em criar um olhar conciliador entre culturas, saberes, nações e religiões, no sentido de estabelecer diálogos harmônicos que possibilitem uma ampliação da visão por parte dos envolvidos para que possam emergir aspectos que são comuns entre as partes e, ao mesmo tempo, que sejam capazes de fazer frutificar saberes a partir das possíveis conexões provenientes das interações dialogadas. Moraes (2012) entende ser a transdisciplinaridade:

uma atitude do espírito humano ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente, uma maneira complexa de pensar a realidade, uma percepção mais apurada dos fenômenos. Implica uma atitude de abertura para a vida em todos os seus processos. Uma atitude que envolve curiosidade, reciprocidade, intuição de possíveis relações existentes entre fenômenos, eventos, coisas, processos e que normalmente escapam à observação comum (MORAES, 2012, p. 82).

Tudo isso exige, por parte dos educadores, no entendimento de Moraes (2014), clareza epistemológica e abertura de nossas gaiolas disciplinares, ao trazer o diálogo, a incerteza e a mestiçagem. Clareza epistemológica e rigor metodológico para compreender a multidimensionalidade constitutiva do ser humano e da realidade e para que todas as possibilidades do conhecimento disciplinar e relacionadas ao objeto possam ser esgotadas, novos e competentes diálogos possam surgir entre ciência, cultura e sociedade, entre ser humano, sociedade e natureza, entre indivíduo e contexto, entre vida e aprendizagem.

Considerando o conjunto dos aprendizados possibilitados pelos estudos na UNIPAZ, saliento como suas maiores contribuições para minha compreensão de educação os seguintes aspectos: a epistemologia da complexidade como matriz geradora da transdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, como metodologia e

ontologia que auxiliam a aplicação do pensamento complexo no real. Além disso, a abordagem educativa holística de Weil (1990) em suas categorias de hologia e holopraxis, que constituem a maneira como a transdisciplinaridade emerge nas práticas educativas que proponho.

Após o detalhamento da abordagem holística transdisciplinar na UNIPAZ, seguindo a lógica temporal de minha autoformação e tendo como foco aprofundar a minha holopraxis no campo da educação, surge a oportunidade de ter contato com a ciência antroposófica. No tópico a seguir, apresentarei as principais contribuições da antroposofia para minha prática educativa e compreensão atual de educação.

3.3 AS CONTRIBUIÇÕES COLHIDAS NA CIÊNCIA ANTROPOSÓFICA

Cheguei à antroposofia via Pedagogia Waldorf (PW), por meio de amigos cujos filhos estavam vivenciando essa pedagogia. Fiquei encantada com os relatos que ouvi e as leituras prévias que realizei, os quais me levaram na sequência a ingressar em uma formação em Pedagogia Waldorf, quando tive contato com a base epistemológica da antroposofia que a fundamenta.

Pelo ingresso de minha filha em uma escola de educação infantil Waldorf, pude me aproximar ainda mais da antroposofia. Experiência rica, tanto por vivenciar o dia a dia de uma escola Waldorf e reconhecer o poder formador dessa abordagem para crianças quanto pelas formações que eram realizadas com os pais e a convivência no ambiente da escola — aspectos que me permitiram perceber os resultados dessa pedagogia no desenvolvimento de minha filha.

Isso posto, neste tópico primeiramente contextualizarei essa abordagem pouco difundida no meio acadêmico brasileiro. Na sequência, apresentarei os principais elementos da antroposofia que têm influenciado minhas propostas educativas e autoformativas. Trarei posteriormente alguns elementos relacionados à visão da antroposofia quanto à educação de adultos.

A palavra antroposofia é derivada do grego — *anthropós* significa homem e *sophia* significa sabedoria — e se trata de uma filosofia de vida de cunho noológico que congrega pensamentos científicos, artísticos e espirituais. Foi introduzida no início do século XX por Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo e pedagogo austríaco.

Steiner estudou ciência natural na Universidade de Viena, e seu doutorado foi sobre a teoria do conhecimento de Fichte, na Universidade de Rostock. Após

terminar os estudos formais, dedicou-se, a partir de 1883, a pesquisar as obras científicas de Goethe (1749-1832), tornando-se um profundo conhecedor do pensamento desse eminente filósofo alemão. Em 1912, Steiner criou a Sociedade Antroposófica, cujo propósito era contribuir para ampliar o conhecimento obtido pelo método científico convencional, por meio de um novo método de conhecimento da natureza do ser humano, por ele denominado Antroposofia.

Em um contraponto à antropologia tradicional, que se utiliza de conceitos da biologia, da psicologia, da sociologia e de outras ciências modernas, a antroposofia enfoca o ser humano de forma mais ampla. Acredita que o homem não se desenvolve apenas pela aquisição de conhecimentos e técnicas, mas sobretudo pelo aperfeiçoamento de suas faculdades: anímicas, emocionais e morais, entendendo que todo o sentido da vida humana não é material ou físico, mas espiritual e moral. É possível perceber na proposta educativa de Steiner diversas marcas do pensamento do pedagogo suíço Pestalozzi (1746-1827).

Da cosmovisão da antroposofia derivam, além da Pedagogia Waldorf: Agricultura Biodinâmica, Bioarquitetura, Medicina Antroposófica, Farmacologia, Pedagogia Social (destinada ao pensar, ao sentir e ao agir das organizações sociais), Biografia Humana, Ginástica Bothmer e Pedagogia Curativa ou Terapia Social (educação para pessoas com deficiência). Nas artes antroposóficas se incluem: escultura, pintura, arte da fala, eiritmia, antropomúsica e terapia artística.

Trarei na sequência os aspectos da antroposofia que, até o momento, mais têm influenciado minha prática na formação de adultos.

A antroposofia considera que o ser humano é constituído de três faculdades irreduzíveis, a saber: **o Pensar** – intelecto, estado de plena consciência associado ao sistema neurossensorial; **o Sentir** – sentimento, semiconsciência, associado ao sistema rítmico-circulatório; e **o querer ou a vontade** – metabolismo, inconsciência, associado ao sistema metabólico-motor. Nesse tripé, também denominado trimembração do ser, a antroposofia fundamenta suas abordagens educativas, entendendo que o homem é um ser de natureza **biológico-anímico-espiritual** e que essas três atividades só podem ser desenvolvidas em contato com outros seres humanos.

O segundo aspecto que eu gostaria de destacar está relacionado ao poder da arte utilizada de forma transversal nos processos de aprendizagem. Quando nos colocamos em um processo artístico de alguma forma, pomonos em movimento,

pois o processo artístico requer o desafio da criação e permite, ainda, trabalhar a vontade/o querer, elemento tão importante ao alcance da maturidade na idade adulta. O ato artístico pressupõe conexão e congruência entre o pensar, o sentir e o agir para que a obra que está na mente (no pensar) possa se manifestar no mundo físico — o que também representa o cultivo do belo e exige em sua elaboração paciência, dedicação, concentração, contemplação e interiorização.

A arte nos faz despertar para o sensível, para o simbólico em uma linguagem universal capaz de tocar a alma e nos tirar do automatismo. Considero-a um importante elemento em nossa atual civilização, mas mal-empregado nas escolas e praticamente esquecido na educação de adultos. Acredito que se trata de um elemento fundamental quando se deseja trabalhar com inteligências múltiplas.

A arte antroposófica possui princípios, técnicas e componentes *sui generis* que envolvem uma filosofia profunda e sensível por trás de seu processo, ao ponto de constituir-se um dos meios pelos quais se torna possível, no entendimento de Rudolf Steiner, a integração entre matéria e espírito.

Observo que não somente a antroposofia, mas a educação alemã e suíça, de forma geral, têm uma valorização muito interessante da arte no processo educativo. A arte possibilita utilizarmos e desenvolvermos aspectos relacionados às faculdades inerentes ao hemisfério cerebral direito. Por isso, é fundamental que seja trabalhada em processos de educação integral, considerando a hipertrofia dos adultos no que tange às funções relacionadas ao hemisfério cerebral esquerdo. Sabe-se, pelos estudos da neurociência, que o hemisfério cerebral esquerdo está mais relacionado a características masculinas e o direito, às femininas.

Isso me reporta a alguns pensadores contemporâneos, dentre os quais Naranjo (2005), Hathaway e Boff (2012) e O'Sullivan (2004), que defendem, diante dos alarmantes problemas da sociedade moderna líquida (BAUMAN, 2001), a volta do matriarcado. Tais autores afirmam que estamos em uma sociedade patriarcal na qual os valores predominantes estão relacionados ao ter, ao imediatismo, à concorrência, ao pensamento linear, ao racional em detrimento do afeto, da criatividade, do pensamento global ou holístico, da visão de longo prazo, entre outros aspectos ligados ao feminino. Creio que o ideal seria termos essas duas dimensões equilibradas em nós e em nossas relações, pois isso faz parte do desenvolvimento da pessoa inteira: conseguir harmonizar em si as dimensões femininas e masculinas de seu Ser.

O terceiro aspecto da antroposofia que para mim faz muito sentido no campo educacional é a simplicidade, pois acredito que ela sutilmente pode contribuir para interferir na cosmovisão acerca da realidade contemporânea, principalmente ao considerar as implicações e os desdobramentos da ânsia pelo consumismo em nossa sociedade. A simplicidade é uma marca forte das instituições antroposóficas de diversas maneiras, seja pela vestimenta das pessoas ou pelos utensílios e materiais predominantes nos espaços (dentre os quais muitos feitos à mão), privilegiando materiais ecologicamente sustentáveis — o que passa uma mensagem subliminar de que o “ter” não é o mais importante.

O quarto aspecto se refere à compreensão de que não é um professor apenas que educa, mas toda a estrutura e os processos educativos presentes no ambiente de aprendizagem. Existe o claro reconhecimento de que os detalhes se constituem fatores sutis que interferem no processo educativo, sendo que a imersão no ambiente escolar tem o poder de influenciar no sentido de contribuir para alterar quadros de referência.

Já o quinto aspecto diz respeito à importância dada no processo educativo ao contato com a natureza, com seus ciclos e sua influência sobre o psiquismo humano. A organização de conteúdos, a escolha das estratégias de ensino, reconhece a interferência desde as estações do ano, ao ciclo diário (ritmo da manhã, da tarde e da noite), considerando o fluxo natural de expansão e contração típico do movimento da natureza. Nas aulas, por exemplo, existem momentos dedicados a atividades mais introspectivas, intercalados por atividades que exigem ações mais expansivas, além de uma alimentação saudável e natural (limitando o consumo de produtos industrializados).

A tendência na atualidade é atropelarmos o nosso ritmo biológico e psicológico, o que dificulta um contato mais profundo conosco e, conseqüentemente, com o que nos cerca, aspectos que comprovadamente contribuem para adoecermos. Esse equilíbrio do nosso ritmo é importante dentro de uma visão cosmológica e de reverência pelo que faz parte de nós, entendendo que somos a natureza em uma concepção ecologizante da vida.

O sexto aspecto que destaco se refere à temática denominada Biografia Humana, que estuda a trajetória da vida humana com base nos setênios (ciclos de vida de sete anos). Cada setênio apresenta um conjunto de características que estão intimamente relacionados às necessidades de cada fase de desenvolvimento

do ser humano, considerando a trimembração do ser em cada setênio (pensar, sentir e agir).

Para mim, uma das contribuições mais relevantes da antroposofia para educação de adultos vem das reflexões acerca da Biografia Humana que nos chama a atenção para as necessidades de aprendizado, os principais questionamentos existenciais e as buscas existenciais de cada ciclo de vida.

Com relação ao ciclo que compreende dos 14 aos 35 (faixa etária média dos estudantes de ensino superior), segundo Van Houten (1996), o foco dos programas de formação deveria estar ligado à reflexão sobre o sentido existencial e a missão pessoal dos jovens. Para esse autor, o formador deve ter como meta o despertar da vontade autônoma desses estudantes, e uma das necessidades de aprendizagem está relacionada a apresentar o mundo como ele realmente é, considerando que, além do bom, do belo e da bondade, coexistem as injustiças e o mal que nos rodeiam.

A antroposofia possui poucas publicações referentes à educação de adultos traduzidas para o português; a única a que tive acesso foi “A formação de adultos como o despertar da vontade”, de Coenraad Van Houten, uma publicação da Sociedade para Pesquisa de Formação e Desenvolvimento Profissional de Munique, na Alemanha.

Van Houten (1996) enfatiza a importância de que a educação de adultos esteja voltada ao despertar do esforço da vontade para que o adulto tenha condições, diante dos desafios e das crises que a vida lhe proporciona, trabalhar em si mesmo suas verdades interiores.

Há na antroposofia uma grande preocupação com o desenvolvimento dos educandos em suas necessidades inconscientes e na relação educador-educando. Espera-se do educador: conhecimento profundo do ser humano; amor como base do comportamento social e qualidades artísticas (flexibilidade, fantasia e criatividade), entendendo que o verdadeiro artista não trabalha com um compêndio de estética embaixo do braço, pois cada situação pedagógica é única. O educador deve preparar sua aula trabalhando conscientemente, inclusive sobre si (LANZ, 1998).

A Teoria U, que utilizo em minhas práticas docentes e não docentes, também nos revela diversas premissas presentes na antroposofia, sendo a mais evidente o processo do U (como explicado no capítulo 1), que se estrutura a partir do pensar, passando pelo sentir e seguindo para a ação pela vontade. A antroposofia teve seu

auge de desenvolvimento na Alemanha, país de origem de Otto Sharmer (idealizador da Teoria U) e cujo pai era agricultor biodinâmico. Estudando mais a fundo essa Teoria, perceberemos influência da antroposofia e da teoria do conhecimento de Goethe.

Da visão antroposófica, além dos aspectos anteriormente levantados, vale ainda ressaltar o fato de, mesmo sendo uma proposta ampla em sua perspectiva e profunda em sua ação prática, não envolver, para bons resultados, o emprego de vultuosos recursos materiais e financeiros. Isso porque valoriza, sobretudo, os recursos internos do educador, do educando e uma visão sensível de educação por parte dos dirigentes das instituições educacionais.

Minha vivência com essa abordagem revelou que ela se concentra em detalhes sabiamente aplicados para se desenvolver um processo educativo preventivo ou, em alguns casos, transformador dos quadros de referências prejudiciais ao ser em si ou ao todo cósmico. Um processo com potencial para gerar harmonia dos seres com eles mesmos (intrapessoal), com os outros (interpessoal e extrapessoal) e com o todo maior (transpessoal).

No próximo tópico, apresentarei uma das abordagens que busquei aprofundar durante o processo de doutoramento: mais relacionada à educação de jovens e adultos, cuja influência maior em meu trabalho vem de O'Sullivan (2003 e 2004).

3.4 TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Ao ingressar no doutorado, passei a pesquisar e ler autores mais ligados ao mundo acadêmico. Dentro da linha em que eu pretendia aprofundar meus estudos, o mais significativo foi o canadense Edmund O'Sullivan.

O'Sullivan apresenta visões de mundo, de pessoa e de educação que se aproximam da minha compreensão pessoal. Seu livro *Aprendizagem Transformadora: uma visão educacional para o século XXI* é um verdadeiro manifesto fundador do programa de *Transformative Learning Centre* (TCL) coordenado por O'Sullivan, vinculado ao *Department of Adult Education and Counselling Psychology* do *Ontario Institute of Studies in Education* (OISE), da Universidade de Toronto, no Canadá.

Em 1970, Paulo Freire lecionou no OISE, influenciando o pensamento dos membros dessa instituição. Um dos elementos fundantes do TCL e presentes na proposta freiriana é a afirmação da aprendizagem como princípio fundante do ensino.

Em sua abordagem, O'Sullivan (2004) utiliza o termo aprendizagem transformadora, mas não aprofunda sua origem, portanto isso despertou minha curiosidade no sentido de compreender melhor como surge essa concepção de aprendizagem no meio acadêmico e sua relação com a educação de adultos.

As incursões que empreendi me levaram ao encontro das raízes do conceito de aprendizagem transformadora e de algumas de suas ramificações. As diversas ondas de evolução da aprendizagem transformadora culminam na visão ecozoica transformadora de O'Sullivan, que se constitui numa aliança que congrega diversas vertentes de aprendizagem transformadora que foram surgindo ao longo das últimas quatro décadas.

O conceito de aprendizagem transformadora foi introduzido no final da década de 1970 por Mezirow para se referir especialmente à educação de adultos. Todavia, foi na década de 1990 que o tema começou a ganhar destaque na literatura, principalmente na norte-americana. Mezirow inaugurou o que é hoje denominado Teoria da Aprendizagem Transformadora.

A Teoria de Mezirow foi inicialmente influenciada pelo pensamento do físico americano Thomas Kuhn (1922-1996), conhecido por suas contribuições à história e à filosofia da ciência, em sua obra *Estrutura das revoluções científicas* (2010), quando teoriza sobre a concepção de paradigmas. Mezirow (1997) adapta o conceito de paradigma de Kuhn como sendo “perspectivas de sentido” (que podem ser epistemológicas, psicológicas ou sociolinguísticas) que constituirão quadros de referência (ou paradigmas) e afetarão a percepção do indivíduo sobre a realidade e sobre si. Assim, a aprendizagem transformadora, na visão de Mezirow (1997), envolve a alteração de quadros de referência que impactarão as perspectivas de significado e levarão a uma transformação de perspectiva. Segundo Kitchenham (2008), posteriormente Mezirow acrescentou, às dimensões epistemológica, psicológica e sociolinguística, o que denominou de perspectivas de sentido: moral e ética, filosófica e estética. Kitchenham (2008) acredita que esse incremento tenha ocorrido por influência dos estudos sobre inteligências múltiplas de Gardner (1995).

Mezirow adota de Paulo Freire o conceito de consciência crítica, reflexões referentes à opressão da educação bancária, a natureza política da educação de

adultos e a educação ao longo da vida. A meta da aprendizagem transformadora, de acordo com Mezirow (1997), é desenvolver o pensamento crítico e autônomo, considerado por ele como o centro da aprendizagem autônoma, elemento fundamental para todos os cidadãos em uma democracia.

De Habermas (1929-) Mezirow incorpora os conceitos de domínios nos processos de aprendizagem, perspectivas de transformação e esquemas de significado. O autor utiliza em sua teoria os três domínios da aprendizagem de Habermas: “técnica”, relacionada ao aprendizado de uma tarefa; “prática”, que envolve não apenas o conhecimento de como se faz algo, mas também as regras sociais que estão envolvidas na realização de uma tarefa; e “emancipatória”, quando envolve autorreflexão sobre a sua ação e os aspectos socioculturais em determinado contexto social.

A aprendizagem é influenciada pelo quadro de referências prévias que o indivíduo traz consigo por meio de sua experiência, muitas vezes assumidas de forma acrítica e que darão sentido à sua visão de realidade. As premissas revisitadas é que poderão alterar as estruturas de sentido, o que ocorre quando o indivíduo consegue perceber a inadequação de suas premissas (MEZIROW, 1997).

A transformação de quadros de referência ocorre, no entendimento de Mezirow (1997), por meio da reflexão crítica sobre um hábito ou pode resultar de uma soma de pontos de vista transformados. Para ele, há quatro processos de aprendizagem: o primeiro se refere à elaboração de um ponto de vista existente, buscando mais evidências de forma a tentar expandir nosso ponto de vista; o segundo está relacionado à forma como estabelecemos novos pontos de vista criando esquemas de significado negativo, concentrando-nos nas deficiências percebidas do que estamos observando; o terceiro é transformar nosso ponto de vista refletindo criticamente sobre as nossas ideias equivocadas, a partir de referências que absorvemos de outros quadros de referência, permitindo que nossa capacidade para reflexão crítica possa ser aprimorada e possamos estar mais conscientes de nossos pressupostos. Já o quarto se refere à transformação dos pressupostos básicos, crenças e valores — neste último é que reside a efetiva aprendizagem transformadora.

A Teoria de Aprendizagem Transformadora de Mezirow recebeu diversas críticas e foi sendo complementada e expandida pela contribuição de outros autores que introduziram e vêm introduzindo mais elementos a essa abordagem.

O próprio Mezirow, a partir do diálogo com outros pesquisadores, foi incrementando e ampliando a sua teoria, agregando posteriormente elementos da teoria construtivista, distorções da psique (*psychic distortion*), terapia do esquema (*schema therapy*) e individuação na perspectiva junguiana (KITCHENHAM, 2008) — esta última influenciada por Boyd (1988).

Considero válida a explicação acerca do que se constitui uma aprendizagem transformadora na teoria de Mezirow. Todavia, concordo com Gunnlaugson (2007) ao criticar Mezirow quanto à ênfase demasiada dada à racionalidade e à aprendizagem individual. Por esse motivo, na sequência apresento outros autores que somam olhares à Teoria da Aprendizagem Transformadora e trazem contribuições para o alargamento de minha compreensão acerca do tema.

3.5 APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA EM GRUPOS

Neste tópico, serão apresentadas algumas reflexões atreladas à Teoria da Aprendizagem Transformadora partindo das principais críticas à perspectiva de Mezirow expostas pelo pesquisador canadense Olen Gunnlaugson, da *University of British Columbia*, um dos principais críticos à racionalidade e à aprendizagem individual em detrimento da aprendizagem coletiva.

Gunnlaugson (2007), em seu artigo publicado no *Journal of Transformative Education* intitulado “*Shedding light on the underlying terms of transformative learning theory introducing three distinct categories of consciousness*” (Iluminando as formas subjacentes da teoria da aprendizagem transformadora introduzindo três categorias distintas de consciência), afirma que a ênfase demasiada de Mezirow na racionalidade “corre o risco de marginalizar e desvalorizar outras formas de conhecer” (GUNNLAUGSON, 2007, p. 134).

Citando diversos críticos de Mezirow, Gunnlaugson aponta que essa abordagem tem privilegiado mudanças individuais em detrimento de mudanças sociais (WELTON, 1995, *apud* GUNNLAUGSON, 2007, p. 134). Nesse mesmo artigo, Gunnlaugson chama atenção para a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995), enfatizando o leque de aprendizagens existentes: lógico-matemática, linguística, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, naturalística, pictórica e existencial.

Além da temática das inteligências múltiplas, Gunnlaugson (2007) apresenta a proposta de diálogos generativos de Scharmer (situada dentro da Teoria U) como estratégia para trabalhar processos de aprendizagem profundos e transformativos em grupos, com o intuito de acessar a inteligência coletiva. À proposta de diálogos generativos de Scharmer (2010), Gunnlaugson (2007) acresce elementos dos Estudos Integrals do filósofo norte-americano Ken Wilber (1949-), considerado um dos principais pensadores da psicologia transpessoal na atualidade.

Diante das contribuições de Gunnlaugson (2007), Senge (2006) e Scharmer (2010), estamos não somente diante da aprendizagem de indivíduos, mas também de grupos. De onde surgem discussões acerca de como ocorrem aprendizagens coletivas para transformação de contextos socioculturais complexos. Tais autores consideram a importância da intuição, dos sentimentos, da empatia e do diálogo generativo para a busca de compatibilização entre propósitos individuais e coletivos, salientando ainda que a aprendizagem deve ultrapassar a dimensão meramente intelectual (em que a ação não é precedida somente pelo pensar e pelo julgar, como tradicionalmente compreendida), para atingir a dimensão do coração e, somente depois, chegar à ação individual e coletiva.

Acredito, como Edgar Morin, que o engajamento de pequenos grupos com propósitos claros e compartilhados seja um dos meios para iniciar transformações. Complementaria, ainda, o engajamento coletivo com o pensamento global e ações locais multiplicadas a ponto de interferir em quadros de referência individuais.

Penso que esse avanço dos estudos acerca dos processos de aprendizagem coletiva é fundamental para conseguirmos lograr êxito no processo de transformação planetária. A transformação no contexto social mais amplo depende da transformação dos quadros de referência (paradigmas) individuais e, posteriormente, coletivos.

A complementação à Teoria da Aprendizagem Transformadora (TAT), sugerida por Gunnlaugson (2007), pode somar-se às contribuições de O'Sullivan (2004) ao utilizar a expressão "aprendizagem ecozoica transformadora" para indicar a ausência de alguns aspectos que até então não estavam sendo contemplados pela TAT, como apresentarei na sequência.

3.6 APRENDIZAGEM ECOZOICA TRANSFORMADORA DE O’SULLIVAN

A expressão “aprendizagem ecozoica transformadora” é apresentada por O’Sullivan (2004) em seu livro *Aprendizagem Transformadora: uma visão educacional para o século XXI*. O autor considera necessária a transformação da matriz educativa para o século XXI com vistas a desenvolver uma educação não voltada para a dominação e a apropriação da natureza e de outros seres humanos, mas que possibilite condições para a sobrevivência e a evolução da espécie humana e do planeta. A tese central propõe uma educação que luta contra o apelo do mercado competitivo global e a “favor de um *habitat* planetário sustentável para seres vivos interdependentes” (O’SULLIVAN, 2004, p. 26).

No atual contexto, a sociedade ocidental subjuga a Terra ao ponto de estarmos de posse de um planeta mutilado. Entendendo que precisamos, enquanto espécie, de uma nova forma de pensar e de viver, O’Sullivan (2004) propõe uma globalização que reconheça as biorregiões locais e o valor dos diversos componentes da comunidade terrestre, que se preocupa com a vida em primeiro lugar.

Com o objetivo de contextualizar e sensibilizar os educadores para a necessidade de nos posicionarmos diante do contexto que ora se apresenta, agindo em sintonia com uma perspectiva transformadora, O’Sullivan (2004) expõe a visão das teorias educacionais em uma perspectiva histórica: tecnozoico progressista, orgânico conservador e ecozoico transformador.

Tecnozoico progressista: técnica e ciência como centrais – compromisso com a ideia de progresso no sentido darwinista, que gera competitividade e individualismo. Arraigada no sonho modernista do cenozoico terminal. As figuras mais importantes foram Dewey (1859-1952), o filósofo educacional, e Thorndike (1874-1949), o psicólogo da educação, que se completaram para constituir a matriz educacional rumo à marcha do progresso que impulsiona a educação capitalista do século XX. Nela a relação com o mundo natural é fundamentalmente de exploração e pode ser traduzida pela metáfora da máquina.

Orgânico conservador: nessa visão, “há uma tentativa de preservar as forças e instituições ultrapassadas pelos processos modernistas” (O’SULLIVAN, 2004, p. 97). Uma das críticas de O’Sullivan está centrada no fato de que o modernismo é destruidor dos valores comunitários tradicionais, como a autoridade e

a obediência às regras e aos valores tradicionais. A atitude com relação ao mundo natural é antropocêntrica e tradicional por situar todos os objetivos educacionais na mente humana, considerando que é tarefa do ensino oferecer estímulos mentais. A sociedade é vista como uma unidade orgânica em que o todo é maior que a soma das partes e pode ser traduzida pela metáfora do corpo humano.

Ecozoico transformador: antes de explicar a sua concepção sobre o que denomina ecozoico transformador, o autor apresenta alguns aspectos das correntes críticas da educação mais recentes e da educação holística, ressaltando que a corrente crítica reflete sobre a “visão do mercado global, da desigualdade de gênero e classe, e das perspectivas pós-coloniais que questionam o domínio da hegemonia cultural do Ocidente” (O’SULLIVAN, 2004, p. 106). Todavia, falta-lhes atenção às questões ecológicas. A corrente crítica dá ênfase, muitas vezes exagerada, aos “problemas inter-humanos, em detrimento das relações dos seres humanos com a comunidade biótica mais ampla e com o mundo natural” (O’SULLIVAN, 2004, p. 106). Quanto à educação holística, O’Sullivan comenta que essa abordagem critica a fragmentação do modernismo, imposta por uma visão instrumental, racional, científica e que exclui aspectos importantes como a criatividade e a espiritualidade. Com a proposta de uma educação Ecozoica Transformadora, O’Sullivan propõe uma aliança entre as correntes crítica e holística, de forma, segundo ele, ampliada e integrada, “no sentido de aliarem uma educação holística e uma consciência planetária, ao mesmo tempo que mantêm uma perspectiva crítica” (O’SULLIVAN, 2004, p. 107). O autor salienta, ainda, que sua proposição se assemelha à concepção de outra corrente que vem surgindo, denominada Educação Global, que implica não a visão de mercado global, mas de consciência planetária.

O’Sullivan (2004) enfatiza a importância da visão de educação integral e da perspectiva cosmológica, comentando que a nossa civilização é a primeira a tentar viver sem uma visão geral do cosmos: “a maior parte das nossas ciências sociais, no final do século XXI, consideravam primitivos os povos com interpretações místicas do universo” (O’SULLIVAN, 2004, p. 268).

Assim, ele propõe abordar a educação transformadora em uma perspectiva de “consciência planetária”, que não ceda aos interesses empresariais, mas incentive a sustentabilidade planetária. E a partir da qual se possa evoluir de um antropocentrismo a um biocentrismo participativo e, ainda, que trabalhe os seguintes temas:

- a) educação para o desenvolvimento integral;
- b) o aspecto ético e a consciência limitada aliada à importância do desenvolvimento pessoal, afirmando que o “desenvolvimento pessoal está integralmente relacionado com o desenvolvimento planetário” (O’SULLIVAN, 2004, p. 324);
- c) a consciência transpessoal, referindo-se à concepção de Stanislav Grof (1985), segundo a qual o eu é o mundo, e o mundo sou eu; somos todos um;
- d) desenvolvimento de nosso eu ecológico, que vai além do eu mínimo individualista, o que pressupõe criar uma identificação ecológica em uma relação consigo e com o mundo fundamentada na integridade;
- e) educação afetiva para alimentar a identidade ecológica, que requer, segundo o autor, a consciência de comunidade e comunhão que nos leve à percepção de nosso lugar no mundo;
- f) a qualidade de vida, lembrando que a sociedade ocidental preocupa-se muito com o padrão de vida, que não é sinônimo;
- g) cultura cívica para um mundo globalmente integrado, que se contraponha às forças da monocultura ditada pelos países desenvolvidos.

Resumindo a compreensão de O’Sullivan et al (2003), a aprendizagem nessa perspectiva envolve conteúdos relacionados a profundas mudanças: de consciência e da maneira de estar no mundo; de compreender a forma como nos relacionamos conosco, com outros seres humanos, com a natureza e com o transcendente; a forma como compreendemos as visões alternativas de vida; as estruturas de classe, raça e gênero; as relações de poder e nosso senso de justiça social e paz.

Considerando esses aspectos, O’Sullivan et al (2003) alertam para o fato de alguns teóricos do tema se preocuparem apenas em descrever a natureza da aprendizagem transformadora, sem levar em conta o seu conteúdo. Os autores salientam, ainda, que essa perspectiva requer que os educadores sejam praticantes de tais conteúdos e que as práticas educativas sejam congruentes com esses conteúdos.

O’Sullivan et al (2003) não usam o termo transdisciplinaridade, mas destacam práticas plurais de base heterogênea provenientes das ciências, das artes, das tradições e da filosofia, tais como: práticas baseadas em pesquisa e artes, práticas espirituais ou educação para a alma (meditação, artes marciais e práticas de

aprendizagens dos povos indígenas). Por fim, O’Sullivan et al (2003) chegam a substituir o termo ecozoica por integral — Educação Integral Transformadora — e inserem a preocupação de não limitar a transformação social à sala de aula, ampliando a aprendizagem para uma ação transformadora que ocorra a partir da força do coração humano, com intuito político e a serviço da reconstrução do mundo devastado pelo capitalismo global.

É desafiante tentar desenhar um quadro geral acerca do tema educação transformadora, tanto pela diversidade teórico-epistemológica que apresenta quanto por sua amplitude, considerando: as especificidades da educação formal e não formal, as fases de desenvolvimento dos educandos em cada faixa etária e, em alguns casos, o fato de uma mesma nomenclatura ser tratada de forma diferenciada pelo significado intrínseco e particular que os diversos autores lhe atribuem.

Ao tratar da perspectiva da Teoria da Aprendizagem Transformadora nesta tese, o objetivo é trazer um recorte desse amplo quadro em que a educação transformadora se insere. Dentre as abordagens à aprendizagem transformadora apresentadas, observamos múltiplas perspectivas, dentre as quais podemos verificar que emergem as seguintes macrocategorias: social-emancipatória, cultural-espiritual, intuitiva, emocional, afetiva, planetária e aprendizagem coletiva (de grupos) — sempre considerando que tais categorias não são excludentes, mas complementares umas às outras.

Antes de encerrar este capítulo, julgo pertinente comentar sobre outra contribuição que considero relevante e complementar à Teoria da Aprendizagem Transformadora de adultos: a Educação Transpessoal derivada da Psicologia Transpessoal (um dos ramos do campo da Psicologia), tratada por Naranjo (2005), Saldanha (2008), Trevisol (2008), Berger (2001), Wilber (2002), Gunnlaugson (2006), Ferguson (2006), entre outros autores que reconhecem temas/elementos psicospirituais aplicados à área educacional. Todavia, não aprofundarei na investigação tal perspectiva pelos seguintes motivos:

- a) não estou aplicando seus métodos de forma direta nas práticas educativas que empreendo, mas apenas alguns de seus princípios;
- b) devido à sua amplitude e a seu grau de complexidade, preciso aprofundar mais meus estudos para tratá-la com mais propriedade;
- c) a base epistemológica dessa abordagem está assentada em tradições místicas, tais como: “Vedanta, Budismo Mahayana e Hinayana, Taoísmo,

Sufismo, Gnosticismo, Misticismo Cristão, Cabala e muitos outros sistemas espirituais complexos” (BERGER, 2001, p. 13) — aspectos típicos de uma perspectiva que possui em sua gênese contornos de uma abordagem de cunho psicoespiritual. Essa realidade, no entendimento de Gunnlaugson (2006), gera algumas ressalvas e certa resistência, pois tanto a psicologia convencional quanto a ciência de forma geral têm uma percepção preconceituosa da espiritualidade e da religião. Normalmente, há uma tendência no senso comum de confundir a dimensão espiritual com religiosidade (o que não é o caso aqui).

- d) é muito delicado tratar questões psicoterapêuticas em processos de aprendizagem na educação superior.
- e) utilizar as técnicas propostas por essa perspectiva requer cuidado com relação ao público ao qual a dirigimos (para que não se sinta invadido em suas crenças), além de profissionais muito bem preparados e estruturas de apoio adequadas para dar conta de conteúdos que possam emergir na aplicação.

Convém salientar, entretanto, que os temas abordados na perspectiva transpessoal tangenciam várias das linhas de aprendizagem transformadora apresentadas aqui. Inclusive, diversos autores citados durante a apresentação da minha compreensão evolutiva sobre o tema trazem contribuições de autores que são da linha transpessoal. Alguns, inclusive, chegam a mencionar em suas produções a própria psicologia transpessoal, como é o caso de O’Sullivan (2004), Weil (1990), Scharmer (2010), Yus (2002), entre outros.

Por fim, considero importante concluir este item afirmando o meu posicionamento diante de todas as contribuições que recebi de diversos autores, escolas que frequentei e de minha prática como educadora e gestora de projetos educativos.

A adjetivação que atribuo à educação desde o início da escrita desta tese, “Transformadora Transdisciplinar”, apresenta indícios da perspectiva com que meu trabalho mais se identifica na atual fase formativa.

A compreensão que adoto segue predominantemente a síntese de O’Sullivan et al (2003) para a educação de adultos, acrescida da visão de Gunnlaugson (2007) e Scharmer (2010) sobre aprendizagem em grupos, tendo a abordagem transdisciplinar como pano de fundo ontológico, epistemológico e metodológico,

entendendo que a educação transformadora precisa estar vinculada à mudança de quadros de referência ou perspectivas, tanto pessoais como de visão de mundo (que podem ocorrer de diversas formas, conforme apresentado no tópico 3.4).

Todavia, tais mudanças devem possibilitar o despertar do “poder de dentro” dos educandos de tal maneira que contribuam para sua libertação. O “poder de dentro” não significa o egocentrismo, mas ecocentrismo, à medida que transforma o estado egoico em sentimentos de amor e atos de compaixão.

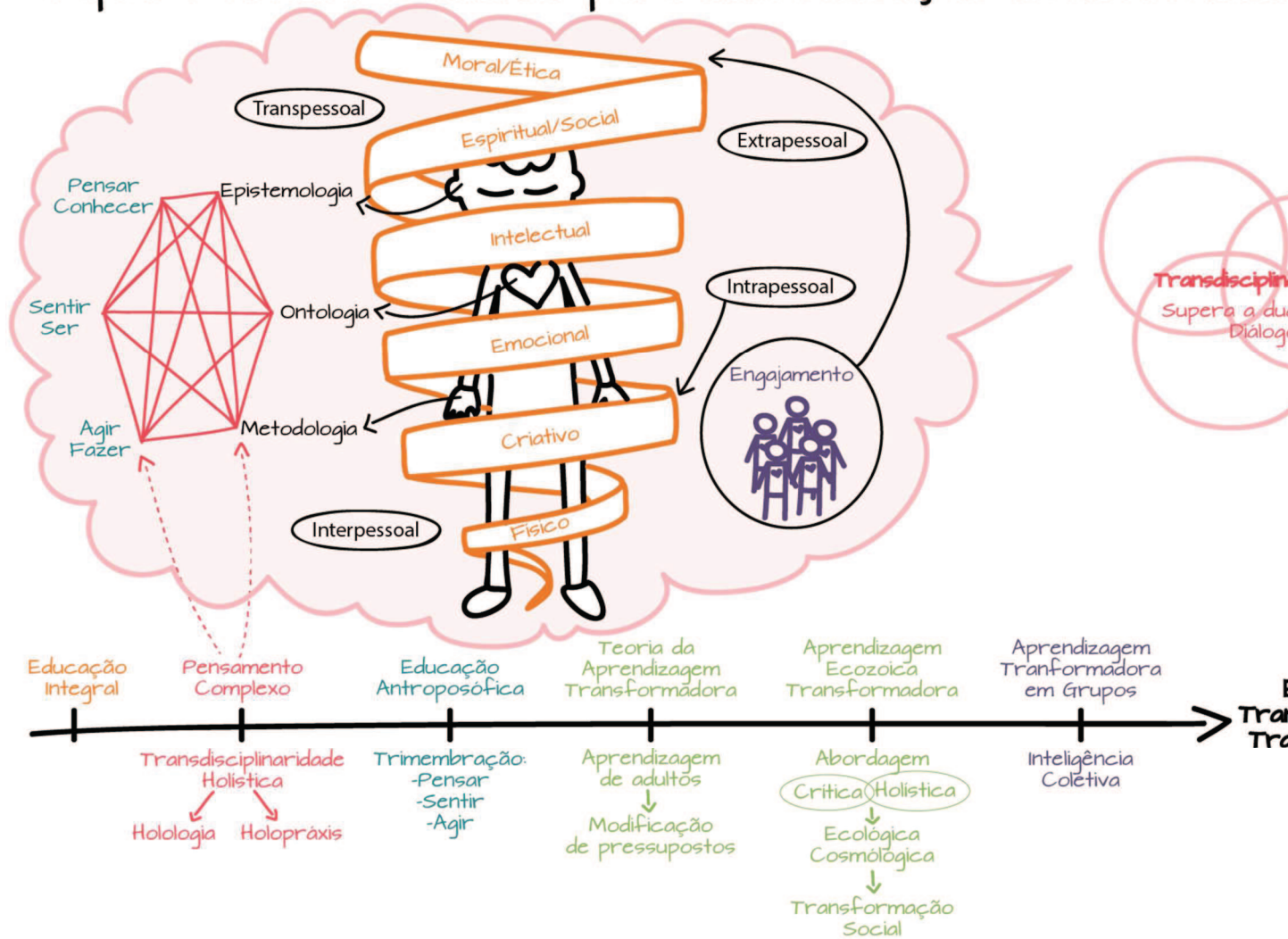
A educação, para ser transformadora, necessita gerar aprendizagens significativas. Não me refiro aqui ao conceito de aprendizagem significativa do ponto de vista cognitivo de Ausubel (1988), mas ao conceito de Carl Rogers (1981), por estar mais alinhado ao contexto epistemológico desta investigação. Para o psicólogo humanista Carl Rogers, a aprendizagem se torna significativa quando provoca mudanças, seja na personalidade da pessoa, em seu comportamento, em suas atitudes ou em sua orientação para ação futura. Aprendizagens capazes de adentrar profundamente a existência da pessoa e que vão além da simples acumulação de fatos, o que nos remete ao conceito de sabedoria como forma de acesso à verdade, de Foucault (2010), uma verdade espiritualizada que parte da transformação do sujeito.

Outro ponto que gostaria de salientar, sob o prisma do que entendo sobre a condição de uma educação transformadora, é que esta não deve estar centrada na produção do conhecimento, mas no desenvolvimento da sabedoria. Quando preparamos efetivamente para a vida, a geração de conhecimento é uma consequência natural.

Diante do exposto, creio que se torna relevante refletir sobre o sentido do trabalho do educador e da educação superior na perspectiva da Educação Transformadora Transdisciplinar, o que será o tema no próximo capítulo.

Figura 2 - Mapa mental do Capítulo 3: Possíveis caminhos para uma educação transformadora

Cap. 3: Possíveis caminhos para uma educação transformadora



Fonte: a autora (2016); ilustrações Louise Vendramini (2016).

4 O SENTIDO DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO EDUCADOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA TRANSDISCIPLINAR

Que a universidade seja como uma casa de acolhida
Onde portas estejam sempre abertas.
Onde o conhecimento conviva bem com a união e o bem viver.
Que suas entranhas sejam gradativamente abertas às virtudes,
aos valores e ao amor, tão esquecidos nos nossos dias.
Que a universidade seja uma casa de acolhida
onde o passado referende um presente transformado.
Onde o presente vigie um futuro melhor, mais cuidadoso.
Que ela não se perca na fluidez dos nossos tempos...

Carlos Rodrigues Brandão

Considerando as reflexões apresentadas nos capítulos anteriores, o propósito deste capítulo é refletir sobre o sentido do trabalho das instituições de ensino superior (IESs) e dos educadores no atual momento histórico da humanidade.

Diante disso, em um primeiro momento trarei comentários acerca dos sistemas educacionais e de suas relações sistêmicas em diversas dimensões, bem como sobre algumas das reflexões internacionais que vêm ocorrendo a respeito do papel das universidades rumo a uma necessária evolução transdisciplinar. Na sequência, farei referência a aspectos relacionados ao sistema de educação superior brasileiro, alguns de seus desafios e seu compromisso com o processo de transformação social.

Em um segundo momento, abordarei o relevante trabalho dos educadores do ensino superior dentro do sistema educacional atual, sua postura e desafios de atuar na mediação de aprendizagens transformadoras. Nessa perspectiva, apresento alguns dos desafios da educação superior brasileira relacionados à formação de educadores nesse nível de ensino.

Por fim, apresentarei o mapeamento que realizei na literatura nacional e internacional acerca da formação de professores do ensino superior no contexto de uma educação pelo viés transformador transdisciplinar. Esse estudo culmina na explanação das principais tendências do tema educação transformadora nos continentes americano e europeu e de movimentos relacionados ao tema que vêm brotando fora da academia.

4.1 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A caminhada reflexiva que venho propondo desde os capítulos anteriores anuncia a necessidade de uma urgente transformação civilizacional na qual a educação é convocada a contribuir de maneira decisiva. Para tal empreitada, urgem não somente reformas paliativas, mas um processo de metamorfose capaz de culminar em uma mudança estrutural na essência dos sistemas educacionais, uma metanoia — uma mudança de mente e de direção (TESCAROLO, 2013).

Pensar as realidades de um sistema educacional requer pensar: as suas múltiplas dimensões, macro, meso e micro, ou seja, internacional, federal, estadual, municipal e local (entende-se como local, nesse caso, as institucionais educacionais); o produto das inter-relações entre essas diversas dimensões; os ambientes onde tais dimensões estão imersas — político, estrutural, ideológico, cultural, social, econômico, entre outros — e, em nosso país, temos que considerar as diferentes tipologias das instituições educacionais, a saber: públicas e privadas (com e sem fins lucrativos).

Focalizando o olhar, temos dentro de cada dimensão (macro, meso e micro) aspectos de ordem técnica/estrutural e de ordem social/humana relacional. Essas dimensões observadas sistemicamente possuem subsistemas que apresentam: subpolíticas (legais ou de gestão); subestruturas físicas e de organização de suas tarefas/atribuições específicas; subideologias e subculturas de grupos de interesses de educadores, estudantes, famílias e comunidades mais próximas. Tudo isso sendo influenciado e influenciando-se mutuamente, considerando, ainda, a forte relevância dos elementos pessoais e subjetivos de cada ator social que compõe os diversos subsistemas que sofrem intervenções culturais de várias ordens e com amplos desdobramentos.

Diante do exposto, observamos no campo educacional uma estrutura complexa, inerente às relações de um sistema que atua na esfera da intersubjetividade. Não pretendo aqui explicar as inter-relações entre as inúmeras variáveis presentes em tal campo. A intenção, tão somente, é chamar a atenção para o desafio que se constitui trabalhá-lo criticamente com o propósito de intervir de maneira adequada.

Ao tratar de metanoia, no sentido aqui entendido, estou reconhecendo a necessidade de transformação e consequente intervenção na estrutura do sistema

educacional, tendo consciência da proporção da complexidade e considerando o fato de que toda transformação em um sistema requer movimento para alteração de fluxo e que não é possível movimentá-lo todo de uma vez, mas sim eleger algum ponto específico para a alavancagem rumo à transformação. Normalmente, transformações sistêmicas têm início em um ponto marginal do sistema, a partir do qual se irradiam, conforme mencionado por Morin (2006).

Nesse sentido, acredito que as instituições educacionais de ensino superior têm uma influência crucial pela posição que ocupam na sociedade e no desenvolvimento de lideranças para atuarem no mundo. Por esse motivo, aponto as IESs como um lócus poderoso para irradiação da metanoia na sociedade contemporânea, a partir do interior de sua estrutura.

Entretanto, refletindo um pouco mais profundamente, perceberemos que existe aqui uma impossibilidade lógica diante de um duplo bloqueio (MORIN, 2006). Não há como transformar um sistema de caráter social sem antes transformar as mentes dos atores sociais presentes, mas não se pode transformar as mentes sem antes transformar as instituições. Ou seja, as instituições são importantes no sentido de contribuir para as transformações de mentes, algum ente institucional precisa assumir esse trabalho em um sistema social de alta complexidade. Morin (2006) utiliza o termo reforma dentro do mesmo raciocínio que apresento aqui, mas prefiro adotar o termo transformação, tendo em vista a ideia de educação transformadora e o conceito de metamorfose empregados nesta investigação.

Buscando ser coerente com o que mencionei no capítulo 3, quando apresentei o conceito de educação transformadora defendido nesta tese, que tem como pano de fundo a abordagem transdisciplinar, apresentarei na sequência um conjunto de reflexões acerca da educação superior valendo-me dessa perspectiva.

Corroborando a escolha da perspectiva transdisciplinar o entendimento de que as graves questões socioambientais que enfrentamos não podem ser resolvidas a partir da lógica binária que as produziu, mas de uma abordagem que contenha em suas premissas a multirreferencialidade inerente à realidade. Uma vez que os desafios básicos da vida são de caráter complexo, não os solucionamos de forma adequada por meio de uma abordagem linear, reducionista e disciplinar.

Considero de caráter complexo as tensões que ameaçam a vida no planeta e acredito que elas vêm sendo aprofundadas pelo desequilíbrio acelerado das estruturas sociais. Dentre tais estruturas, encontram-se os sistemas educacionais,

moldados com referenciais não compatíveis ao momento histórico do mundo contemporâneo.

Embora se tenha uma diversidade de sistemas de educação no mundo, os desafios de nosso tempo têm envolvido a globalização dos problemas da educação. As tensões vividas nos diferentes países do globo são sintomas da desarmonia existente entre os valores e as realidades da condição planetária (NICOLESCU, 1997). Assim, o referido autor entende que, se as universidades pretendem ser agentes que contribuam para atual e necessária transformação, necessitam reconhecer a emergência do conhecimento transdisciplinar que se constitui complementar ao conhecimento disciplinar. Esse movimento implica na abertura multidimensional da universidade em direção a outros lugares de produção do novo conhecimento: ao espaço-tempo cibernético; à redefinição dos valores que governam sua própria existência; à sociedade civil; aos objetivos da universalidade e da universalização do conhecimento (onde reside a essência de existir desse tipo de instituição).

Referindo-se ao pensamento simplificador e à cretinização das universidades, Morin (2007) alerta:

Enfim, o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitat multiplex*). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade. Assim, chega-se à inteligência cega. A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chaves são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. As disciplinas das ciências humanas não têm mais necessidade da noção de homem. E os pedantes cegos concluem então que o homem não tem existência, a não ser ilusória. Enquanto que as mídias produzem a baixa cretinização, a Universidade produz a alta cretinização (MORIN, 2007, p. 12).

Para Morin (2003), a reforma de pensamento exigida pela complexidade implica mudar a universidade.

No que tange às reflexões internacionais sobre transdisciplinaridade e universidade, em 1997, por iniciativa da UNESCO e do CIRET (*Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires*, presidido por Nicolescu), ocorreu o Congresso Internacional de Locarno, na Suíça, com o tema “Que Universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade”, cujo

objetivo foi elaborar o projeto CIRET-UNESCO para tratar da *Evolução Transdisciplinar da Universidade*.

O projeto CIRET-UNESCO se posiciona como complemento ao Relatório Delors, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI junto à UNESCO, enfatizando que há uma relação direta entre paz e transdisciplinaridade. O documento do Congresso Internacional menciona que as universidades precisam evoluir para sua missão original de estudo universal, considerando que tal ausência a levaria a um nome enganador e abusivo:

[...] pôr em movimento a dinâmica transdisciplinar da unidade na diversidade e da diversidade pela unidade, recusando seja o extremismo de um pragmatismo auto-destrutor, seja o extremismo de uma utopia sem eficácia alguma (PROJETO CIRET-UNESCO, 1997, p. 8).

O documento conclama as universidades para que sejam um lugar não apenas de aprendizagem de conhecimento, mas também de cultura, arte e espiritualidade.

O projeto expresso no documento de Locarno identifica sete eixos que podem inspirar as universidades a uma evolução transdisciplinar, reconhecendo a dificuldade de mudar os sistemas de referência calcados na causalidade entre os eixos para compreensão da interdependência e do condicionamento recíproco entre eles. Os sete eixos indicados pelo documento são:

1. Educação intercultural e transcultural, visando a edificar o fundamento da paz e da compreensão internacional e transnacional.
2. Considerar o diálogo arte/ciência como um dos maiores eixos da nova educação, visando à reunificação das duas culturas artificialmente antagônicas: a cultura científica e a cultura artística, pela sua ultrapassagem mediante uma nova cultura multidimensional, condição prévia para uma transformação das mentalidades.
3. Integração da revolução informática na educação universitária.
4. Educação inter-religiosa e transreligiosa, tendo em vista o ensino do conhecer e do apreciar a especificidade das tradições religiosas e não-religiosas que nos são estranhas, para perceber melhor as estruturas comuns que as fundamentam, para chegar, assim, a uma visão transreligiosa do mundo. Esse eixo concerne não só aos crentes e aos ateus, como também aos agnósticos.
5. Educação transdisciplinar, tendo em vista alcançar a flexibilidade da formação dos jovens e a abertura de espírito, em um mundo em que estão presentes a exclusão, a não realização das aspirações dos jovens, a desigualdade de oportunidades de auto-realização e a ruptura entre a vida individual e a vida social.
6. Educação transpolítica tendo em vista o respeito dos interesses dos estados e das nações em um mundo caracterizado por uma globalização cada vez maior.
7. Tomar as medidas institucionais concretas em vista de uma transdisciplinaridade vivida na relação entre educadores e educandos (PROJETO CIRET-UNESCO, 1997, p. 8).

Embora os desafios da educação superior sejam parecidos, as configurações de tais desafios combinam-se de maneiras distintas e devem observar as características específicas de cada nação/continente. Dentro da perspectiva de cidadania planetária, somos todos um, todavia cada qual com suas identidades, que precisam ser preservadas. Quando nos dirigimos à Ásia, Europa, África, América Latina, América do Norte, entre outros, estamos abordando focos distintos de preocupação prioritária.

A era da desestabilização, característica dessa fase planetária de profunda complexidade, é marcada por crises generalizadas que vão desde os indivíduos às relações, às instituições e às macroestruturas sociais. Assim, podemos afirmar que os sistemas educacionais também estão imersos em uma séria crise, inclusive de propósito e identidade.

Após refletir sobre aspectos mais globais acerca do ensino superior, focarei as reflexões dos próximos parágrafos no sistema de educação superior brasileiro, considerando algumas de suas especificidades e os desafios inerentes.

No que se refere à configuração do sistema de educação brasileiro, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, devido à meta de democratização do acesso à educação superior, assistiu-se à proliferação de instituições de ensino superior (IESs) e ao conseqüente aumento da oferta de vagas para esse nível de ensino — o que não foi acompanhado na mesma proporção em termos de qualidade. O aumento de vagas tem, sem dúvidas, seu lado positivo, pela expansão do acesso que antes era restrito a uma elite não somente intelectual, mas também econômica.

As alterações nas políticas de acesso à educação superior têm demonstrado a preocupação em garantir o acesso de diversas formas, seja pela política de cotas nas instituições públicas, pela concessão de bolsas PROUNI na esfera das instituições privadas ou pelo acesso facilitado ao financiamento de estudos (que, com as medidas de ajuste das contas públicas do governo federal em 2015, passou a não ser mais tão facilitado).

Penso nesse sentido ter o sistema de educação superior brasileiro dado um importante passo rumo a uma sociedade mais inclusiva, pois oportunizou a uma camada da população, que não teve condições de ter uma educação básica de qualidade e/ou que não tinha condições financeiras, o ingresso na educação superior.

Cumprido ressaltar que isso está em sintonia com as atribuições da educação, de uma forma mais ampla, e com parte da função social da educação superior — embora, sob meu ponto de vista, tenhamos aqui uma reação paliativa a um problema mais grave que está por trás, referente à falta de qualidade da educação fundamental e média. Entretanto, não me aprofundarei nessa discussão, pois ela não está diretamente relacionada ao objeto de investigação desta tese.

É importante observar que as mudanças no ambiente político-legal das últimas décadas e as crises econômicas pelas quais o Brasil têm passado fizeram com que a concorrência e a preocupação com a sobrevivência nas IESs aumentasse, o que parece ter feito com que o foco dessas instituições também, em muitos casos, tenha se direcionado para se manterem no mercado, atraindo estudantes quase a qualquer preço. Sabemos que, em uma escala de valores, a sobrevivência vem antes de outros de ordem mais elevada, como é o caso da função social da educação superior. Observo que o aumento de vagas, sobretudo, mudou tanto o perfil do ingressante no ensino superior quanto o perfil dos docentes.

Ainda no que se refere às mudanças no ambiente político-legal do sistema de educação superior brasileiro, considero pertinente destacar algumas das especificidades do seu atual modelo de organização: a existência não somente de universidades, mas também de centros universitários, faculdades e institutos superiores; a natureza jurídica diversificada, sendo o sistema constituído por instituições públicas ou privadas; e as diferentes categorias administrativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a saber:

- a) públicas: criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público;
- b) privadas: compostas pelas instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Essas, de acordo com o artigo 20 da LDB, são subdivididas em quatro categorias:
 - particulares em sentido estrito: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não possuem características confessionais, comunitárias e/ou filantrópicas;
 - confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas — ou por uma ou mais pessoas jurídicas de direito privado — que atendam a orientação confessional e ideologia específicas. Essas podem ser também comunitárias e/ou filantrópicas;

- comunitárias: constituídas por grupos de pessoas físicas — ou por uma ou mais pessoas jurídicas — inclusive cooperativas de professores e estudantes, que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;
- filantrópicas: na forma da lei.

A intenção de apresentar algumas das especificidades do atual modelo de organização do sistema de educação superior brasileiro é atentar para o fato de que tais especificidades não permitem colocar as IESs² sob o mesmo patamar de exigências e possibilidades homogêneas.

As especificidades precisam ser observadas devido ao porte diferenciado das IESs e às exigências legais que cabem a cada tipologia, que interferem diretamente na forma como interagem com a sociedade, e dos referenciais que tendem a adotar para se posicionarem diante das realidades. Convém salientar que, mesmo reconhecendo a ampla diversidade do sistema de educação superior brasileiro, considero que há reflexões que cabem a todas as tipologias em termos do que é o compromisso social de uma instituição de ensino superior.

Ao observar panoramicamente os conteúdos dos diversos artigos, teses e livros a que tive acesso sobre o tema função social ou compromisso social da educação superior, percebi que a literatura é concentrada, sobretudo, em reflexões críticas acerca da função social da universidade pública. Quase não se discute a função social das demais tipologias de instituições de ensino superior existentes em nosso país, mesmo considerando a grande expansão após 1996.

Pelas prerrogativas da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESu/MEC) brasileiro, as universidades têm formalmente um compromisso social maior (devido ao porte, ao acesso à pesquisa e a recursos diferenciados, considerado-se as demais IESs) de retorno à sociedade, o que acarreta uma maior cobrança a essas instituições (por parte dos órgãos reguladores), as quais devem atentar para o tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

Nos demais tipos de IESs, embora as exigências relacionadas à indissociabilidade do tripé mencionado não tenham tanto peso nos processos avaliativos instituídos pelo MEC, não se deixa de incentivar tais instituições a

² Tendo em vista a amplitude do sistema de educação superior brasileiro, prefiro adotar neste texto a denominação instituições de ensino superior (IESs) em vez de universidade.

atuarem com o que os documentos avaliativos denominam “responsabilidade social das instituições de ensino superior”. Observa-se na prática que as universidades públicas possuem maior acesso a recursos, em comparação aos demais tipos de instituições, para fins de investimento em projetos de maior impacto na sociedade e fomento às políticas públicas. Todavia, falta acompanhamento adequado para garantir resultados mais efetivos tendo-se em vista os valores investidos em ensino, pesquisa e extensão.

Quanto às instituições confessionais e comunitárias, até mesmo pela sua identidade e missão, tendem a empenhar-se em mobilizar recursos para investir em ações junto à sociedade, mas com limitações, haja vista a escassez de verbas. As instituições privadas com fins lucrativos, em sua maioria, não apresentam a mesma preocupação.

Além de considerar os aspectos levantados no que tange às características das IESs brasileiras, julgo pertinente apresentar mais alguns que nos auxiliam a refletir sobre o compromisso social de tais instituições, quais seriam: a distância da maioria das IESs brasileiras das reais demandas sociais; o desenho inadequado dos currículos de graduação e pós-graduação e o conseqüente perfil dos egressos que disponibilizam à sociedade; o tipo de pesquisa que realizam (quando realizam); a subutilização do potencial de mentes e recursos pela falta de articulação e sinergia interna; a comum utilização das comunidades e demais organizações da sociedade para fins de estudos ou pesquisa que, em muitos casos, não apresentam retorno, por vezes nem retorno de análise de dados, quanto mais de intervenções de impacto; a distorção de prioridades de universidades e centros universitários diante da pressão avaliativa dos órgãos reguladores dos programas de pós-graduação no que se refere à cobrança por quantidade de produção científica desatrelada de impacto social efetivo; a dificuldade de encontrar em alguns locais (diante da diversidade e da extensão territorial brasileira) o perfil adequado de docentes e seus formadores; a falta de atenção dos projetos pedagógicos à reciprocidade das IESs para com a sociedade e a falta de preparo dos educadores para atuarem dentro de uma perspectiva de maior sintonia e compromisso social. A baixa qualidade do sistema de educação básica brasileiro vem afetando a performance dos estudantes das IESs, e observa-se que a maioria delas vêm ignorando esse dado e prometendo um perfil de egresso utópico, considerando-se os projetos políticos institucionais que desenham.

Em meu ponto de vista, esse perfil precisa ser mais bem observado pelas instituições de educação superior. Penso que, se as instituições permitem que os estudantes adentrem suas portas, precisam oferecer condições para que possam progredir de forma equitativa. Trata-se de uma questão ética que merece a atenção das IESs, pois, se permitem acesso, parece justo garantir que os estudantes sejam capazes de concluir seus estudos superiores com o que é previsto nos projetos dos cursos.

Além das questões levantadas nos parágrafos anteriores — dentre elas algumas que julgo se enquadrarem como desafios a serem trabalhados —, surgem outras, tais como: a grande quantidade de professores horistas, situação que acaba por dificultar a dedicação à pesquisa de impacto, a formação continuada dos docentes, o sentimento de pertença dos membros da comunidade interna das IESs e o envolvimento em projetos de maior envergadura socioambiental; dificuldades financeiras da grande maioria das IESs privadas, diante do aumento do número de instituições e da concorrência que se estabeleceu entre elas e a crise financeira que vivemos enquanto nação. Os desafios levantados acabam por atuar de forma a se alimentarem mutuamente, sendo um muitas vezes a causa e a consequência de outro (ou outros).

Mesmo considerando todos os desafios e limitações impostos às IESs brasileiras, há que se salientar que elas possuem autorização para prestar serviço de caráter público vinculado à área da educação. Tal aspecto, por si só, confere-lhes uma função social intransferível e que não pode ser resumida à inclusão social por meio da expansão do acesso ao nível superior de educação. Aqui, cabe refletir sobre a responsabilidade ética de tais instituições junto à sociedade e sobre o papel que ocupam no sistema social, diante da sociedade que lhe confere, via Estado, autorização para atuar com um dos mais importantes serviços de caráter público de uma nação.

Assim, urge que tais instituições, mesmo com os seus diversos desafios, não se eximam da parcela de contribuição ao desígnio planetário e das funções essenciais da educação que se encontram circunscritas ao compromisso social e à missão que é da educação, independente do nível de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE), 2014, prevê em seu item 12.7 que sejam assegurados, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária,

orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. Embora esteja colocado de forma ampla e ainda não tenham ocorrido desdobramentos desse item, na forma de normativas mais específicas, tal elemento contido no PNE vem reforçar a importância e a cobrança que o próprio sistema tende a adotar para que as IESs estejam cada vez mais atentas aos problemas socioambientais e assumam, mais efetivamente, o seu compromisso social.

Acredito que, diante da crescente demanda por solução de problemas cada vez mais complexos na sociedade, da ânsia dos jovens por experiências de aprendizagens significativas e desafiadoras, há dois instigantes pontos para que as IESs passem a atuar mais próximas da realidade, buscando o espírito investigativo para localizar questões e construir soluções interdisciplinares. A vida em sociedade pode se constituir um grande ambiente de aprendizagem, uma sala de aula ampliada na qual se pode gestar, enquanto espaço de ensino, aprendizagens significativas para a formação integral de estudantes com contribuições mais efetivas à sociedade.

A percepção que tenho é que a educação superior tende a focar no texto teórico, quando poderia voltar o olhar e a ação para o contexto real do qual se pode extrair não somente muito conhecimento dotado de sentido, mas também sabedoria de vida aos estudantes.

Minha experiência tem demonstrado que é uma questão de visão, vontade e criatividade dos docentes, mas não somente deles, pois não se pode eximir a responsabilidade das IESs. Cabe às instituições desenvolver seus projetos educativos sob essa perspectiva e desenhar processos que sejam capazes de atender tanto aos interesses de formação dos estudantes quanto às reais demandas socioambientais, o que vai ao encontro do que a antroposofia nos alerta como sendo dois importantes focos para educação de jovens/adultos na faixa etária dos 14 aos 35 (faixa de idade média dos estudantes da educação superior): o desenvolvimento da vontade e a necessidade de oportunizar para ver o mundo de forma real, não apenas em seu lado “luz”, mas também em suas “sombras” e mazelas.

Diante desse contexto, há de se buscar referenciais que permitam o desenho de formações de educadores do ensino superior que efetivamente consigam atender às demandas de nossa atual fase planetária.

No próximo tópico, apresentarei algumas reflexões e apontamentos acerca dos educadores do ensino superior e de sua formação no contexto de uma educação transformadora transdisciplinar.

4.2 O EDUCADOR DE ADULTOS E SUA FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os sistemas educacionais, como outras partes da macroestrutura da sociedade, encontram-se em profunda necessidade de mudança, e o caminho para ultrapassarmos a atual conjuntura implica em uma profunda transformação de mentes e corações. Na prática, não acredito que, diante do enorme conjunto de variáveis envolvidas nos processos educativos, somente mudar as mentes e os corações de educadores seja suficiente. Porém, investir na formação desses pode se constituir um importante ponto de alavancagem do sistema rumo à transformação.

O projeto CIRET-UNESCO Evolução Transdisciplinar da Universidade (apresentado no tópico anterior) sugere que o seu conteúdo seja aplicado gradualmente, com prudência e rigor, tomando inicialmente a formação de formadores. Isso porque, na visão dos idealizadores da proposta, sem educadores animados por uma atitude transdisciplinar, é impossível haver evolução transdisciplinar e da universidade.

Acredito que a chave para iniciar a jornada de transformação para uma nova educação está relacionada à necessária tomada de consciência do conteúdo da matriz de valores que orientam a visão de mundo e, conseqüentemente, as de educação, de homem e de sociedade dos educadores — isso acompanhado de profunda reflexão sobre o conteúdo dessa matrix de valores para sintonizá-la rumo à viabilidade da era ecozoica. O'Sullivan (2004) afirma que precisamos:

[...] de imensa energia para descobrir nosso caminho rumo a uma nova síntese cultural de proporções planetárias. Dizem que não temos condições de realizar tal feito, e a resposta é que temos de fazer. Há sacrifícios a fazer. Há a questão da disciplina. Há a espiritualidade de nosso tempo, que nos leva a uma viagem sagrada. Se não percebermos a natureza sagrada de nossa viagem, não conseguiremos realizar a transformação mais profunda que se faz necessária. Precisamos avaliar, especialmente, as dimensões reais do que é ser membro de uma comunidade sagrada, no sentido mais amplo do termo (O'SULLIVAN, 2004, p. 75).

O mundo onde estamos imersos está cada vez mais austero e normótico, e não se submeter a essa estrutura requer muito esforço individual. Precisamos tomar ciência das condicionantes internas e externas, reconhecer a existência da normose social e buscar caminhos para transmutá-la. Já que não podemos dar conta de um sistema todo, devemos investir em nós mesmos, educadores, enquanto agentes de transformação, para cada vez mais trabalhar nosso “poder de dentro”, a partir do qual podemos influenciar nossos educandos a se libertarem³.

Fazendo uma relação com o discurso de Bauman (2001), o sistema que nos molda possui uma estrutura fundamentalmente líquida; para não nos liquidificarmos nele, precisamos criar uma estrutura interior tão sólida que seja capaz de nos manter o menos suscetível possível às contradições apresentadas.

O’Sullivan (2004) afirma que há a necessidade de se desenvolver um nível de consciência mais profundo no sistema educacional, para que este consiga efetivamente iniciar uma efetiva transformação. Para o autor, há quatro níveis de consciência relacionados aos docentes em sua relação com as circunstâncias do macroambiente que os envolve e seu posicionamento diante dele: o primeiro seria o **nível pré-consciente**, no qual não há reflexão sobre situações e processos; o segundo refere-se à **consciência incipiente**, quando um grupo pertencente ao sistema educacional predominante passa a questionar a viabilidade dos rumos educacionais; já o terceiro seria o **nível crítico**, relativo à compreensão da necessidade de transformação dos quadros de referência a partir do interior das instituições educacionais, para que elas consigam efetivamente atuar a favor da vida como um todo; e o quarto e último nível se refere à **consciência visionária**, na qual se consegue sentir parte do todo e perceber o todo em si, quando existe a capacidade de compreender o impacto de suas ações, seus pensamentos e seus sentimentos sobre o todo e não se encontra mais refém do contexto no qual está imerso. Nesse último nível, situa-se a educação transformadora, é nele que se alcança a aprendizagem que transforma definitivamente quadros de referência.

³ A palavra libertação, no contexto desta tese, é cunhada de Hathaway e Boff (2012), para quem ela significa o processo de transformação que pode ocorrer no nível pessoal, coletivo e cosmológico. No nível pessoal, que se refere à indicação em questão, seria a realização espiritual, que leva ao aprofundamento da interioridade, um profundo senso de consciência que requer o aprofundamento da subjetividade. Liberta-se o indivíduo que “pode ser verdadeiramente seu próprio e único ‘eu’ diferente de todos os outros, mas que ao mesmo não tem necessidade de mudá-los [...] caracterizando-se por um grande senso de respeito e compaixão” (HATHAWAY e BOFF, 2012, p. 400).

Diante disso, considero fundamental ampliar as propostas de formação de educadores para além de aspectos epistemológicos e metodológicos (os mais comumente considerados nos processos de formação), inserindo o aspecto ontológico relacionado a uma formação que privilegie o desenvolvimento integral do educador. Acredito ser esse o meio pelo qual se poderá atuar no trabalho de suas potencialidades e acessar o efetivo “poder de dentro”.

Em um primeiro momento, pareceu-me utópico e prepotente tratar de questão tão complexa privilegiando os aspectos ontológicos, quando não conseguimos na prática superar ainda questões básicas de cunho epistemológico, metodológico e estrutural, na maior parte dos sistemas de ensino globais e locais. No entanto, realmente acredito nessa vertente por dois motivos: primeiro, porque para mim as transformações macro provêm do micro, ou seja, da transformação das mentes das pessoas que constituem os sistemas sociais, como comentado anteriormente; e segundo porque, se já tentamos de diversas formas e não conseguimos o êxito esperado, isso indica que precisamos experimentar novas formas.

Considerar a dimensão ontológica nos processos formativos significa adotar uma postura que requer compromisso ético com o processo pessoal de autotransformação, em um ciclo metamórfico potencializador de um encontro maior consigo mesmo e, à medida que isso acontece, também com os outros seres humanos e com a natureza — o que exige respeito ao diferente, à diversidade, abertura ao novo e humildade, características inerentes aos processos transdisciplinares.

Isso culminará, por vezes, na necessidade de os docentes assumirem a responsabilidade por sua formação continuada, entendendo que o educador precisa se autotransformar enquanto ser multifacetado, cultivando em si o autoconhecimento, mola propulsora da autotransformação, e cuidando de suas diversas dimensões: corpo, mente, emoções, relações sociais, relação com a sociedade e com a natureza.

Enquanto educadores, é fundamental nos desenvolvermos para atuar verdadeiramente como “mestres”, e não apenas como reprodutores inconscientes dos valores dominantes. Admiro muito a forma como os monges orientais chegam a ordenar-se; a glória dessa conquista não parte de uma programação de conteúdos de cunho cognitivo, mas se constitui uma longa jornada que somente é alcançada por disciplina, determinação e sabedoria, entre outros atributos. Inicialmente, esse

sistema parece um tanto opressor, mas na realidade é transformador, à medida que possibilita o que os orientais denominam de “liberação”. O indivíduo aspirante somente se torna monge quando, por meio de seus atos, prova ser digno para tal.

Com o intuito de complementar o conteúdo exposto neste tópico, relacionados à docência e ao docente, cabe mencionar os cinco princípios da docência transdisciplinar estabelecidos por Arnt (2010), quais sejam: **reconhecer o mundo em que vivemos** – considerando a importância de dominar os conteúdos das disciplinas, mas também o gesto de abertura ao novo e ao desconhecido, diante do inacabamento do conhecimento; **reencontrar o tempo de ser** – pressupõe o autocuidado, o cultivo do mundo interior e o reencontro conosco, que requer dedicação de tempo para fugirmos do automatismo e nos conectarmos aos nossos propósitos e ao sentido maior de nossas vidas. Remete-nos a um gesto de interrupção para nos colocarmos em reflexão atenta e um autocuidado que nos permita estar mais inteiros em nossas ações; **acolher as partes** – conhecer seus educandos no cenário de aprendizagem em sala de aula, pois é necessário conhecer as partes para conhecer o todo. Requer o gesto da escuta sensível para que possamos manifestar o acolhimento como um ato de cuidado; **criar circunstâncias para comunhão** – também é necessário conhecer o todo para conhecer as partes, ressaltando a importância de observar de forma atenta as características dos grupos de educandos e que se traduz no gesto do diálogo que integra escuta sensível e fala atenta; e **criar juntos nossa própria história** – convite a cocriar os cenários e roteiros, bem como intercambiar os papéis de autor e atores no processo de aprendizagem, para que ela possa ocorrer de modo orgânico em um holomovimento capaz de integrar tanto a experiência coletiva quanto a individual, em que se manifesta o gesto de acolhimento e entrega em uma harmonia de tempos e movimentos.

Parece relevante não somente refletir criticamente acerca do contexto dos problemas sistêmicos socioambientais globais e locais e seus impactos na educação, mas também observar as condições e o lócus dos seres humanos que constituem todo e qualquer sistema social, em seus aspectos multidimensionais. E, nessa esfera, construir soluções para que a educação, a partir da atenção ao processo de desenvolvimento da “potência interior” dos indivíduos, consiga efetivamente contribuir no processo de transição no qual nos encontramos enquanto humanidade. A transformação precisa ser impulsionada em algum ponto do sistema,

e não é possível auxiliar na transformação dos educandos sem a transformação efetiva dos educadores.

Pensar a formação de educadores para atuarem no contexto da educação superior requer uma formação que contemple as dimensões epistemológica e metodológica em um contexto ontológico, e nesta investigação defendo uma perspectiva transformadora transdisciplinar, na qual a concepção ontológica esteja relacionada ao desenvolvimento do “ser que é o educador” nos aspectos intrapessoal, interpessoal, extrapessoal e transpessoal.

Ao falar de ontologia, é importante explicitar que a concepção de ontologia adotada nesta tese se apoia na ontologia contemporânea. A palavra ontologia, de origem grega, é formada pelos termos *ontos* (ser) e *logos* (estudo) e significa “estudo do ser”. Considera-se a ontologia como uma parte da filosofia que estuda a realidade, a existência e a natureza do ser, também conhecida como a ciência da “significação do ser enquanto ser” em suas relações fundamentais.

Na obra *Entre nós: ensaios sobre alteridade*, Emmanuel Lévinas (2004) retoma o problema da ontologia pela filosofia, lembrando que até então se encontrava esquecido. Ao criticar a literatura filosófica pelo esquecimento, o pensador aborda o termo em sua versão contemporânea. Nessa versão, o entendimento respira novamente o ar de sua fonte, que reside nos diálogos de Platão e na metafísica de Aristóteles e confere os créditos da abordagem contemporânea da ontologia a Husserl e Heidegger, ao conceberem a possibilidade da contingência e da factibilidade, o que pressupõe a compreensão do ser não apenas pela atitude intelectual, mas pelo envolvimento de todo o comportamento humano. Ontologia é o homem inteiro em suas necessidades, seus afetos, sua ciência, sua vida social e seu trabalho.

Para Lévinas (2004), a principal contribuição da nova ontologia, ou ontologia contemporânea, aparece em sua oposição ao intelectualismo clássico, ao reconhecer que:

Compreender o instrumento não consiste em vê-lo, mas em manejá-lo; compreender nossa situação no real não é defini-la, mas encontra-se em uma disposição afetiva; compreender o ser é existir. Tudo isto está a indicar, ao que parece, uma ruptura com a estrutura teórica do pensamento ocidental. Pensar não é mais contemplar, mas engajar-se, estar englobado no que se pensa, estar embarcado – acontecimento dramático do ser-no-mundo (LÉVINAS, 2004, p. 23).

Em que conhecer o ser e a verdade implica existir, pela necessidade de estar engajado, vinculado ao objeto que busco compreender não apenas em termos de pensamento, mas de comportamento e de ação no existir.

Isso posto, defendo nesta tese a ontologia nos processos formativos como a compreensão do “ser” pelo próprio “ser”, e desse para com o funcionamento dos demais seres, relacionando-se dessa maneira à inclusão do cuidado-de-si para além da esfera intelectual somente, englobando a multidimensionalidade que é inerente aos seres humanos — o que pressupõe o engajamento do ser nas realidades, não apenas a contemplando teoricamente, mas as vivenciando para compreendê-las a partir do envolvimento efetivo. Ou, nas palavras de Lévinas:

Este fato de estar embarcado, este acontecimento no qual me encontro engajado, ligado que estou com o que devia ser meu objeto por vínculos que não se reduzem a pensamentos, esta existência interpreta-se como compreensão. Em consequência, o caráter transitivo do verbo conhecer fica ligado ao verbo existir (2004, p. 24).

Pineau e Patrick (2005), inspirados em Rousseau (1712-1778), quando apresentam o que ele considera serem os três mestres fundamentais da educação (a própria pessoa, os outros e as coisas), propõem a teoria tripolar considerando a visão transdisciplinar de formação. A teoria defendida por esses autores pressupõe que um processo de formação transdisciplinar necessita ser trabalhado a partir de três eixos ou níveis de análise complementares: **autoformação**, a formação na relação consigo mesmo (personalização); **heteroformação**, a formação na relação com os outros (socialização); e **ecoformação**, a formação na relação com o ambiente (ecologização). Salienta-se, ainda, que o mais comum nos processos de formação no contexto educacional é a heteroformação, que compreende processos formativos normalmente marcados pela apropriação por outros da formação do sujeito.

Para esclarecer melhor a relação que busco estabelecer entre ontologia (na forma aqui entendida), educação transformadora transdisciplinar e autoformação, recorrerei a Galvani (2008), quando afirma que, para ocorrer uma formação transdisciplinar, é necessário inverter o eixo da ação educativa para desenvolver a autoformação como uma abordagem interior da educação, entendendo que a autoformação se constitui o poder do sujeito sobre sua formação; dito de outra forma, o sujeito desenvolve uma consciência original na interação com o seu

ambiente. Isso requer considerar a pluralidade dos níveis de realidade dos conceitos *autos* (si) e formação, uma vez que é constituída pelo movimento de tomada de consciência reflexiva e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas.

Partindo dessa concepção, Sommerman (2002), ao considerar os três níveis de realidade de Nicolescu (1999a), alerta para os desafios de uma formação de formadores transdisciplinares, afirmando que essa deve incluir um olhar multidimensional sobre o sujeito e o objeto e considerar os diferentes níveis de percepção do sujeito e da realidade do objeto. Dessa maneira, uma formação libertadora pressupõe, em sua gênese, considerar, além da heteroformação, também os níveis de autoformação e ecoformação.

Diante do desafio pessoal, profissional e existencial, creio que a mola propulsora capaz de sustentar tal atitude no processo formativo transformador esteja relacionada à docência ter um forte componente vocacional por parte dos educadores, o que trará outro componente fundamental: o Amor, o que me lembra as palavras presentes em diversos manuscritos do fundador do Instituto Marista dos irmãos de Maria, São Marcelino Champagnat, ao afirmar “que para bem educar é preciso amar”. E remete, também, a Paulo Freire (2006), quando aponta que, para ser libertadora, a educação deve ser encharcada de amor. Uma educação humanizadora que se dá no diálogo é a atitude de quem ama; uma educação fundamentada no amor, na humildade e na fé no ser humano mediatizados pelo diálogo, entendendo que não há diálogo se esses três elementos não estiverem presentes.

No sistema finlandês de educação, considerado um dos melhores do mundo, uma das características do processo seletivo dos aspirantes a educadores é a avaliação da vocação à missão de educar.

Não é tarefa fácil, diante das circunstâncias impostas pelo sistema aos educadores. Todavia, acredito que trabalhar com educação é buscar materializar a missão desse campo que se traduz na atuação profissional e pessoal com outros seres, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno ou integral.

Antes de concluir este tópico, trago uma das reflexões poéticas de Roberto Crema contidas no livro *Normose*, escrito em parceria com Jean Yves Lelup e Pierre Weil (2013), a qual acredito estar em sintonia com as reflexões que foram tecidas ao longo deste capítulo:

Nossos jovens estão nos observando. Eles necessitam de menos discursos e de mais testemunhos. É preciso ousar ser ativista da transformação, inspirando e conspirando pela proeza do Lótus, que surge do lodo e o transmuta em flor. Talvez esse seja o maior desafio dos tempos em que vivemos: transmutar o lodo da normose, do comodismo, da estagnação evolutiva e da perda dos valores perenes e do sagrado numa flor de consciência, de amor e de solidariedade (WEIL, 2013, p. 49).

Que possamos, nós educadores, ser agentes de transformação e testemunhar pessoal e profissionalmente a favor da salutogênese da vida humana e do planeta.

Para dar prosseguimento às reflexões acerca da formação de educadores do ensino superior, à luz de uma proposta de educação transformadora transdisciplinar, apresentarei o estudo que desenvolvi buscando identificar como vem sendo abordada essa questão na literatura nacional e internacional.

4.3 UM PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Com a intenção de verificar como o tema educação transformadora vem sendo trabalhado na formação de educadores do ensino superior, apresento na sequência o processo de levantamento e os resultados do mapeamento que empreendi a fim de verificar possíveis lacunas, complementos e aproximações circunscritas ao objeto desta investigação. O mapeamento também possibilitou o levantamento bibliográfico sobre o tema educação transformadora. Neste mesmo capítulo, somarei, ao referencial acadêmico, referenciais de saberes que surgem em outras esferas da sociedade, influenciando paulatinamente a academia.

Para desenvolver o mapeamento relacionado ao objeto de estudo desta tese, que se refere à educação transformadora e à formação de professores do ensino superior, busquei bases nacionais e internacionais. A base eminentemente nacional que tomei como referência foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<http://www.capes.gov.br>). Utilizei também a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) (<http://www.scielo.org/>), base internacional que inclui publicações nacionais. Já as bases internacionais utilizadas foram: a *Sage Journals*

(<http://online.sagepub.com/search>) e a *Education Resources Information Center – ERIC – ProQuest* (<http://www.proquest.com>).

Na sequência, apresentarei os passos realizados para pesquisa em cada base e os resultados obtidos, para posteriormente efetuar uma análise transversal do conteúdo que emergiu do mapeamento.

As áreas inicialmente definidas foram descritas por palavras/expressões que caracterizam o objeto de investigação, a saber: formação docente e ensino superior. Antes de iniciar os levantamentos nas bases de dados, efetuei o estudo da literatura sobre o tema educação transformadora e educação transdisciplinar, para identificar palavras que poderiam ser utilizadas como correlatas a essas.

A partir desse ponto, defini três grupos de palavras-chave que seriam utilizados nas bases de dados para localizar as publicações, quais foram: formação, nível de ensino e abordagem. Para o grupo **nível de ensino**, determinei como descritores ensino superior e educação superior; para o grupo **formação**, os descritores utilizados foram professores e docentes; e para o grupo **abordagem**, aprendizagem transformadora, experiencial, holística, transpessoal, educação de adultos, ecozoica, transformadora, integral, pedagogia transformadora, teoria da aprendizagem transformadora e transdisciplinaridade.

Tanto as palavras dos grupos quanto as dos descritores, para serem utilizadas nas bases internacionais, foram traduzidas para o idioma inglês. As palavras/descriptores traduzidos do português para o inglês: *higher education, teacher, professor, training, transdisciplinary, adult education, transpersonal, transformation or transforming, holistic, transformative learning, transformative pedagogy, experiential, theory of transformative learning, ecozoica e integral*. Os idiomas selecionados para pesquisa nas bases foram: inglês, português e espanhol.

Iniciei inserindo os grupos obedecendo a uma sequência predefinida: primeiramente, o grupo nível de ensino; em seguida, o grupo formação; e por fim, os descritores do grupo abordagem.

Todos os títulos encontrados no cruzamento das palavras eram lidos e, na sequência, eliminados quando não eram afetos ao ensino superior ou à formação docente. Nos casos em que o título não indicava com clareza o foco da publicação, realizou-se a leitura dos resumos.

Em todas as pesquisas, o recorte efetuado foi de 10 anos compreendidos entre 2005 e 2015 selecionando: artigos de periódicos, teses, dissertações e livros na área de Ciências Humanas e Ciências Sociais.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, encontrei apenas uma tese sobre formação de professores do ensino superior na perspectiva transformadora, de autoria de Wellington Pereira de Queiros (2012), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru. O objetivo era analisar, sob a perspectiva sociocultural, os trabalhos do cientista James Prescott Joule, mostrando as possíveis contribuições dessa análise para proporcionar um maior diálogo entre a cultura científica e humanística no processo de formação de professores universitários de Física, em uma perspectiva transformadora. O pesquisador em questão assume como referencial de formação de professores a abordagem sociocultural em uma perspectiva transformadora, para a qual áreas como o estudo da Linguagem, Culturas Populares e Subordinadas, Teorização da Formação Social, História e Pedagogia são essenciais. Essa foi a única pesquisa que exigiu a leitura para além do resumo. Todavia, mostrou-se distante do referencial teórico que utilizo nesta tese e, por esse motivo, acabei por descartá-la.

Na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), dentre as opções selecionei coleções dos seguintes países: Brasil, Portugal, Colômbia, Chile, México, Argentina, Venezuela, Espanha, Bolívia, Costa Rica e Cuba. Foram pesquisadas as seguintes revistas: Educação e Sociedade, Educação, Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Ensino de Física, Ciência e Educação (Bauru), Revista Lusófona de Educação, Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Não encontrei nessa base nenhuma referência à formação de professores do ensino superior dentro da abordagem transformadora considerando os descritos estabelecidos.

Na base do *SAGE JOURNAL*, selecionei 32 fontes, a saber: *Action Research*, *Active Learning in Higher Education*, *Active Learning in Higher Education*, *Adult Learning*, *Arts and Humanities in Higher Education*, *Contemporary Education Dialogue*, *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, *Cooperation and Conflict*, *Education and Urban Society*, *Educational Administration Quarterly*, *Educational Researcher*, *European Educational Research Journal*, *European Physical Education Review*, *Higher Education for the Future*, *Journal of Advanced Academics*, *Journal of Christian Education*, *Journal of Education for Sustainable Development*, *Journal of*

Experiential Education, Journal of Hispanic Higher Education, Journal of Human Values, Journal of Research in International Education, Journal of Research on Leadership Education, Journal of Studies in International Education, Journal of the American Psychoanalytic Association, Journal of Transformative Education, Journalism and Mass Communication Educator, Policy Futures in Education, Power and Education, Qualitative Inquiry, SAGE Open, Teacher Education and Special Education e Teaching of Psychology.

O periódico que mais apresentou publicações correlatas à temática da educação transformadora foi o *Journal of Transformative Education*. Todavia, também não encontrei nenhuma referência mais específica ao objeto desta investigação, relacionado à formação de educadores do ensino superior (considerando os descritores estabelecidos para pesquisa).

Na base *Education Resources Information Center (ERIC) (ProQuest)*, selecionei como fontes de pesquisa os seguintes periódicos: *Adult Learning, Alberta Journal of Educational Research, Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning, New Educator, Teachers and Teaching: Theory and Practice, Teacher Education and Practice, Urban Education*, que compreenderam: *Journal Articles, Reports – Research, Reports – Descriptive, Reports – Evaluative*. Aqui também não foram encontradas pesquisas relacionadas diretamente ao objeto desta tese.

Com o resultado do mapeamento, pude observar que os estudos relacionados à educação ou aprendizagem transformadora e termos correlatos (apresentados acima sob a forma de descritores do grupo Abordagens), estão mais relacionados a aspectos de ordem epistemológica e/ou metodológica. Foram encontrados os seguintes temas: apresentação de modelos para avaliar a aprendizagem transformadora, estudos epistemológicos comparativos entre pesquisas de autores, caracterizações de abordagens, reflexões sobre educação e multiculturalidade, educação de minorias étnicas, raciais ou sexuais, educação ambiental, educação e sustentabilidade, ensino de disciplinas específicas, ensino de línguas, experiência com internacionalização, educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular freiriana, educação a distância, formação de docentes de outros níveis de ensino (que não o superior) e de profissionais de outras áreas do conhecimento (por exemplo, saúde, sendo muitas em enfermagem). Encontrei também artigos

relacionados à narrativa autobiográfica ou autoetnografia⁴ como metodologia de aprendizagem transformadora para ser utilizada com educandos ou na formação docente.

Em nenhuma das bases encontrei pesquisas vinculadas aos descritores selecionados e relacionadas à formação de docentes do ensino superior, somente em outros níveis de ensino — o que, por um lado, foi decepcionante por perceber que o objeto desta pesquisa ainda não se constitui foco de investigação de estudiosos. Todavia, por outro lado, perceber essa lacuna me estimulou à contribuir com reflexões e apontamentos que possam ser úteis para aplicação da perspectiva de educação transformadora na formação de educadores que atuam na educação superior.

As incursões pela literatura referente à Educação Transformadora levaram a muitos artigos, teses, dissertações e livros que me possibilitam tecer um panorama sobre o tema Educação Transformadora.

No processo de revisão da literatura, não me ative a desenvolver catalogações sistematizadas, fui me guiando por indagações que foram surgindo ao longo dos estudos bibliográficos, então o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica foi se dando pela busca de respostas aos questionamentos, algumas vezes relacionados a conceitos, outras à busca de compreensão acerca da linha de pensamento de determinado autor, práticas e/ou modelos de intervenção educativa. E isso foi possibilitando encontrar os principais autores, pontos internacionais de referência em termos de pesquisa e identificar alguns movimentos (na forma de associações, centros de pesquisas, fóruns internacionais, congressos, colóquios, entre outros) criados para difusão de determinadas concepções acerca do tema.

Tais incursões também possibilitaram criar o meu quadro pessoal de referências a partir do qual tive condições de identificar diversas correlações, aproximações, contradições e lacunas referentes a conceitos, linhas de pesquisa, *epistemes* e práticas. Assim, pude identificar onde e como se desenvolvem as diversas correntes que abordam a educação transformadora no cenário internacional do campo da educação.

⁴ Uma autonarração em que o pesquisador é considerado um elemento proeminente do processo de investigação e as dimensões culturais e socio-históricas são componentes essenciais. Metodologia de proximidade, uma abordagem natural e espontânea para se aprender. Para aprofundar, ver Dubé (2015).

Dessa forma, foi possível identificar um pano de fundo comum (um sentido comum) perpassando as diversas abordagens (correlatas e indicadas nos descritores do mapeamento sobre formação docente do ensino superior) sem grandes contradições aparentes. Percebe-se que, na grande maioria, está presente a preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano e o cuidado com o futuro do planeta. À medida que os estudos sobre o tema educação transformadora vão avançando na literatura, percebe-se um movimento inclusivo no que tange a não desvalorizar as conquistas das produções anteriores e proposições que têm intenção de complementá-las — o que ocorre na maioria dos casos, mesmo quando as produções têm como propósito expor algum tipo de crítica. As divergências mais aparentes se apresentam nas terminologias para nominar conceitos ou teorias utilizadas pelos diversos autores/pesquisadores; na maioria das vezes, o sentido é o mesmo, apenas as nomenclaturas são diferentes.

A disposição geográfica ao longo do globo também parece interferir na forma como se apresentam o conteúdo e a ênfase das abordagens relacionadas ao tema educação transformadora.

As produções a que tive acesso, em sua maioria, estão nos países de origem anglo-saxônica e francófona. Os países onde mais encontrei publicações segundo a origem dos autores foram: na Europa – França, Espanha, Itália, Suíça, Áustria, Reino Unido e Portugal; na América do Norte – Estados Unidos (via EUA chegam algumas produções do continente asiático) e Canadá; na América do Sul – Brasil; e na Oceania – Austrália — sendo a produção australiana perceptivelmente influenciada pela norte-americana. Estranhei a pouca quantidade de publicações que surgiram em periódicos provenientes de países e autores de origem hispânica, por saber que existem autores com produções relevantes, mas sem publicação nas bases pesquisadas.

Pude observar que a tendência dos estudos (com relação à temática educação transformadora) nos EUA e no Canadá são semelhantes: concentrando-se na visão de educação transformadora relacionada à educação de adultos, na qual as discussões giram em torno da Teoria da Aprendizagem Transformadora de Adultos, a partir de Mezirow, e em alguns casos com inclinações para abordagem holística e transpessoal. Nos EUA e na maioria dos países europeus de origem anglo-saxônica, raramente o termo transdisciplinaridade é mencionado. Na Europa, nos países de origem francófona, sobressai a abordagem transdisciplinar e, em

alguns casos, a holística. No Canadá, há uma mescla entre a Teoria da Aprendizagem Transformadora de Mezirow com abordagem transdisciplinar e holística, pela forte influência francófona em algumas regiões do Canadá, mas ainda sobressaindo a mesma tendência dos EUA.

Em nosso país, praticamente não há publicações que façam referência à Teoria da Aprendizagem Transformadora a partir de Mezirow; a maioria das pesquisas sobre educação transformadora tende a seguir a linha freiriana com influência da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, da Alemanha.

No Brasil, observa-se forte influência europeia francófona, encontrando-se publicações, em menor quantidade, na linha da abordagem holística e transpessoal. Ainda no Brasil, observei duas perspectivas em evolução junto a algumas linhas de pesquisa em Programas de Pós-graduação em Educação, as quais apresentam contornos que se aproximam muito da proposição da Educação Transformadora transdisciplinar, relacionadas a estudos e pesquisas com as temáticas que se destacam: a primeira linha denominada Educação e Espiritualidade vem sendo trabalhada por pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A segunda linha, sob a égide do Pensamento Ecosistêmico e/ou Transdisciplinar, vem sendo trabalhada na Universidade Católica de Brasília pelo grupo de pesquisa Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade (ECOTRANS) e pelo Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS), ligado à Escola do Futuro da Universidade de São Paulo.

Diante do panorama das pesquisas acadêmicas acerca do objeto de pesquisa desta tese e do tema Educação Transformadora, julgo pertinente reforçar mais uma vez a síntese de minha compreensão acerca do tema em questão.

A abordagem de Educação Ecozoica Transformadora possui a característica de abraçar a proposta de Mezirow no que se refere à educação de adultos, acrescentando elementos das perspectivas crítica e holística. A perspectiva que adoto acresce à Educação Ecozoica Transformadora (derivada da Teoria da aprendizagem transformadora de Mezirow) a *episteme* transdisciplinar, a preocupação com a aprendizagem de grupos e não apenas de indivíduos, por isso a denomino Educação Transformadora Transdisciplinar.

Pela base epistemológica transdisciplinar adotada nesta tese, que preza pelo conagraamento de saberes, julgo pertinente apresentar alguns dos movimentos que venho acompanhando relacionados ao tema fora da academia, o que se justifica por

esses influenciarem minhas práticas educativas e por acreditar que se quisermos agir em prol da grande metamorfose é importante conhecer as redes em que podemos nos engajar. E por perceber, de forma esperançosa, que essa jornada em busca da transformação de nosso planeta vem tendo cada vez mais adeptos.

Brandão (2012) denomina esses movimentos de microrrevoluções de nosso agora, chamando a atenção do campo da educação para estar aberto a olhar para esses caminhos novos que surgem. Segundo ele:

a educação escolar poderá vir a trilhar o pior dos caminhos se ela se deixar dominar pela instrumentalização-midiática e fechar os olhos ao que pequenos círculos de pessoas e redes e unidades sociais estão devotadas a criar e viver novas experiências alternativas de vida pessoal e interativa e de ação social (BRANDÃO, 2012, p. 141).

Muitos desses movimentos estão lentamente influenciando a academia, como os movimentos colaborativos e de cocriação que vêm surgindo, principalmente nos grandes centros urbanos. Alguns exemplos de movimentos podem ser citados: de economia solidária; das casas abertas (casas compartilhadas); das metodologias participativas para cocriação de soluções complexas; de empreendedorismo social que cada vez mais tem focado em inovações de impacto social; pela alimentação orgânica e valorização da produção local; da educação para sustentabilidade, as ecovilas e a permacultura; o advento das redes sociais, que vêm criando muitas formas de engajamento cívico e solidário; em prol de uma espiritualidade inter-religiosa e/ou ecumênica; os portais virtuais de investimento compartilhado em projetos de impacto social; a proliferação de *HUBs* colaborativos e de *coworkings*; sem contar os muitos aplicativos e portais virtuais que vêm surgindo para instigar a colaboração entre indivíduos em ações ou na produção de conhecimentos. Essas são apenas algumas das crescentes iniciativas de contracorrente que vêm surgindo, tentando apresentar à sociedade uma nova forma de ser e de conviver com base em uma mentalidade mais cooperativa e ecossistêmica ou biocêntrica (a vida como centro).

Alguns dos movimentos citados apenas acompanho de longe, já em outros me engajo na condição de pessoa e cidadã planetária. Por conta de minha atuação profissional, tenho participado mais ativamente dos movimentos internacionais de disseminação da Teoria U (*Instituto Presensing* – EUA) e de fomento a educação

voltada para o empreendedorismo social em universidades (*Ashoka University – EUA*).

Observo com frequência o quanto tendemos a depositar nossa atenção nos problemas e nos lamentar diante deles, enquanto temos à nossa volta proposições ricas surgindo e com as quais podemos aprender. Mesmo que as soluções não sejam válidas para todos, elas podem contribuir para transformar os lócus de atuação e abrangência onde estão inseridas, o que por si só é de grande valor.

Acho importante a academia estar atenta a essas manifestações, até pelo fato de fazer parte de seu trabalho dialogar com a sociedade para partilha de saberes. E por acreditar que podemos apresentar essas possibilidades de aprendizagens e de mobilização aos jovens universitários.

Com base no exposto até aqui, concluo que o papel tanto dos educadores quanto das instituições educacionais os impele a efetuar uma leitura de contexto e refletir sobre: quais lentes estão sendo usadas para interpretar o contexto contemporâneo? O que ele está tentando revelar? O que na condição de educadores e instituições educacionais precisamos ouvir? Em que medida há uma real escuta? Ou melhor, o que precisamos fazer para nos despirmos da normose e conseguirmos escutar profundamente? O que estamos sendo chamados a fazer? E, antes disso, o que estamos sendo convidados a ser e pensar para agir diante da responsabilidade que assumimos ao escolher a educação como profissão? Enquanto educadores e instituições educacionais, estamos trabalhando para transmutar o contexto dentro de uma pulsão de vida? Ou estamos atuando no lado da pulsão patológica da morte? Estamos de posse de nós mesmos? Ou permitimos que a vida nos trague como marionetes, expressão utilizada por Max Weber (1864-1920)?

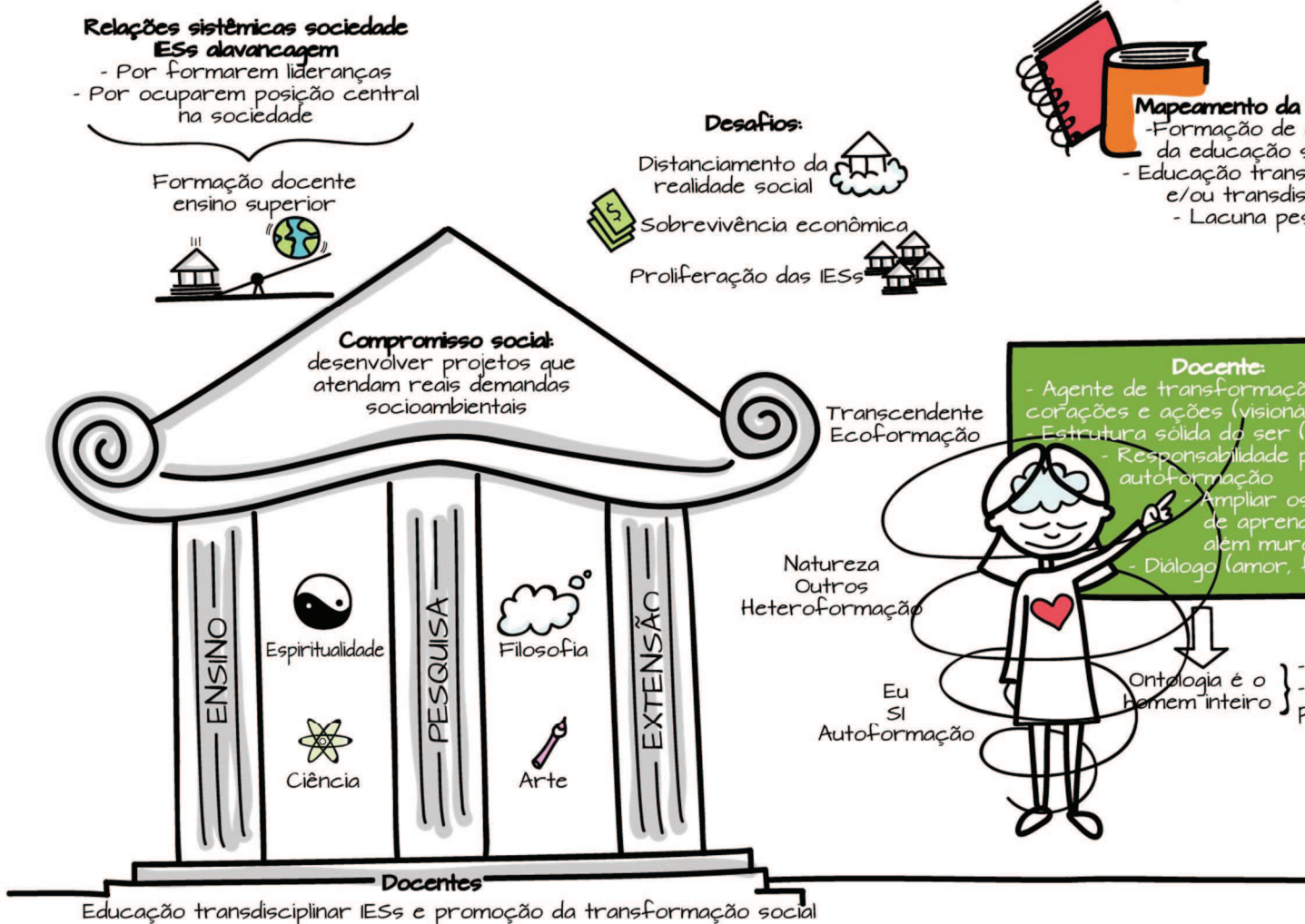
O trabalho para a transformação do planeta será possível pelo trabalho dos seres humanos que conduziram a situação para a condição que se apresenta. Precisamos reconhecer o fato que depende de nós, seres humanos, em um primeiro momento, individual, e depois, coletivamente, a metamorfose planetária. Todavia, como bem dizia Einstein (1879-1955), a mentalidade que criou o problema não é a mesma mentalidade que o irá transpor. Reflexão válida para educação e os educadores, pois precisamos mudar quadros de referência, paradigmas, para construir novas maneiras de operar individual e coletivamente de forma engajada.

Penso que no ensino superior estamos em um espaço privilegiado, portanto particularmente reflito sobre a responsabilidade que se constitui atuar nesse espaço, considerando o sistema maior do qual faço parte e minha reponsabilidade como ser histórico e existencial.

Diante do exposto, na sequência apresentarei os encaminhamentos metodológicos desta tese e, posteriormente, farei a exposição das fases de minha autobiografia educativa e profissional.

Figura 3 - Mapa mental do Capítulo 4: O sentido do trabalho da educação superior e do educador no contexto da educação

Cap. 4: O sentido do trabalho da educação superior e do educador no contexto da educação transformadora transdisciplinar



Fonte: a autora (2016); ilustrações Louise Vendramini (2016).

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o objetivo desta investigação e o seu referencial teórico-epistemológico, este capítulo tem o propósito de expor o caminho metodológico adotado.

Na primeira parte, trago a síntese dos fundamentos relacionados à abordagem metodológica, que compreende a fenomenologia hermenêutica de Ricoeur, apresentando, a princípio separadamente, a fenomenologia e a hermenêutica. Na sequência, discorro sobre a concepção de Ricoeur referente à fenomenologia hermenêutica. Em um segundo momento, apresento a abordagem “história de vida e formação” e o método (auto)biográfico, além do sujeito de pesquisa e das fontes utilizadas para produção da narrativa autobiográfica.

Posteriormente, estabeleço o percurso metodológico, explicando detalhadamente como foram desenvolvidos a autobiografia e o processo de interpretação da investigação. Finalizando o capítulo, trago alguns importantes fragmentos acerca do contexto biográfico prévio de minha autobiografia educativa e profissional.

Considerando a premissa de que a metodologia adotada em uma investigação necessita ser compatível com os seus fundamentos epistemológicos e ontológicos, optei pela abordagem fenomenológica hermenêutica proposta por Ricoeur (1987, 1989 e 1990).

Paul Ricoeur propõe uma hermenêutica que venha qualificar a fenomenologia. Ou, nas palavras de Grondin (2012), uma fenomenologia tornada hermenêutica, entendendo conter a hermenêutica os pressupostos da fenomenologia, de forma que entre ambas há uma coexistência.

A vasta produção de Paul Ricoeur e as diversas posições filosóficas adotadas nos diferentes momentos de sua trajetória levam-me a considerar fundamental situar o período a que me atendo, pois algumas das afirmações efetuadas por ele em um dado momento de sua produção são por vezes contraditas em outros.

Assim, situarei a produção de Ricoeur no período da década de 70, quando seus escritos sobre hermenêutica tiveram forte influência da Linguística — exemplificado pela linguística de Saussure (1908-2009) — e da teoria dos símbolos — pela antropologia de Lévi-Strauss (1857-1913). Nesse contexto, Ricoeur (1987) se refere à hermenêutica textual buscando a transposição de um modelo linguístico

para a teoria da narrativa. Justifico esse recorte na produção de Ricoeur, devido ao fato de esta tese adotar como método a autobiografia narrada na forma de texto.

Abordarei a fenomenologia hermenêutica de Ricoeur utilizando predominantemente os seguintes trabalhos de sua autoria: *Teoria da Interpretação* (1987), *Do texto à ação* (1989) e *Interpretação e ideologias* (1990). Os conteúdos das obras citadas se respaldam na linguística e na teoria dos símbolos para conceber uma teoria da interpretação.

Para um melhor entendimento acerca da fenomenologia hermenêutica de Ricoeur, será necessário adentrar previamente em explanações breves sobre a fenomenologia de forma geral e em alguns aspectos específicos da fenomenologia de Husserl (1986), devido à influência desse último sobre a visão de Ricoeur no desenvolvimento da Teoria da Interpretação.

Ainda no sentido de facilitar a compreensão do pensamento de Ricoeur, apresentarei previamente, de forma sucinta, ideias de outros pensadores da hermenêutica com os quais Ricoeur dialoga, em alguns momentos, para reforçar sua concordância com as ideias desses e em outros para se opor a elas. Na dança entre concordância e discordância com as ideias de outros pensadores, desvelam-se a evolução do pensamento e os posicionamentos de Ricoeur sobre a fenomenologia hermenêutica.

5.1 DA FENOMENOLOGIA

A fenomenologia se constitui numa perspectiva investigativa de caráter qualitativo. Caracteriza-se como um enfoque epistemológico e ontológico utilizado para produzir conhecimento na área das ciências humanas, ou seja, nas ciências cujo objeto de estudos é o ser humano. A ênfase da fenomenologia está nos fenômenos ligados ao humano, na relação sujeito-objeto, e representa o rompimento do clássico conceito sujeito/objeto dado pela abordagem positivista.

Tal perspectiva pressupõe a descrição dos fenômenos para compreender os elementos presentes em uma experiência. No que se refere ao caráter descritivo da fenomenologia, Merleau-Ponty (1999) comenta:

O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele, e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que ligariam as sensações, depois os aspectos perspectivados do objeto, quando ambos são justamente

produtos da análise e não devem ser realizados antes [...]. O real deve ser descrito, não construído ou constituído. Isso quer dizer que não posso assimilar a percepção às sínteses que são de ordem do juízo, dos atos ou da predicação. A cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundi-los nunca com minhas divagações (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5).

A concepção de ciência na fenomenologia está ligada à compreensão da essência do fenômeno, partindo sempre da singularidade, do particular, para o geral.

Franz Brentano (1838-1917), considerado o precursor da fenomenologia, desenvolveu seus estudos na perspectiva da psicologia descritiva. No entanto, a abordagem recebe as principais formulações dentro de uma linha filosófica com um dos alunos de Brentano, o filósofo Edmund Husserl (1859-1938). Husserl posteriormente substitui o termo psicologia descritiva por fenomenologia, após contribuir com outros contornos para o pensamento de Brentano (ZILES, 2007 e COLTRO, 2000), inspirando diversos filósofos que desenvolveram reflexões próprias e também novas compreensões sobre a fenomenologia.

Husserl (1986) almejava elaborar uma proposta que permitisse uma análise filosófica não psicologizante e que atendesse às exigências do rigor científico. Defendia a ideia de que, se existia um processo de pensamento livre de pré-julgamentos (positivo), esse processo era a fenomenologia. No seu entendimento, a elaboração de uma teoria deve se alimentar da total ausência de pressupostos.

Desse raciocínio, surge o seu conceito de suspensão (*epoché*): os questionamentos devem permanecer em suspenso. A visão de mundo deixa de aceitar a evidência da existência de lidar com o mundo físico e passa a se ocupar do mundo da consciência (ou a consciência intencional)⁵ constituído pelas vivências do sujeito. Para Husserl (1986), esse passo reflete a necessária mudança de atitude da migração da atitude natural para a atitude fenomenológica.

Os procedimentos de Husserl (1986) diante do objeto que se busca compreender, ou os passos por ele identificados para a aplicação do método fenomenológico, são os seguintes:

- a) suspensão (do grego *epoché*): nenhum conhecimento deve ser considerado de antemão, sendo necessário questioná-lo, colocá-lo em suspenso. O propósito não é negar a realidade, mas suspender os pré-

⁵ Para aprofundar a compreensão, ver Merleau-Ponty (1999).

juízos sobre ela, de maneira que os dados sejam descritos na sua forma mais pura;

- b) redução eidética: descrever o fenômeno como ele se apresenta em todos os seus aspectos. Outro conceito fundamental no pensamento de Husserl (1986) é o conceito de intencionalidade. É por meio de sua orientação intencional para um objeto que a consciência funda sentido como compreensão de algo, que a consciência visa a alguma coisa, dirige-se para encher o vazio. Toda consciência é consciência de. “Não é possível nenhum tipo de conhecimento se o entendimento não se sente atraído por algo, concretamente por um objeto” (TRIVINÕS, 1987, p. 45).

Assim, a fenomenologia necessita de uma intenção, de objeto sobre o qual fundará sentido e a consciência buscará compreender. Na visão de Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia possibilita emergir o sentido de um dado fenômeno ao unir o extremo subjetivismo ao extremo racionalismo, pela confrontação e confirmação de perspectivas.

5.2 DA HERMENÊUTICA

O termo “hermenêutica”, de origem grega *hermeneuein/hermeneia*, tem o sentido de esclarecer, interpretar, anunciar e explicar. Significa que alguma coisa é passível de compreensão. Schleiermacher (1768-1834) foi o primeiro, após Platão, a usar a palavra hermenêutica (exegese), aplicando-a aos estudos das sagradas escrituras.

A hermenêutica apresenta três possíveis grandes acepções ao longo da história, mas que se mantêm atuais. No sentido clássico, figura o projeto de uma hermenêutica mais universal cujo objetivo era essencialmente normativo, repleto de regras e preceitos, em sua maioria emprestados da retórica, para auxiliar na prática da interpretação de textos da teologia (hermenêutica sacra), do direito (hermenêutica *iuris*) e da filosofia (hermenêutica profana). O conteúdo clássico deu as bases para que Friedrich Schleiermacher (1768-1834) iniciasse o projeto de um segundo sentido para hermenêutica, relacionado à hermenêutica como método, técnica e normativa, que será posteriormente inaugurado por Wilhelm Dilthey (1833-1911). Schleiermacher reconheceu a necessidade de fundamentação metodológica para as ciências humanas e se preocupou em conter o perigo do desentendimento a

partir da reconstrução do discurso. Dilthey, um profundo conhecedor das obras de Schleiermacher, é que inaugura a hermenêutica como metodologia, e suas formulações contribuíram para dar visibilidade às ciências humanas na época (GRONDIN, 2012).

No terceiro sentido, a hermenêutica, conforme Grondin (2012), assume a forma de uma filosofia universal da interpretação, considerando que interpretação e entendimento não são afetos apenas às ciências humanas, mas aos processos e à presença humana no mundo. Heidegger foi quem rompeu com a hermenêutica clássica e metodológica. Para esse pensador, a hermenêutica não tem a ver com textos, mas com a existência humana.

Assim, Heidegger (1988) defende que a hermenêutica deveria estar a serviço de uma filosofia da existência, seria uma hermenêutica da existência. Para ele, o compreender se dirige à possibilidade de ser, e não à apreensão de um fato. A hermenêutica muda com Heidegger de “objeto”, pois deixa:

de incidir sobre textos ou as ciências interpretativas para incidir sobre a própria existência [...] muda de “vocação” porque deixa de ser entendida como normativa ou método, [...] e muda de “estatuto” pois passará a ter uma função mais fenomenológica [...] ela será também a realização de um processo de interpretação que se confundirá com a própria filosofia (GRONDIN, 2012, p. 40).

Nesse caso, a hermenêutica se apresenta a serviço de uma ontologia fundamental, uma vez que a filosofia aqui é concebida como ontologia, pois sua questão primeira é a do ser. Heidegger (1988), em sua obra *Ser e Tempo*, propõe uma virada hermenêutica por meio da ontologia fenomenológica; sua intenção é que a hermenêutica sirva como um caminho que permita acesso ao ser. Essa deve fazer ver o que tem necessidade de ser posto em evidência, mas que à primeira vista não se mostra.

Situam-se na trilha de Heidegger, inaugurando a hermenêutica contemporânea, Gadamer (1900-2002), Ricoeur, Vattino (1931-2007), Rorty (1931-2007), entre outros. Eles retomam o diálogo com as ciências humanas, negligenciado por Heidegger, mas extrapolam a reflexão sobre as ciências para assumir um caráter mais universal.

Ricoeur se afasta da proposta de Gadamer, ao criticar o fato de a hermenêutica defendida por este ter se distanciado da proposta inicial de Husserl,

que tinha como ideal a cientificidade. Ricoeur acredita que a hermenêutica deve se preocupar com o distanciamento da experiência, pois só quem se distancia pode apropriar-se e compreender o sentido de um acontecimento sem as amarras da ilusão. Ele se afasta também da proposta de Heidegger, por entender que este ignora a importância da linguística como meio de interpretação ao subordinar a epistemologia à ontologia (GRONDIN, 2012), o que não quer dizer que Ricoeur negue a ontologia em sua hermenêutica. Para o autor (RICOEUR, 1990), por meio da linguagem, a partir da interpretação do simbolismo presente no discurso, é que o ser poderá dar sentido à sua experiência e reconfigurar o seu próprio mundo.

O pressuposto hermenêutico de Ricoeur (1989) é a filosofia reflexiva, aquela que deve ser banhada pela fenomenologia, entendendo que a função da hermenêutica seria apreender o sentido do fenômeno para reconstituí-lo pelo desvelar de sua lógica interna e dialogar com o mundo externo também presente no fenômeno. Por meio de tal processo dialético, torna-se possível apreender o sentido essencial de um dado fenômeno, ou seja, interpretá-lo.

5.3 DA FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA DE RICOEUR

Conforme mencionado na abertura deste capítulo, para discutir a fenomenologia hermenêutica de Ricoeur utilizarei predominantemente as seguintes obras: *Do texto à ação* (1989), *Teoria da Interpretação* (1987) e *Interpretação e ideologias* (1990). Nelas Ricoeur busca a transposição de um modelo linguístico para a teoria da narrativa, fazendo filosofia por meio da linguística e da teoria dos símbolos.

Ao se opor ao romantismo/idealismo, Ricoeur não quer negá-lo, mas escapar da possibilidade de ilusão, levando-o a propor uma metodologia capaz, na visão dele, de proporcionar a desmistificação e de restaurar o sentido. Por isso, ele é denominado também de filósofo do sentido, aquele que não apenas faz filosofia a partir da filosofia, mas que é capaz de recriar servindo-se do pensamento de outros pela reflexão (RICOEUR, 1990). Ricoeur se opõe à hermenêutica romântica por considerá-la limitada devido ao fato de polarizar seu entendimento da interpretação apenas como “compreensão”. Para ele, uma teoria da interpretação precisa necessariamente estar vinculada ao problema da escrita. Assim, ele propõe, com recursos da linguística, uma dialética da explicação e da compreensão do discurso

textual escrito; da relação entre explicação e compreensão, extrai a sua concepção de interpretação. Entendendo a hermenêutica como a interpretação orientada para textos, propõe a virada do tratamento descritivo (fenomenológico) para o tratamento “crítico da exteriorização do discurso, próprio da escrita” (RICOEUR, 1987, p. 37).

O autor sustenta seus argumentos sobre a moderna linguística, que, segundo ele, está assentada na linguagem da mensagem, e não mais na linguagem de códigos, como na linguística clássica. Nesse sentido, Ricoeur (1987, p. 17) afirma que “nenhuma entidade que pertença à estrutura do sistema tem um significado por si mesma; o sentido da palavra, por exemplo, resulta da sua oposição a outras unidades lexicais do mesmo sistema”, por entender que uma palavra não pode se constituir como um sistema autossuficiente de relações internas. Assim, o discurso presente em uma narrativa precisa de um contexto para ser interpretado, tarefa que a análise lexical poderia não suportar. Tal entendimento o leva a apresentar um modo global de pensamento presente no discurso.

Com base na linguística, o autor aborda a teoria do discurso considerando a dialética entre evento e significação. Para Ricoeur (1987), o sentido (como sinônimo de significação) emerge da “integração de todos mais vastos” (RICOEUR, 1987, p. 19). Significar se refere ao que o locutor quer dizer e o que a frase intenta dizer. “O evento é alguém falando” (RICOEUR, 1987, p. 24). Na linguística da estrutura dos sistemas, o discurso é entendido como um evento da linguagem; o evento é considerado de caráter transitório diante do sistema, só a mensagem possui uma existência temporal na duração e sucessão, portanto não é o evento que se busca compreender, mas a sua significação. Ou seja, o foco não está nos eventos que são fugazes, mas na estrutura do discurso que revelará uma mensagem.

É no discurso que evento e significação se articulam. A superação e a supressão do evento pela significação constituem-se uma característica do discurso em si, a qual permitirá que a intencionalidade da mensagem se manifeste por meio de uma estrutura que apresenta, de forma sintética, o sentido (RICOEUR, 1987, p. 23). Há uma estrutura própria no discurso, mas não uma estrutura no sentido analítico como ocorre no estruturalismo, que permite que o sentido (significação) possa emergir.

A significação apresenta um lado objetivo, que diz respeito ao conteúdo que o falante quer transmitir, e um lado subjetivo, que é a “intenção de reconhecimento pelo ouvinte” (RICOEUR, 1987, p. 24). Para esse autor, a dialética objetiva-subjetiva

não esgota o significado e, por conseguinte, não exaure a estrutura do discurso (1987, p. 31). Ricoeur entende a significação como “sentido” e “referência”, sendo o sentido da enunciação o lado “objetivo” do significado, na acepção do propósito do conteúdo; já o lado “subjetivo” da significação é a referência atribuída pelo locutor.

Referir é o que o locutor faz ao aplicar palavras dirigindo-se à realidade, referindo-se a algum acontecimento ou evento linguístico. O sentido seria a estrutura de significado dada ao evento a que o locutor se refere. Assim, a dialética de evento e significação soma-se ao novo desenvolvimento da dialética de sentido e referência. Sendo que somente essas dialéticas combinadas serão capazes de dizer algo sobre a “linguagem e a condição ontológica do ser-no-mundo” (RICOEUR, 1987, p. 32). A sequência simbólica presente na linguagem é que vai exprimir a experiência fundamental da existência do ser.

A noção de experiência é a condição ontológica da referência, uma condição ontológica refletida dentro da linguagem como um postulado que não tem justificação imanente; o postulado segundo o qual pressupomos a existência de coisas singulares que identificamos. Pressupostos que algo deve existir para que algo se possa identificar (RICOEUR, 1987, p. 32).

Ricoeur não descarta a noção de evento linguístico, mas chama a atenção para o fato de que esse deve estar submetido às dialéticas condensadas

no duplo título de evento e significação e de sentido e referência. Tais polaridades dialéticas permitem-nos antecipar que os conceitos de intenção e diálogo não se devem excluir da hermenêutica, mas devem antes libertar-se da unilateralidade de um conceito não dialético de discurso (RICOEUR, 1987, p. 35).

A linguagem se refere a algo e não se dirige apenas aos significados. Existe uma intenção prévia para além da exteriorização da linguagem, que começaria na experiência de ser-no-mundo avançando para a condição ontológica por meio da expressão da linguagem. O discurso não pode se manter circunscrito apenas ao interlocutor, uma vez que não se refere apenas a ele, mas ao mundo.

Para Ricoeur (1989), o termo “intenção” se refere à exteriorização intencional do discurso. Entendendo o discurso como um acontecimento/evento, ou seja, um discurso que ocorre temporalmente no presente, prende-se à pessoa que fala e versa sobre alguma coisa. Todavia, o discurso não se constitui somente em um acontecimento/evento, pois possui outro polo, que é a significação ou o sentido. É

no discurso que esses polos se articulam, e essa articulação culmina no problema central da hermenêutica, permitindo que o acontecimento/evento se supere devido à significação.

Ao defender o conceito de dialética do discurso, Ricoeur critica a tradição romântica da hermenêutica, que identifica a interpretação com a categoria de “compreensão”, impondo, dessa forma, segundo ele, o enquadramento da intersubjetividade sobre a hermenêutica, ou seja, uma dimensão psicologizante e existencialista da hermenêutica, com a qual o pensador não concorda. Ele afirma, ainda, não concordar com o entendimento de hermenêutica oposto a esse, que seria efetuar somente uma “análise estrutural do conteúdo proposital dos textos” (RICOEUR, 1987, p. 34). O autor considera que tal entendimento também é equivocado, pois atribuiu uma tarefa errônea à interpretação: “compreender um autor melhor do que ele a si mesmo se compreendeu”. Para Ricoeur, o que está em jogo nesse caso é a própria definição de hermenêutica.

Em *Teoria da Interpretação*, Ricoeur (1987) adverte que o “problema da escrita torna-se um problema hermenêutico quando se refere ao seu polo complementar, que é a leitura. Surge então uma nova dialética, a da distanciação e da apropriação” (RICOEUR, 1987, p. 54), entendendo como apropriação “o tornar seu o que é do outro”. Ou seja, pela leitura apropriar-me-ei do significado do conteúdo narrado, que é do falante. A distanciação “é a contrapartida dinâmica da nossa necessidade, do nosso interesse e esforço em superar a alienação cultural. O escrever e o ler tomam lugar nesta luta cultural” (RICOEUR, 1987, p. 55). O distanciamento se faz necessário para que o conteúdo seja refletido fazendo valer a alteridade de quem lê e está também relacionado à suspensão fenomenológica de Husserl.

O problema hermenêutico parte da leitura do texto, quando se busca apreender o significado do que se lê: “na medida que o ato de ler é a contrapartida do ato de escrever, a dialética do evento e da significação, tão essencial a estrutura do discurso, [...] gera uma dialética correlativa na leitura entre a compreensão e a explicação” (RICOEUR, 1987, p. 83). Como se existissem dois discursos: um do escritor, ao externalizar o evento, e a significação (sentido e referência), que se manifesta na estrutura interna do texto, e outro do leitor, que se refere ao mundo externo ao texto que se manifestará a partir da distanciação e da apropriação e

expressará a dialética da explicação e da compreensão que culminará na interpretação profunda do discurso.

Assim, como a dialética do evento e significação permanece implícita e é difícil de reconhecer no discurso oral, a da explicação e compreensão é totalmente impossível de identificar na situação dialógica, que chamamos conversão. Explicamos alguma coisa a alguém para que ele possa compreender e o que ele compreendeu pode, por sua vez, explicá-lo a um terceiro. Assim, a compreensão e a explicação tendem a sobrepor-se e a transitar uma para a outra. Suporei, no entanto, que na explicação explicamos ou desdobramos o âmbito das proposições e significados, ao passo que na compreensão compreendemos ou apreendemos como um todo a cadeia dos sentidos parciais num único ato de síntese. [...] A explicação encontra seu campo paradigmático de aplicação nas ciências naturais. Quando há fatos externos a observar, hipóteses a submeter à verificação empírica, leis gerais para cobrir tais fatos, teorias para conter as leis num todo sistemático, e a subordinação de generalizações empíricas a procedimentos hipotéticos-dedutivos, então, podemos dizer que explicamos. [...] em contraste, a compreensão acha o seu campo originário de aplicação nas ciências humanas (as *Geisteswissenschaften* alemãs), onde a ciência tem a ver com a experiência de outros sujeitos ou de outras mentes semelhantes às nossas. Funda-se no caráter significativo de formas de expressão como signos [...] (RICOEUR, 1987, p. 84).

A dialética de explicação e compreensão torna relevante distinguir a distribuição dos conceitos explicação, compreensão e interpretação. Para Ricoeur (1987), compreender o sentido da enunciação e o sentido do *locutor* constitui um processo circular. A partir desse entendimento, ele afirma que:

O desenvolvimento da explicação enquanto processo autônomo parte da exteriorização do evento no sentido, que é completado pela escrita e pelos códigos generativos da literatura. Por conseguinte, a compreensão, que se dirige mais para a unidade intencional do discurso, e a explicação, que visa mais à estrutura analítica do texto, tendem a tornar-se os polos distintos de uma dicotomia desenvolvida (RICOEUR, 1987, p. 86).

Tal dicotomia faz com que a interpretação aplique-se não apenas à compreensão em particular, mas “a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão” (RICOEUR, 1987, p. 86). Da mesma forma, “a polaridade entre explicação e compreensão na leitura não deve abordar-se em termos dualistas, mas como uma dialética complexa e altamente mediada” (RICOEUR, 1987, p. 86).

A partir da consideração da dialética da explicação e da compreensão como fases de um mesmo processo, Ricoeur (1987) propõe descrever essa dialética em dois movimentos: o primeiro vai da compreensão para a explicação, e o segundo vai da explicação para a compreensão:

- a) No primeiro movimento (compreensão para a explicação), a compreensão “será uma captação ingênua do sentido do texto enquanto todo” (RICOEUR, 1987, p. 86), uma conjectura.
- b) No segundo movimento (explicação para a compreensão), a compreensão será um modo mais sofisticado de compreensão que se apoia em procedimentos explicativos (gerados no primeiro movimento). Aqui a compreensão “satisfaz o conceito de apropriação [...] como resposta a uma espécie de distanciação associada à plena objetivação do texto” (RICOEUR, 1987, p. 86). Tal compreensão conterá o sentido profundo da mensagem.

Com base nesse raciocínio, Ricoeur (1987) afirma ter dois tipos de interpretação: uma superficial (que se refere ao primeiro movimento) e outra profunda (que se refere ao segundo movimento). No primeiro (superficial), explicamos para compreender, mas não interpretamos ainda. No segundo (profundo), compreendemos para explicar a nossa interpretação.

Na primeira **concepção de interpretação**, a **superficial**, tem-se a apresentação da dialética relacionada com o evento e a significação do discurso. Ricoeur propõe o modelo estrutural da linguística moderna. Aqui deve existir uma supressão da referência (estado de suspensão) de caráter objetivo. O texto deve ser tratado como uma unidade sem mundo. Tal objetivação permite que o leitor se transporte para dentro do texto, para um lugar sem mundo que possui somente um interior — essa fase se refere à “explicação”.

A aplicação desse modelo ao texto obedece a sequências de signos mais vastos que as frases, à semelhança da linguística que “analisa as unidades da frase em fonemas, morfemas e semenas” (RICOEUR, 1987, p. 93). As unidades constituintes mais vastas do texto se referem a “feixes de relações” e que vão tomar um sentido por meio do uso e da combinação de relações: “Só como feixes é que tais relações se podem usar e combinar de modo a produzir um sentido” (RICOEUR, 1987, p. 94). Tal sentido é a capacidade de um elemento entrar em relação com outros elementos e com a totalidade do texto. A explicação ocorre mediante uma análise estrutural, da qual se extrai a lógica das operações que relacionam entre si categorias presentes no texto. Nesse momento, ainda não existe interpretação, apenas a leitura de um texto cuja referência é suspensa ou suprimida. A análise estrutural ocorre apenas no interior do texto (como um sistema fechado de signos),

sem considerar o seu mundo exterior — traduzindo-se, dessa forma, como um instrumento de leitura.

Na segunda **concepção de interpretação**, a **profunda**, tem-se a apresentação da mesma dialética, mas em ordem inversa, relacionada à outra polaridade do discurso: a do sentido e referência. Nela, a referência exprime a plena exteriorização do discurso, à medida que o sentido não é só o objeto ideal intentado pelo locutor, mas a realidade efetiva visada pela enunciação. Nesse caso, ocorre a apropriação do que era estranho, o contexto no qual se insere o texto é considerado, e o mundo do texto é desvelado — atingindo-se, assim, pela compreensão profunda do texto, a interpretação.

A apropriação do projeto de mundo presente no texto, contendo a proposição de um modo de ser no mundo, constitui-se o objetivo último da hermenêutica. Ou seja, desvelar um modo viável de olhar para as coisas que possibilita ao leitor a autoprojção “ao receber do texto um novo modo de ser” (RICOEUR, 1987, p. 106).

Ricoeur entende ser tarefa da hermenêutica, de um lado, compreender a dinâmica interna de um texto, por meio de sua estruturação analítica, e de outro, a sua projeção externa, ou seja, o poder de desvelar o mundo que está à frente do texto (esse autor não entende que o sentido do texto está por trás dele mesmo, como defendido pela hermenêutica clássica). A dialética complementar entre esses dois extremos (dinâmica interna do texto e sua projeção externa) é que vai possibilitar a interpretação, o encontro com a verdade.

A visão de fenomenologia hermenêutica adotada por Ricoeur, que trata da complementaridade entre descrição do fenômeno e a experiência da hermenêutica na esfera da linguagem (relacionada à narrativa textual), apresenta-se como mais um argumento para justificar a coerência entre a perspectiva epistemológico-metodológica adotada nesta investigação e a opção pela abordagem história de vida e formação, que será tratada no tópico a seguir.

5.4 DA ABORDAGEM “HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO” E DO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO

Nesta investigação, o “sujeito” de pesquisa se refere à minha pessoa no que tange à narrativa de minha trajetória educativa e profissional, que será delineada por meio da abordagem de “história de vida e formação”. O termo ‘educativa’ se refere à

busca de aprendizagens não apenas de cunho profissional, mas inclusive pessoal-existencial. Já o termo ‘profissional’ diz respeito às experiências que obtive sendo uma profissional da área educacional.

Dentre as várias possibilidades existentes no contexto da abordagem de “histórias de vida e formação”, opto pelo método **(auto)biográfico**. Considerando que existem vários entendimentos acerca do referido método, esclareço que o adotado aqui será o de Pineau, para quem a “(auto)biografia constitui-se [...] um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito. O prefixo ‘auto’ a aproxima dos outros processos, que utilizam esse prefixo, em relação ao problema do lugar do outro” (PINEAU, 2006, p. 12).

A utilização do método (auto)biográfico é a expressão de um movimento socioeducativo mais amplo denominado “Histórias de vida e formação”, que reside na insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e à consequente necessidade de renovação dos modos de conhecimento científico. Uma forma de fazer “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 1992, p. 18).

De acordo com Pineau (2006), as práticas autorreflexivas multiformes que trabalham com “Histórias de vida” eclodiram a partir de 1980, interpretadas como uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tais práticas compõem um movimento biorreflexivo e “de construção de novos espaços conceituais para trabalhar o crescimento multiforme de problemas vitais inéditos” (PINEAU, 2006, p. 329), contribuindo, dessa forma, para constituir uma “prática de autoformação que permite aos sujeitos apropriarem-se do poder de refletir sobre suas vidas” (PINEAU, 2006, p. 329).

As experiências de vida e formação, de acordo com Josso (2010), podem tanto ser consideradas como **forma de contribuição para uma teoria da formação** na perspectiva do sujeito aprendente, levando o sujeito narrador a um encontro consigo mesmo por meio da busca de **compreensão de sua existencialidade**, como também uma **metodologia de pesquisa-formação**. Essa autora entende que, para uma “experiência ser considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem” (JOSSO, 2010, p. 34). A descrição de processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem é considerada por ela do ponto de vista dos adultos aprendentes.

No que tange à investigação sobre formação de professores sob a designação de “histórias de vida”, Nóvoa (2007) comenta que a profusão de interesses pode estar atrelada a aspectos teóricos ou práticos e relacionados a um dos seguintes temas (separados ou combinados de diversas formas): a pessoa do professor, sua prática, sua profissão ou a investigação-formação docente. No entanto, ele reconhece que existem diversas possibilidades de interesse que dependem, entre outros, inclusive de técnicas de investigação utilizadas e de produções (auto)biográficas que surgem com objetivos muito específicos (como é o caso desta investigação). A multiplicidade de perspectivas é característica da abordagem em questão, uma vez que:

estimula um pensamento feito de interações e o recurso a técnicas e a enquadramentos teóricos mais adequados [...] Cada estudo tem uma configuração própria, manifestando à sua maneira preocupações de investigação, de ação e de formação (NOVOA, 2007, p. 23).

Isso é o que caracteriza essa abordagem investigativa como um novo espaço heurístico. Diante do exposto, é oportuno apresentar o entendimento de Fontoura (2007), ao considerar que um mesmo acontecimento pode ser descrito de diferentes maneiras — a definição do objetivo final é que vai orientar a forma de contar.

De acordo com Josso (2010), a abordagem de história de vida e formação vem sendo considerada uma prática no campo da educação de adultos que contribui para o processo de conhecimento, formação e aprendizagem. Uma prática que nos permite migrar de uma exterioridade para nos render à intersubjetividade.

A intersubjetividade a que se refere Josso (2010) está atrelada ao fato de ser comum na abordagem de história de vida e formação, enquanto metodologia de investigação, a figura de um terceiro que interpreta a biografia de outrem (ou terceiros). Esse terceiro contribui no processo de interpretação do percurso formativo do sujeito narrador buscando compreender, com ele, como se deu tal formação. A intenção é ressignificar o processo formativo pela reflexão sobre a ação, de modo a possibilitar ao narrador a apropriação de aprendizagens.

A abordagem “história de vida e formação”, segundo Nóvoa (1992) e Josso (2010), é desenvolvida dentro da perspectiva interpretativista devido à sua subjetividade inerente.

A (auto)biografia se inscreve na concepção da pesquisa transdisciplinar, por ser capaz de unificar a relação sujeito-objeto. De acordo com Nóvoa (2007, p. 20), a perspectiva (auto)biográfica permite “conjuguar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes”. Nóvoa (2007) não se refere diretamente à transdisciplinaridade, mas a afirmação contém elementos que caracterizam a abordagem transdisciplinar, principalmente no que tange ao reconhecimento da diversidade de saberes presentes na constituição de uma autonarrativa.

Galvani (2002) corrobora a afirmação de Nóvoa, ao reconhecer que os processos autoformativos necessitam de uma metodologia transdisciplinar, devido aos seguintes aspectos:

- a) referem-se a muitos níveis de representação, níveis de realidade da formação e diferentes níveis de consciência da *autos*;
- b) provocam causalidades sistêmicas e complexas, uma lógica do terceiro incluído e a interação entre o sujeito e o conhecimento;
- c) possibilitam explorar a experiência da formação para o que está entre, além e através de todas as experiências.

Mesmo reconhecendo o método (auto)biográfico como o mais adequado para atender aos propósitos desta investigação, considero importante explicitar as limitações que percebo nele, a saber:

- a) a inexistência de um mediador entre o pesquisador e o sujeito de pesquisa no processo de interpretação. Esse aspecto, por um lado, pode permitir uma descrição mais fiel dos eventos (auto)biográficos, mas, por outro, pode comprometer a distanciação necessária para uma adequada apropriação da compreensão (considerando a dialética da explicação e compreensão de Ricoeur);
- b) ao externalizar o discurso, por meio da narrativa, abre-se conseqüentemente um mundo de interlocutores com os quais se estabelecerá um canal de comunicação. A consciência da exposição pessoal pode se constituir um fator de inibição ou cerceamento no processo narrativo, o que pode levar à ocultação de aspectos que seriam relevantes para a compreensão profunda do fenômeno que se constitui a (auto)biografia;

- c) o recorte temporal e temático pode gerar esquecimento de fatos relacionados a eventos que poderiam ser relevantes no processo interpretativo;
- d) produzir relatos “pós”, e não “durante”, a experiência pode gerar modificações em sentimentos e percepções.

Com relação a esses dois últimos aspectos mencionados, Huberman (1992) comenta que, ao assumir um relato em primeira pessoa, deve-se assumir também as contingências decorrentes dele, sendo uma delas a memória. Uma narração pode se constituir mais uma reinterpretação que um relato, capaz de “fazer alinhar o passado com as representações do presente” (HUBERMAN, 1992, p. 55).

Considero relevante ter consciência dos limites do método adotado em uma investigação porque isso nos mantém atentos à busca de soluções para minimizá-los e mostra que sabemos a realidade com a qual estamos lidando. Nesse sentido, no caso desta investigação, procurei dar ênfase em três elementos: as fontes de dados diversificadas para me auxiliar no processo rememorativo, a escrita refletida e revisitada muitas vezes e a escolha de uma abordagem de pesquisa (fenomenologia hermenêutica de Ricoeur) que possibilitasse não somente a coerência entre as dimensões metodológica e epistemológica, mas também um processo de interpretação adequado às especificidades do método (auto)biográfico.

Conforme mencionado no parágrafo anterior, procurei diversificar as fontes de dados no intuito de minimizar a possível limitação de memória. No que tange à materialização da autobiografia, utilizei o “memorial de formação” como dispositivo autoformativo para socializar o meu percurso educativo e profissional. Passeggi (2010) define o memorial formativo como sendo:

Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto) (PASSEGGI, 2010, p. 1).

Para auxiliar na descrição da autobiografia, além do memorial formativo apresentado como um dos requisitos avaliativos para candidatura ao doutorado em Educação, recorri às seguintes fontes: *curriculum vitae*, materiais didáticos (livros,

apostilas, textos, esquemas e anotações de palestras/aulas/cursos) de formações que participei, conteúdo dos certificados obtidos nas formações, fotos, mensagens eletrônicas, relatórios técnicos referentes a projetos nos quais atuei como responsável, artigos acadêmicos e livros publicados (alguns de minha autoria e outros em coautoria com colegas).

Na sequência, apresentarei o percurso metodológico traçado para expor as fases de minha autobiografia educativa e profissional.

5.5 ESTABELECENDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Diversos elementos me desafiaram para definir em que ponto temporal teria início meu percurso metodológico. O primeiro deles foi a própria abordagem adotada nesta investigação, “História de vida e formação”, que por si só suscita a chamada de um conjunto imbricado e interligado de fatos dispersos que se autoinfluenciam. Segundo: minha trajetória profissional como docente do ensino superior compreende uma jornada de 17 anos, mas há fatos pregressos que influenciaram minha autoformação educativa e se desvelam na trajetória profissional. Terceiro: as fases que estabeleço para apresentar a autobiografia têm, em si mesmas, um percurso que vai se autodesvelando na escrita, elas por si só constituem-se um percurso. Quarto: refletir sobre o fato de que o processo de doutoramento foi o elemento que me possibilitou sistematizar o percurso que resultará na produção desta investigação e que talvez o percurso metodológico se iniciasse nesse ponto.

Depois de muitas reflexões, optei por iniciar a narrativa autobiográfica considerando o meu ingresso como docente no ensino superior, período que compreende 17 anos de profissão (1999 a 2015). Ao observar meu memorial formativo, identifiquei eventos, fatos, cursos e experiências profissionais que se destacavam nesse intervalo temporal.

Percebi também que precisaria aprofundar alguns aspectos do memorial formativo que estavam com informações superficiais. Na sequência, tentei identificar características comuns em um encadeamento cronológico e notei que poderia aglutinar o período de docência em dois momentos ou fases. Todavia, existia um período prévio ao ingresso na docência, que se constituía uma espécie de contextualização para a compreensão das motivações da minha escolha pela

profissão docente e de minha visão particular da educação. Portanto, resolvi que destacaria três fases.

Considerando o exposto, apresento a seguir alguns dos principais aspectos que caracterizam as diversas fases autobiográficas:

- a) a temporalidade de minha autoformação é escalonada em etapas referentes a questionamentos profissionais/existenciais;
- b) os questionamentos se traduzem na prática pela busca de formação pessoal e intelectual, pela criação de projetos educativos aplicados no ensino superior e pela sistematização dos projetos educativos em produções acadêmicas ou técnicas;
- c) a narrativa das fases revela entendimentos distintos e de aprofundamento crescente acerca do tema Educação Transformadora;
- d) os aprendizados, as necessidades e os questionamentos gerados em cada fase, naturalmente, culminam em uma nova fase de aprofundamento que, ao ser observada panorâmica e temporalmente, permite perceber um processo de aprendizagem em espiral crescente.

As fases desvelam, entre outros elementos específicos de cada uma delas, os seguintes aspectos:

- a) principais fatos e questionamentos do período;
- b) formações de que participei;
- c) principais teorias e autores/pensadores que me inspiraram no período;
- d) relatos de principais práticas e projetos executados (experimentos);
- e) produções/publicações/pesquisas produzidas de minha autoria ou coautoria sobre as práticas realizadas e seus resultados;
- f) principais reflexões e aprendizados do período.

A estrutura adotada para desenvolver a autobiografia educativa e profissional, no que tange às fases estabelecidas, foi a seguinte:

- a) Fase 1: de 1997 a 2001 – Preparando-me para docência universitária.
- b) Fase 2: de 2001 a 2009 – Buscando fundamentação teórica.
- c) Fase 3: de 2009 a 2015 – Aprofundando a fundamentação teórica e os experimentos educativos.

Relendo com atenção o conteúdo do memorial formativo, várias lembranças vieram à mente. Voltei a consultar o meu *curriculum vitae* e identifiquei, além das formações e experiências profissionais, também as produções acadêmicas. Ao

iniciar a ampliação da narrativa, que estava contida no memorial formativo, passei a consultar artigos que eu havia produzido (alguns como única autora, outros em parceria com colegas). A grande maioria eram relatos de experiências, sistematizações de propostas educativas que eu havia implementado e avaliações de resultados dessas propostas.

Na produção das primeiras versões da escrita da autobiografia, busquei dar um tom mais objetivo à narrativa, mas em um determinado momento as emoções foram me invadindo de tal forma, que foi se tornando difícil manter a racionalidade intelectual pura. Confesso que isso passou a me preocupar, por conta do meu modelo de escrita acadêmica.

No entanto, quando fui aprofundando o estudo da literatura sobre a abordagem 'História de vida e formação' e o 'método (auto)biográfico', passei a ler muitas (auto)biografias e percebi nelas uma tendência a relatar aprendizagens para além do currículo formal — o que foi me dando alguns sinais de como eu poderia desenvolver a escrita e me levou a ampliar o espectro narrativo.

Assim, o espectro dos eventos narrados acabou sendo ampliado para incluir vivências provenientes de situações que tiveram interferência velada em meu percurso autoformativo. Todavia, procurava ficar atenta para não fugir do propósito da investigação, relacionado às contribuições que poderiam emergir da trajetória educativa e profissional para refletir sobre a formação de docentes do ensino superior.

Optei então por, utilizando a terminologia da ciência antroposófica e da Teoria U, apresentar um texto trimembrado. Ou seja, os conteúdos das fases dando vasão, ao longo da escrita, tanto a aspectos do pensar (intelectuais e teórico-epistemológicos) quanto do sentir (meus desejos, sentimentos, crenças, entre outros) e do agir (o que fiz com o que pensava, sentia e como os traduzi em práticas educativas).

Dessa forma, a escrita da autobiografia contemplou, além do conteúdo intelectual, conteúdos relacionados a sentimentos e emoções. É fato que meus sentimentos e minhas paixões emergiram nas entrelinhas, e as ações revelaram minha vontade apresentando as práticas educativas que empreendi ao longo da jornada educativa e profissional.

A narrativa de cada fase não foi escrita de uma só vez, pois aos poucos as lembranças foram se instaurando em minha memória e fui aprofundando o conteúdo

autonarrativo. Em alguns casos, precisei recorrer aos materiais didáticos (livros, apostilas, textos, esquemas e anotações de palestras/aulas/cursos) e certificados de formações de que tinha participado, fotos, mensagens eletrônicas, relatórios técnicos referentes aos projetos em que atuei como responsável, artigos acadêmicos, livros e capítulos de livros de minha autoria ou coautoria. O propósito era checar dados que me vinham à memória. Era comum um dado levar a outros.

Nesse momento, passei a ter dúvidas se o método que estava utilizando era realmente o (auto)biográfico. Não estaria beirando uma autoetnografia? Por isso, decidi estudar a literatura sobre autoetnografia e percebi que minha proposta pertencia mesmo ao método (auto)biográfico.

Para contextualizar alguns desdobramentos que se refletiriam na autoformação, tive que me reportar a fatos que extrapolaram o horizonte temporal estabelecido.

Considerando a abordagem metodológica adotada nesta tese (fenomenologia hermenêutica de Ricoeur), o processo de interpretação ocorreu em seus dois movimentos metodológicos: no primeiro, foram explicitados nos capítulos os núcleos temáticos (ou feixes de relações) presentes no discurso da tese, por meio da estruturação dos tópicos temáticos dos capítulos relacionados ao referencial teórico e de suas relações explicitadas no texto, somados aos tópicos e subtópicos de minha autobiografia. A partir dessa sistematização, obteve-se uma explicação do objeto de minha investigação. O propósito desse primeiro movimento foi exatamente compreender, de maneira objetiva, o objeto de investigação e, assim, interpretá-lo superficialmente.

Em um segundo movimento, apoiada na explicação gerada no primeiro movimento e tendo como mote a intencionalidade predefinida no objeto de investigação desta tese, comecei a me apropriar do significado (subjetivo e externo do texto). Nesse momento, passei a uma compreensão mais profunda do objeto, a qual me possibilitou escrever outro texto sintético, a fim de explicar a interpretação, resultado da dialética entre objetivação e subjetivação do discurso presente no texto da tese. O texto-síntese culminou nos capítulos em que interpreto e apresento a resposta provisória ao meu objetivo de pesquisa.

Cumprе salientar, ainda, que o processo de interpretação que desenvolvi se constitui em uma adaptação da proposta de Ricoeur pelo fato de eu estar, neste caso, na condição de autora e leitora ao mesmo tempo — contexto característico

desta tese ao optar pela (auto)biografia na concepção de Pineau e Patrick (2005). Em outras circunstâncias, em que há um terceiro mediando o processo de interpretação, o estabelecimento do primeiro movimento de interpretação (referindo-se à proposta metodológica de Ricoeur) necessitaria ter contornos diferenciados dos apresentados aqui. Ou seja, sendo a autora, o estabelecimento dos núcleos temáticos ou “feixes de relações” do texto ocorreram *a priori* e não *a posteriori*, como seria o convencional.

Quero também esclarecer o fato de não ter trabalhado com codificação de categorias, mas com “feixes de relações”. Isso ocorreu a fim de ser fiel à metodologia de Ricoeur, mas também tendo em vista a importância dada, nos processos de História de vida e formação, ao contexto do qual emergem os fatos e à intersubjetividade envolvida no processo de autonarrativa (JOSSO, 2010, e NÓVOA, 2007). Assim, entendo que, nesse caso, categorizar codificando poderia comprometer o processo de interpretação diante da abordagem e do método adotados nesta investigação. Essa observação é corroborada por Hooder, ao explicar que a análise tende a fraturar as informações (categorização, codificação, organização) enquanto a interpretação tematiza, contextualiza e obriga a fazer ligações, construir pontes entre partes separadas (HOODER 2003, apud DUBÉ, 2015, p. 218).

Saliento, mais uma vez, que a interpretação não foi focada em compreender o meu processo particular de formação. Ou seja, entender como me formei para uma posterior reflexão que contribuirá para transformar a minha prática educativa (embora acredite que isso tenha acontecido), mas, sobretudo, pretende reconstruir o percurso de autoformação interrogando sobre: como tal processo integrando teorias, fatos formativos e experimentos geradores de aprendizados pode contribuir, de forma propositiva, com reflexões sobre a formação de docente do ensino superior?

Antes de apresentar as considerações preliminares de minha autobiografia, creio que cabe aqui explicar os termos vivência, experiência e experimento, haja vista o constante uso que farei deles durante a narrativa autobiográfica.

Iniciarei abordando os conceitos de experiência e vivência a partir do entendimento de Josso (2010). Essa autora entende que o conceito de *experiência* é central nos estudos referentes à história de vida e se refere a uma ação, interação, acontecimento ou situação observada e refletida *a posteriori* ou *a priori*. Partindo do conceito de experiência, podemos nos remeter ao conceito de *vivência*, que seria

uma ação ou atividade que nos ocorreu, mas não chegou a se tornar experiência, pois não tomamos consciência, não nos apropriamos das informações que emergiram. Não geramos conhecimento de espécie alguma a partir dela, ou seja, não nos rendeu aprendizado.

A autora distingue ainda três aspectos quanto à experiência: **ter experiência**, que se refere às vivências significativas de situações e acontecimentos que nos ocorrem sem os termos provocado; **fazer experiência**, que diz respeito às vivências de acontecimentos e situações por nós provocadas; e **pensar sobre as experiências**, que se relaciona às vivências que serviram para reflexões e acabaram se tornando experiências.

Saliento, ainda, que durante a primeira fase de minha autobiografia os termos vivência e experiência apresentam contornos distintos dos explicitados acima, pois a teoria que me guiava nessa fase era distinta da que adoto hoje. Na primeira fase, o termo vivência vai se confundir com o termo experiência.

Quanto ao conceito de **experimento**, entendo ser o ato de colocar em ação, por meio de práticas e/ou projetos educativos, os aprendizados advindos de minha autoformação.

Antecedendo a narrativa das três fases que compõem a autobiografia, apresentarei alguns aspectos de minha biografia anterior às fases delimitadas, pois a compreensão de tais aspectos influencia o conteúdo da narrativa, contribuindo para contextualizá-la e situar os leitores da tese.

5.6 FASES DE MINHA JORNADA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Depois de ter apresentado o referencial teórico-epistemológico sobre o qual se sustenta esta tese, bem como defendido o conceito aqui adotado de educação transformadora e alguns pontos de vista acerca da área educacional, do sentido do trabalho do educador e das instituições de ensino superior diante da era ecozoica (aspectos que contribuíram para atender parte dos objetivos específicos desta investigação) e apresentado os encaminhamentos metodológicos, é chegada a hora de expor as contribuições advindas de minha autobiografia educativa e profissional.

Os capítulos que seguem, referentes à apresentação das fases que compõem a autobiografia, têm o propósito de atender mais um dos objetivos específicos, que, somados aos alcançados no decorrer da explanação teórico-epistemológica, vão

possibilitar o alcance do objetivo maior desta investigação. Objetivo esse que se dirige a contribuir com reflexões propositivas para formação de docentes do ensino superior, considerando os pressupostos subjacentes ao tema educação transformadora transdisciplinar e minha autobiografia educativa e profissional.

Todavia, antes de adentrar nas fases autobiográficas, apresentarei o contexto prévio de interpretação dessa, entendendo que existe uma biografia pregressa que a influencia e deve ser considerada, principalmente no que tange à abordagem metodológica utilizada nesta investigação.

A contextualização biográfica prévia às fases da autobiografia educativa e profissional (cujo recorte temporal será indicado e justificado adiante) é direcionada para alguns aspectos que caracterizam minha história pessoal e contribuíram para a escolha profissional de ser docente na educação superior. Tal contextualização aborda minhas incursões prévias no campo de educação e que antecederam meu ingresso como docente no ensino superior.

Após mencionar esses aspectos, discorrerei sobre as principais intencionalidades conscientes presentes em minha trajetória autoformativa, os propósitos que tenho ao desvelar minha autobiografia, justificando as especificidades e aparentes contradições no que tange ao percurso metodológico e o recorte temporal adotado para a definição das fases estabelecidas para narrar a autobiografia.

5.7 O CONTEXTO PRÉVIO DA AUTOBIOGRAFIA EDUCATIVA E PROFISSIONAL

Antes de iniciar a apresentação da autobiografia educativa e profissional, considero necessário apresentar-me um pouco além da atuação profissional. A intenção é situar, mesmo que parcialmente, as pessoas que terão contato com meus escritos, para que tenham noção de com quem dialogam.

Partindo do pressuposto de que interpretar um fenômeno depende de entendê-lo a partir do contexto que o abarca e de que a pesquisa é um processo “interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 20), ficaria uma lacuna nesta investigação se eu não trouxesse um pouco de mim antes de iniciar a apresentação da

autobiografia. Penso, inclusive, que seria incoerente com a opção epistemológica e metodológica adotada.

Acredito que o “local” de onde venho, minha idade (43 anos) e as experiências que tive influenciam fortemente o que hoje me constituo e justificam muitos episódios de meu percurso.

Pertencer à classe média, nunca ter passado por nenhuma privação material, durante a infância e a adolescência, possuir uma família com relações estáveis, acolhedora, com forte espírito solidário e valores cristãos. Ter realizado meu ensino fundamental (na época primário e ginásial) na década de 1980 no Brasil em escola pública confessional. Ter cursado o ensino médio em escola privada e confessional. Ter saído de casa sozinha para estudar fora aos 15 anos de idade e ter residido em cidades diferentes, interioranas e em capitais. Ter vivido sempre no Sul do país, não ter tido experiência internacional de longa duração. Ter cursado parte de minha graduação em Administração em uma instituição pública federal e parte em uma instituição privada comunitária. Ser uma mulher branca. A experiência de ser mãe em duas épocas diferentes de minha vida, aos 23 e depois aos 37 anos, ter acompanhado e estar acompanhando o processo educativo de meus filhos. Ser esposa, amiga, irmã, entre outros papéis e experiências vividas, para não me alongar muito, mas tendo como intenção reforçar que esses papéis trazem conteúdos decisivos às linhas que ora se desvelam.

Penso ser interessante, antes de me referir a cada fase especificamente, apresentar alguns fatos que marcaram minha história e que contribuíram para a escolha profissional de ser docente na educação superior.

Ingressando na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para cursar Administração de Empresas em 1990, como não precisava trabalhar na época e cursava o período matutino, pude vivenciar intensamente o ambiente universitário. No período noturno, cursava o pós-médio em Análise de Sistemas em outra instituição de ensino privada.

Lembro claramente a sensação prazerosa de ter disponibilidade para estudar e o quão estimulantes eram as oportunidades de aprender na universidade. Em vários momentos, me pegava pensando: “é isso que eu quero para minha vida profissional, quero viver esse ambiente de aprendizado incessante repleto de possibilidades e pessoas intercambiando saberes”. Passava quase todos os dias da semana o dia todo na universidade. Após um ano e meio, por questões pessoais,

precisei trancar o curso de Análise de Sistemas, pedir transferência da UFSC para a Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC (Lages, Santa Catarina), pertencente à Associação Catarinense de Fundações Educacionais, e mudar de cidade.

A partir daí, precisei trabalhar e viajar diariamente, pois residia e trabalhava em uma cidade e estudava em outra. Na sequência, casei, engravidei e precisei trancar a faculdade por um período. Parecia que o sonho profissional ficara mais distante.

Aos 24 anos, me separei judicialmente, retornei à graduação e cursei paralelamente uma especialização também em Administração, passei a trabalhar como estagiária no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina (SEBRAESC), onde grande parte de minhas atribuições estavam relacionadas à área, por eles denominada ‘Treinamento’. Parecia que a área de educação voltava a me chamar. Os fatos que se seguem a esses serão contemplados na primeira fase de minha autobiografia.

Diante do exposto, entendo que o que apresento aqui tem a ver com as emergências que a vida foi me apresentando e a escuta sensível de minhas inquietações, angústias, medos, sonhos e necessidades diante das realidades a que tive acesso.

Nessa jornada, fiz a opção consciente de buscar formação não apenas teórica, mas também experiencial na perspectiva da autoformação, considerando as relações intrapessoal, interpessoal, extrapessoal e transpessoal.

A partir do momento que me comprometi a trilhar uma jornada de crescimento pessoal consciente, fiz a mesma escolha para trilhar minha vida profissional — o que corresponde a um conjunto de decisões cotidianas que busco tomar nas diversas esferas de minha vida, quer seja como mãe, educadora, esposa, gestora, filha, amiga ou na condição de um ente planetário. Assim, os leitores perceberão que existe um “norte” — ou, nas palavras de Husserl (1986), uma intencionalidade que vai se desvelando na jornada. Uma jornada que possui alguns fatos planejados, outros emergentes, e alguns outros eu diria que “magicamente emergentes”.

Faz parte dessa intencionalidade que todo o conhecimento e os aprendizados gerados na trajetória pudessem ao máximo se refletir em ações que contribuíssem para a mudança efetiva das práticas educativas que eu empreenderia no ensino superior. Nesse processo, eu conscientemente me tornei cada vez mais um “ser

educativo”, o que, para mim, vai além de praticar o ensino, pois não acredito que somente o discurso docente e as técnicas de ensino em si têm o poder de educar: quem sou, como sou, por que sou educadora, como me relaciono com o mundo — todo esse campo pessoal se constitui fator decisivo no processo de educar os seres com os quais me relaciono em uma experiência educativa.

No horizonte de minha autoformação aos 17 anos de idade, optei por estudar não apenas na academia, mas também fora dela. As diversas trilhas educativas forjadas ao longo da trajetória serão descritas no decorrer da apresentação das fases da autobiografia. Costumo dizer que o modelo acadêmico dominante, dependendo da forma como lidamos com o conhecimento e a realidade acadêmica, pode nos afastar da realidade externa e interna a nós. Por isso, sempre tive atenção para estar aberta ao que vem de fora da academia, buscando dialogar com os diversos saberes existentes.

Minha autoformação teve então a opção consciente de ser regada a saberes teóricos acadêmicos e não acadêmicos, pela atenção a temas e questões não apenas de minha área de formação inicial e de atuação profissional direta. Esses aspectos influenciaram e influenciam de maneira decisiva minhas práticas profissionais docentes e não docentes e, ao longo da apresentação das fases da autobiografia, serão apontados.

Rever essa trajetória para mim tem dois propósitos: o primeiro é reunir e dar sentido a um conjunto de fatos (em alguns casos, planejados e em outros, emergentes); o segundo é aprofundar o entendimento, desvelar aprendizados latentes e assimilar outros tantos novos, com o intuito de proporcionar situações de aprendizagens mais qualificadas, quer seja como mãe educadora, com os meus educandos, na atuação como gestora de pessoas, como *designer* e gestora de projetos educativos, nas comunidades onde alguns dos projetos que desenvolvo acontecem, entre outros. O “levar aprendizados de forma mais qualificada” não se refere somente a um entendimento intelectual teórico-epistemológico, mas, para mim, sobretudo, ontológico.

É importante ressaltar que a interpretação final não estará focada em compreender o meu processo particular de formação. O propósito é revisitar por meio da escrita meu percurso de formação, interrogando sobre como o meu processo de autoformação, integrando teorias e experimentos geradores de

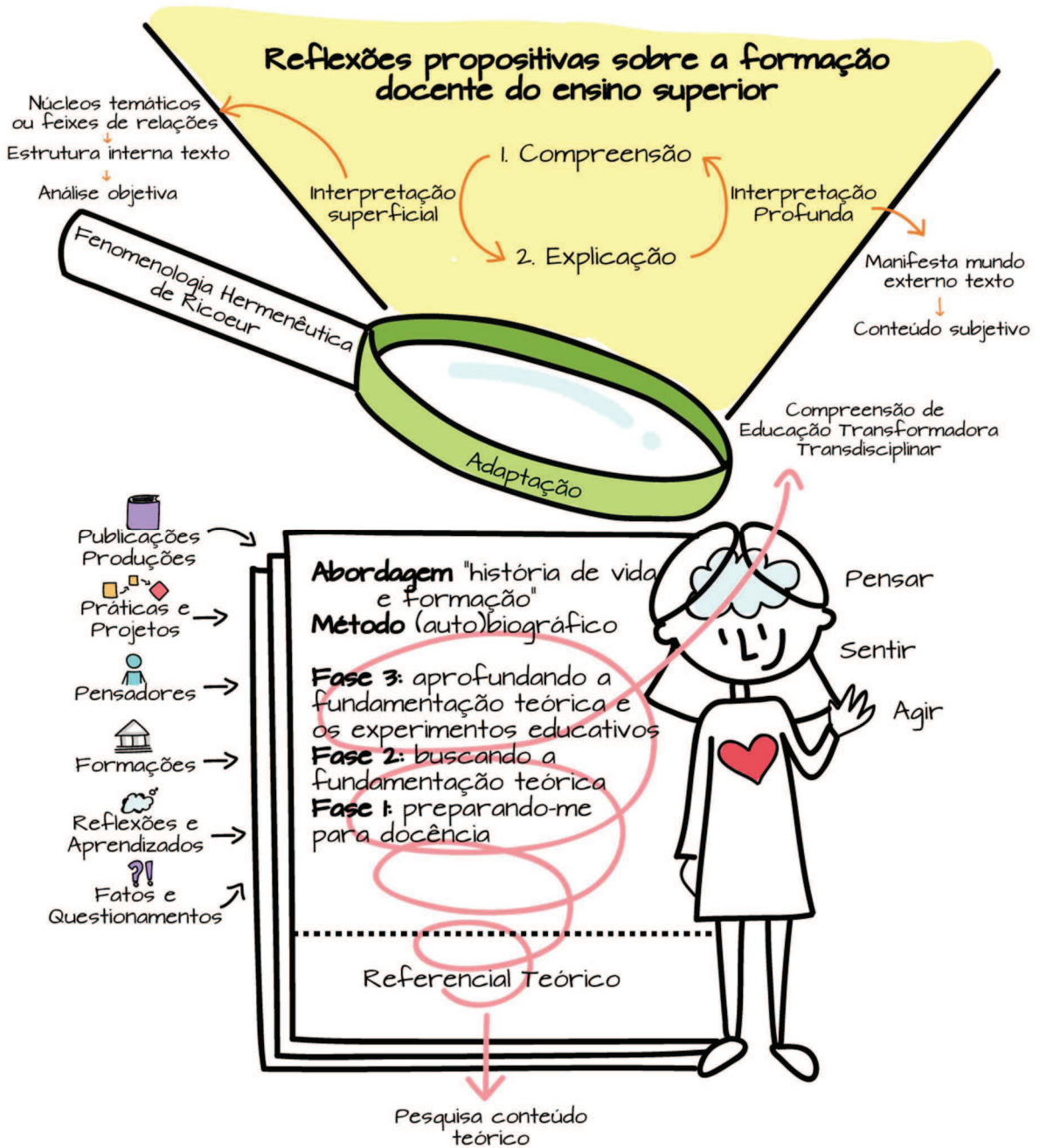
aprendizados (relacionados à docência do ensino superior), pode contribuir com reflexões propositivas para a formação docente do ensino superior.

Acredito que os aspectos acima mencionados influenciam e revelam, mesmo que parcialmente, tanto o que está por trás das palavras do texto quanto possíveis limitações pessoais e/ou de interpretação de minha parte. Por esse motivo, julgo pertinente tê-los antecipadamente apresentado.

No capítulo seguinte, apresentarei as fases de minha autobiografia educativa e profissional considerando o recorte temporal nos três períodos indicados e seguindo a estruturação prevista para a narrativa de cada uma delas.

Figura 4 - Mapa mental do Capítulo 5: Encaminhamentos metodológicos

Cap. 5: Encaminhamentos metodológicos



Fonte: a autora (2016); ilustrações Louise Vendramini (2016).

6 FASE 1 – DE 1997 A 2001 – PREPARANDO-ME PARA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Na apresentação desta fase não conseguirei abarcar todos os itens previstos para a estruturação de cada uma das fases da autobiografia, pois no período eu ainda não era docente e não estava executando projetos próprios. Todavia, tendo em vista a relevância do conjunto de fatos que marcaram esta fase e me encaminharam para o ingresso como docente no ensino superior, considero-a estruturante pelo impacto decisivo que teve, e continua tendo, em minha autoformação educativa — seria difícil contextualizar a tese sem os considerar. Entendo esta fase como a base sobre a qual fundei, na condição de adulta, minha carreira profissional.

Iniciarei o capítulo narrando os fatos do meu último ano de graduação em Administração, quando residia no interior de Santa Catarina. Na sequência, relatarei aspectos de ordem pessoal, apresentarei as principais experiências profissionais e as formações mais significativas do período.

No último ano de minha graduação, iniciei paralelamente uma especialização em Administração. Ao concluir as disciplinas desse curso e antes de produzir o trabalho de conclusão, iniciei um curso livre na área terapêutica (Cromoterapia), que tinha enfoque autoterapêutico. Nessa formação, ocorreram meus primeiros contatos com a temática do pensamento sistêmico (nos anos 1996 e 1997). Quando fui convidada para participar, não sabia do que se tratava exatamente, mas, diante dos tantos questionamentos que vinha tendo sobre a vida, além do desejo enorme de me conhecer melhor, compreender melhor a dinâmica das pessoas e dos grupos, senti-me atraída pela proposta. Após verificar os temas que seriam tratados na formação, os currículos dos profissionais que a estariam ministrando, o local (a cidade onde estudava – Lages, SC) e os dias (finais de semana), e por fim, que era viável financeiramente (fator importante na época), abracei a oportunidade.

Considerando um dos pressupostos de Mezirow (1997), relacionado à aprendizagem transformadora e à mudança de quadros de referência, posso dizer que essa formação me possibilitou um conjunto de aprendizados transformadores para minha vida, tanto pessoal como profissional. Nela revi conceitos e crenças estruturantes, reconheci temores, dores, talentos, limitações, enfim, alterei quadros de referência de forma significativa. A formação teve a duração de cerca de 12

meses, 180 horas e tinha uma abordagem (multirreferencial) com temáticas de várias áreas do conhecimento e grande diversidade de profissionais.

A proposta era formar cromoterapeutas a partir de uma jornada profunda de autoconhecimento, visitando, por etapas consecutivas e evolutivas, as diversas dimensões humanas, a saber: biológica, relacional, intelectual, emocional, comunicativa, ambiental e espiritual. No processo, aprendemos técnicas terapêuticas relacionadas à cromoterapia e desenvolvemos um estágio supervisionado com atendimento individualizado.

Essa formação foi um marco em minha vida. Vivi experiências intensas e profundas em termos de autoconhecimento e na relação coletiva (grupo), um processo transformador e diferente do que a graduação tinha proporcionado. Passei a me questionar cada vez mais com relação à formação cartesiana que tive durante a minha vida e compreender elementos da dinâmica humana em um nível que eu jamais tinha pensado existir.

A formação me inspirou a desenvolver a monografia da especialização que estava cursando em Administração relacionando pensamento sistêmico e desenvolvimento pessoal e interpessoal na formação de administradores (críticas e proposições). O tema da monografia surgiu da inquietação e da frustração com a formação que tive na graduação, eminentemente técnica, e deu origem a um sonho: ver as instituições educacionais de ensino superior ofertando formação “para a vida”, e não apenas informações descontextualizadas e sem sentido. Sonhava ver formações capazes de gerar transformações profundas em diversas dimensões dos indivíduos e não se restringirem apenas à dimensão intelectual, nas quais as pessoas pudessem ser vistas como um todo, e não somente como um grande “cabeção” (MORIN, 2006).

Após concluir esses dois cursos e me desligar do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina (SEBRAESC), constituí uma empresa de prestação de serviços na área de treinamento empresarial, que foi aos poucos se mostrando inadequada às minhas aspirações mais profundas. Era convidada por empresários e gestores para prestar serviços para grupos em organizações, com foco em questões pontuais e sob a ótica dos contratantes. Ao chegar nos grupos, percebia, muitas vezes, outras questões de fundo que não poderiam ser tratadas em um único curso de poucas horas, ou questões que não seriam respondidas adequadamente por um curso.

Por vezes, sentia-me desconfortável ao realizar alguns trabalhos, pois percebia que tinha um cunho paliativo — e ilusório, até certo ponto. Precisava desenvolver algo mais profundo com as pessoas, entretanto não conseguia visualizar como fazer isso acontecer em contextos profissionais.

Na época, ministrei treinamentos abertos com temáticas predefinidas para grupos mistos (com objetivo de aperfeiçoamento profissional) no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), no Sistema Nacional de Emprego (SINE) e no SEBRAESC. Tais oportunidades foram acrescentando experiência no trabalho com grupos de adultos. Todavia, exigiam que eu viajasse muito. Por vezes, precisava ficar até 15 dias fora de casa e longe do meu filho, o que foi me entristecendo e desmotivando. Passei a refletir sobre a possibilidade de procurar outra atividade profissional.

A coordenadora do curso de Cromoterapia e também técnica da Universidade Federal do Paraná – UFPR (licenciada por dois anos) que havia implantado a clínica onde foi oferecido o curso de cromoterapia resolveu retornar para Curitiba e pediu para eu auxiliar nos trâmites de fechamento da clínica. Antes de sua partida, sugeri que continuasse ofertando o curso em Curitiba como uma jornada de desenvolvimento pessoal somente, retirando os conteúdos referentes à área terapêutica, pois essa conotação poderia afastar pessoas que não tinham a intenção de serem terapeutas, mas que poderiam viver uma experiência transformadora. Assim ela o fez posteriormente. Ao retornar para Curitiba, passou a ofertar o curso como extensão universitária com certificação pela Universidade Federal do Paraná, via Hospital de Clínicas, com foco em saúde integral. Estando em Curitiba, a coordenadora, sabendo do meu desejo de mudança profissional e de continuidade de meus estudos, indicou-me para uma vaga de gerente de vendas em uma indústria química. Acabei sendo admitida como gerente de vendas e, aos 26 anos, passei a residir em Curitiba. Imaginei que seria a oportunidade para continuar meus estudos, fazer mestrado e talvez no futuro me tornar uma docente no ensino superior, outro sonho.

No entanto, não permaneci muito tempo na indústria química. Foi uma experiência importante para decidir que não queria ser executiva de uma organização empresarial de grande porte, uma das “lavagens cerebrais” que nos são inculcadas nos cursos de Administração. Pedi demissão e tive que decidir entre retornar para o interior de Santa Catarina e ficar com meu filho ou permanecer em

Curitiba, mas sem ele. Depois de refletir bastante com a minha família, resolvi mirar no meu futuro, de meu filho e pagar o preço da separação temporária dele. Foi a decisão mais difícil e dolorosa de minha vida, mas, por outro lado, a que mais me impulsionou a lutar pelos meus sonhos e criar condições de trazê-lo o mais rápido possível. Foram tempos difíceis, mas de muito crescimento interior.

Na sequência, fui convidada pela antiga coordenadora do curso de Cromoterapia para auxiliar, algumas horas por semana, a equipe organizadora do projeto de extensão em Desenvolvimento Pessoal e Saúde Integral (curso de cromoterapia revisitado) que estava sendo ofertado junto à Direção de Recursos Humanos do Hospital de Clínicas (HC) da UFPR. Acompanhei, na condição de membro da equipe organizadora, quatro turmas de cerca de 100 horas cada durante dois anos.

Deixei meu currículo com várias pessoas na época, dentre elas um professor da PUCPR, pois precisava de mais renda para me manter. Após três meses desempregada, recebi uma ligação e o convite para participar do processo seletivo para uma vaga de substituição temporária de um professor de curso de Administração. Exatamente na única disciplina, que eu recém-formada e com pouca experiência em gestão, sentia-me confortável para ministrar. Eis que fui aprovada e, um semestre depois, efetivada (mas com poucas horas ainda).

Ao ingressar na PUCPR, descobri que a universidade era vinculada à gestão dos Irmãos Maristas. Fui apresentada à proposta educativa Marista por meio de um texto, de autoria do reitor na época, Ir. Clemente Ivo Juliatto, direcionado aos docentes ingressantes na Universidade. Emocionei-me ao ler o texto, pois a visão educativa exposta no documento me encantou. Na época, a instituição passava por processo de disseminação do novo Projeto Político Pedagógico ao corpo docente. Assim, tive a oportunidade de participar de diversas formações para docentes e ser introduzida à conteúdos relacionados ao currículo e à didática do ensino superior.

Posteriormente, fui convidada na UFPR para contribuir na operacionalização do Programa de Qualidade de Vida Integral dirigido aos funcionários do HC. Tinha a função de acompanhar uma programação contínua de atividades de saúde preventiva com foco em administração do estresse no ambiente hospitalar. Para tal, atuava com uma equipe constituída por voluntários de diversas áreas, dentre os quais, estagiários de graduação. As atividades envolviam desde sessões de massagem terapêutica individual a aulas de *Tai Chi Chuan*, teatro, palestras e

oficinas sobre assuntos diversos relacionados à qualidade de vida integral. Depois de alguns meses de implantação, o programa foi ampliado para a comunidade externa, sendo executado com praticamente a mesma equipe, numa escola pública pertencente a um território em situação de vulnerabilidade na periferia de Curitiba.

No final de 2000, fui aprovada no Mestrado em Administração da PUCPR e chamada para trabalhar como assessora da Direção Acadêmica de uma instituição de ensino superior que iniciava suas atividades em Curitiba (FACINTER, pertencente ao atual Grupo Uninter). Na mesma ocasião, fui convidada para implantar, nos cursos de graduação, a proposição de formação que havia desenvolvido em minha monografia de especialização em Administração, relacionada à formação de administradores, e para ministrar aulas na graduação. Na FACINTER, tive a oportunidade de participar de várias formações para docentes do ensino superior.

Antes da minha vinda para Curitiba, atuei em diversos trabalhos voluntários e, no SEBRAE em Santa Catarina, participei de trabalhos de desenvolvimento local. Em Curitiba, coordenei voluntariamente um projeto social envolvendo voluntários em escola da rede pública, o que me possibilitou a indicação para uma bolsa financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em curso destinado a mulheres brasileiras líderes em projetos sociais (280 horas). O curso foi ofertado no Rio de Janeiro pela organização não governamental IDAC (fundada por Paulo Freire quando esteve exilado em Genebra). A bagagem acumulada com a atuação em projetos sociais me possibilitou atuar como consultora voluntária na área de gestão em organizações sem fins lucrativos, ofertar o primeiro curso de extensão em gestão de organizações sem fins lucrativos (Terceiro Setor) de Curitiba e ser premiada por quatro vezes em concursos estaduais e nacionais de projetos sociais envolvendo estudantes universitários. A experiência em gestão social foi decisiva para alguns dos desdobramentos de minha trajetória, conforme será apresentado na próxima fase autobiográfica.

No que tange às teorias ou *epistemes* que mais me influenciaram neste período, destaco os conteúdos a que tive acesso na formação em Cromoterapia, a saber: a teoria quântica e a visão sistêmica da vida, que se aproximam da cosmovisão oriental (medicina oriental, consciência corporal e anatomia sutil). Tais visões, provenientes de uma lógica diferente da lógica ocidental predominante, desestabilizaram-me inicialmente, senti-me sem chão, pois essas abordagens

desconstruíram a visão de mundo ocidentalizada, de ser humano e da relação com o transcendente. Aos conteúdos mencionados foram acrescidas noções de psicologia analítica, psicossomática, sociologia cultural, psicologia e sociologia das cores, qualidade de vida integral, psiconeuroendocrinologia, entre outros. Conteúdos regados por vivências que me possibilitaram trabalhar com questões de ordem corporal/física, relacional, emocional, intelectual e espiritual. Uma excelente experiência de formação integral transdisciplinar (na época, eu não conhecia o conceito de transdisciplinaridade).

Em sintonia com a Teoria de Sistemas, tive contato na especialização em Administração com o pensador Peter Senge (2006) e seu livro *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. A referida obra contribuiu para o estabelecimento de paralelo teórico entre o tema pensamento sistêmico e a área de administração.

A única produção acadêmica que tive na época foi a monografia de conclusão do curso de especialização em Administração, que se referia, como já mencionado, a uma crítica propositiva para a formação de graduandos em Administração. Nesse trabalho, utilizei como referencial teórico a abordagem sistêmica no campo das organizações, teorias relacionadas à liderança pelo viés sistêmico (incluindo a autoliderança) e autores que refletiam sobre a necessidade de os cursos de graduação em Administração se voltarem à formação humana e integral.

Conforme mencionei na introdução deste tópico, nessa fase não tive nenhum projeto de concepção própria atrelado à educação superior, pois estive na condição de auxiliar na execução de projetos concebidos com referencial e saberes de outras pessoas — o que acredito ter contribuído na minha preparação para assumir os projetos próprios nas fases posteriores.

No que tange a aspectos relacionados à educação transformadora, nessa fase descobri a abordagem integral e transdisciplinar (sem essa nomenclatura na época). Não em termos de teoria voltada para educação transformadora, propriamente dita, mas pelos conteúdos e pelas vivências a que tive acesso, especialmente nas Jornadas de Desenvolvimento Pessoal e Saúde Integral do Hospital de Clínicas e formação em Cromoterapia, onde pude viver pessoalmente processos de transformação integral e observá-los acontecendo em diversos grupos.

As Jornadas me permitiram participar da execução de projetos educativos ousados e desenho de ambientes de aprendizagem estimulantes. Nelas aprendi a

importância da Educação de Laboratório, uma forma de proporcionar aprendizagens significativas por meio de um conjunto de metodologias baseadas em experiências diretas ou vivências, cujo objetivo é contribuir para mudanças pessoais que podem abranger diversos níveis de aprendizagem: cognitivo, emocional, atitudinal e comportamental. O termo 'laboratório', nesse caso, se refere ao caráter vivencial, em que os participantes são estimulados a experimentar comportamentos com outras pessoas em grupo, sem as consequências da vida real. O laboratório não pode ser considerado completamente artificial, pois as pessoas e o que acontece nele são reais e ocorrem sob condições controladas e mediadas por um terceiro (facilitador ou mediador). Uma das principais características da metodologia de Educação de Laboratório é o "aqui-e-agora", cuja experiência é o ponto de partida para o aprendizado, que é pessoal e compartilhado com os membros do grupo, podendo ser apreciado e servir de base para construção de conceitos e elaboração de conclusões que podem ser pessoais ou grupais (MOSCOVICI, 2009). Ou seja, um mecanismo para tornar a aprendizagem mais significativa, envolvendo outras dimensões do ser que não apenas a intelectual, sendo capaz de colocar o educando no centro do processo.

Começo nessa fase a ter sinais mais claros de por onde direcionaria minha carreira: educação de adultos e gestão social. Havia enfim percebido que era possível conciliar valores, propósito de vida e ganhar a vida com isso.

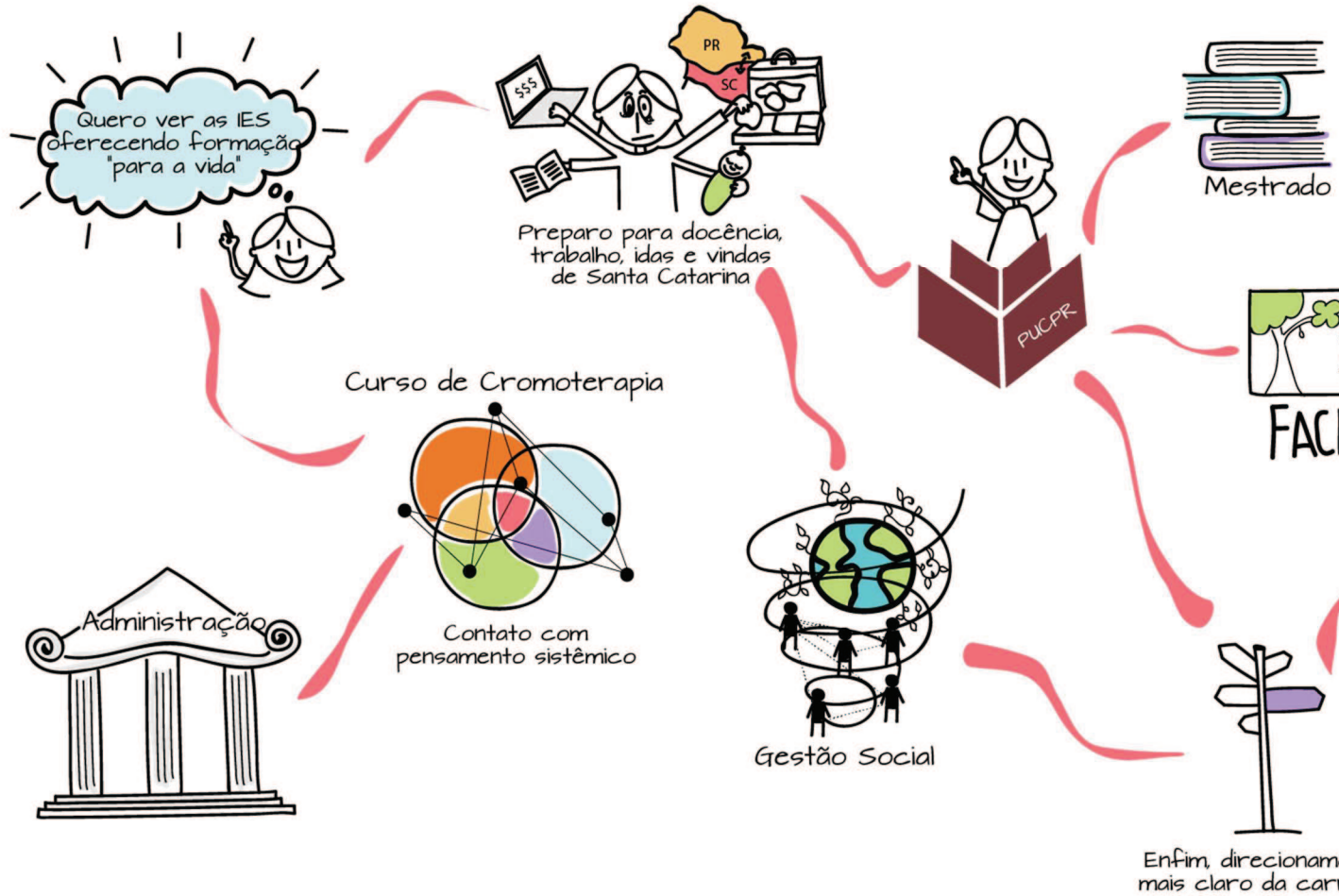
Reconheço com gratidão as oportunidades que tive nesta fase e as valorizo por perceber que influenciam não somente minha visão de mundo pessoal, mas também os referenciais educativos e de formação de adultos que trago comigo.

Quando olho os jovens, principalmente na universidade, lembro daquela jovem de 20 e poucos anos com tantos questionamentos, temores e sonhos e imagino quantos deles não carregam consigo o mesmo. Esse pensamento me faz desejar que cheguem até eles aprendizados para a vida.

Desse ponto surge a intencionalidade de meu trabalho como educadora e gestora de projetos sociais que será desvelada nos capítulos que seguem.

Figura 5 - Mapa mental do Capítulo 6: Fase 1 - de 1997 a 2001 - Preparando-me para docência universitária

Cap. 6: Fase 1 - de 1997 a 2001 Preparando-me para docência universitária



Fonte: a autora (2016); ilustrações Louise Vendramini (2016).

7 FASE 2 – DE 2001 A 2009 – BUSCANDO APROFUNDAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentarei nesta fase autobiográfica os principais fatos relacionados à minha autoformação educativa e profissional, respeitando uma ordem cronológica e trazendo as principais experiências e aprendizados do período. Na sequência, discorrerei sobre as duas principais práticas educativas que empreendi nesta fase, a saber: Projeto Comunitário da PUCPR e Programa Ser Integral da FACINTER.

Esse detalhamento é pertinente, pois tais projetos trazem reflexões importantes para formação de docentes da educação superior, bem como para processos relacionados à educação transformadora e à atuação das instituições de educação superior. Posteriormente, relacionarei algumas reflexões referentes aos dois projetos e apresentarei as principais influências teóricas desta fase, destacando as minhas principais publicações. Já as reflexões conclusivas virão no tópico de fechamento dos três períodos.

Os fatos disparadores desta fase foram: o ingresso no mestrado em Administração na PUCPR, a saída do Hospital de Clínicas da UFPR e o ingresso na Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER).

Continuei como professora no curso de Administração e Ciências Contábeis na PUCPR e assumi o cargo para o qual fui convidada na FACINTER. A partir desse momento, passei a ter condições financeiras de trazer o meu filho para perto de mim. Todavia, os desafios profissionais eram muitos, e o mestrado exigiria bastante empenho. Acabei sendo convencida, principalmente por minha família, de que não teria condições de dar atenção adequada ao meu filho (com 5 anos na época) diante de tantas demandas e estando sozinha nessa empreitada.

Então, mais uma vez tive que optar por passar mais dois anos distante dele, o que não foi nada fácil. Meu consolo era que ele estava muito bem e feliz junto de meus pais no interior de Santa Catarina. Por outro lado, eu precisava me firmar profissionalmente, ter a titulação para continuar a carreira docente e poder trazê-lo com mais segurança posteriormente.

Na Faculdade Internacional de Curitiba, tive a oportunidade de atuar em diversas áreas do processo de gestão de uma instituição de ensino superior, dentre as quais destaco: participação na elaboração de projetos pedagógicos para cursos de graduação; acompanhamento de comissões do Ministério da Educação e Cultura

(MEC) para reconhecimento e credenciamento de cursos e da instituição; formalização de procedimentos para estruturar as áreas de extensão e pós-graduação; elaboração de regimento geral e definição de estrutura organizacional. Participei também em comissões internas para elaboração de plano de carreira docente, avaliação institucional, diretrizes de estágio e definição de diretrizes para trabalhos de conclusão de curso, além da oportunidade de contribuir para a produção de programas de formação para docentes da faculdade. Permaneci como assessora do início de 2001 até finalizar o mestrado, na metade de 2003.

No final de 2001, fui chamada pela Pró-Reitoria Comunitária e de Extensão da PUCPR e indicada para fazer parte da equipe que implantaria o atual Núcleo de Projetos Comunitários (sobre o qual adiante trarei mais explicações). Hesitei em aceitar, pois acabara de terminar os créditos do mestrado e precisava dedicar-me à escrita da dissertação, mas a proposta era tentadora em termos de desafio profissional e nos primeiros meses a carga horária não seria tão alta. Acabei aceitando e assumindo a função em janeiro de 2002.

O convite veio pelo entendimento daquela pró-reitoria de que seria interessante ter alguém com formação em Administração na equipe de implantação do projeto. Eu era a única professora do departamento de Administração na época que tinha experiência na gestão de projetos sociais e grupos de voluntariado. Na PUCPR, durante esse ano, continuei a atuar como docente na graduação.

Em 2002, na FACINTER, fui designada para ser coordenadora da equipe responsável pela elaboração do primeiro Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Ao mesmo tempo que implantei, com uma equipe de professores, o projeto “piloto” denominado Programa de Desenvolvimento Integral – PDI (inspirado em minha monografia de especialização em Administração) com duas turmas de graduação em Administração da FACINTER.

No início de 2003, pude enfim ter meu filho ao meu lado, a maior conquista de todas! Em meados de 2003, defendi a dissertação de mestrado cujo tema foi “Planejamento Estratégico em Instituições de Ensino Superior” — considerando minha experiência na área de planejamento institucional na FACINTER. Após terminar o mestrado, comecei a ser convidada para atuar em cursos de especialização e tive meus primeiros artigos científicos publicados em revistas e anais de congressos científicos.

Após defender a dissertação, pedi afastamento do cargo de assessora da Direção Acadêmica na FACINTER; reduzi minha carga horária nessa instituição para dar mais atenção ao meu filho. Nessa faculdade, passei somente a coordenar o programa de formação integral destinado aos estudantes dos cursos de graduação. Nessa época, o programa já possuía outra denominação: chamava-se Programa Ser Integral (um conjunto de disciplinas de cunho humanístico ofertadas compulsoriamente em alguns dos cursos de graduação). O projeto “piloto”, com duas turmas dos cursos de Administração, fora bem-sucedido, e em 2003 o programa foi ampliado para outros cursos de graduação da faculdade.

No ano de 2004, ingressei com meu filho no movimento escoteiro: ele membro do ramo Lobinho⁶ e eu chefe escoteira auxiliar no mesmo ramo⁷. Uma experiência rica, tanto como mãe quanto na condição de educadora. O movimento escoteiro fez parte de minha autoformação e influenciou minhas práticas. Sua proposta educativa tem como base a formação integral pela via experiencial, e seu embasamento teórico (tendo especialistas nas áreas de desenvolvimento infantojuvenil, psicologia, desenvolvimento de grupos, pedagogia, entre outros) vem cada vez mais se consolidando nas obras publicadas pelo movimento. Não é objetivo aqui aprofundar a explanação desse método educativo, pois fugiria em parte do foco desta tese. Todavia, participar dele me permitiu aprendizagens e reflexões, dentre as quais destaco:

- a) como é trabalhada a relação entre disciplina e liberdade com os jovens; existem regras claras e códigos de conduta que são respeitados prezando pela boa convivência e pelo funcionamento adequado dos grupos e da operacionalização de atividades;
- b) existe clareza, por parte dos chefes (responsáveis pelo desenvolvimento dos jovens e que recebem formação para tal), da proposta educativa. O plano anual de atividades é desenhado para atender às habilidades a serem desenvolvidas dentro de cada faixa etária considerando a visão integral do ser humano em seus aspectos: físico, intelectual, caráter e consciência moral, afetividade, social (tanto interação interpessoal como

⁶ Ramo do escotismo destinado para faixa etária de 7 a 10 anos (SCOUTWIKI, 2016).

⁷ Os jovens são divididos conforme a faixa etária em vários ramos ou seções. Cada ramo possui um programa de desenvolvimento e de atividades apropriados à idade e ao desenvolvimento mental, intelectual, espiritual, físico e social do jovem (SCOUTWIKI, 2016).

educação para a solidariedade) e espiritual. Os eixos norteadores: Deus (espiritualidade), natureza, pátria e próximo;

- c) as crianças e os jovens participam, desde os lobinhos (7 a 10 anos), da elaboração da programação semestral de atividades dentro de uma pré-estrutura estabelecida pelos chefes, além da execução das atividades, preparando materiais, o espaço antes e depois das atividades, entre outros. Conforme eles vão crescendo em idade, a autonomia vai aumentando, assim como as responsabilidades sobre a aplicação da programação;
- d) há o respeito ao desenvolvimento de cada faixa etária, aliando o tipo de atividade que cativará e despertará seu interesse;
- e) existe um forte componente democrático, participativo e dialogado em que as decisões são tomadas de forma colegiada; os jovens compõem o conselho que toma decisões sobre as questões de seu grupo;
- f) ao mesmo tempo que existe um sentido de coletividade, há também o acompanhamento da evolução individual das crianças e dos jovens por um adulto, respeitando o ritmo e as características individuais. Posteriormente, são reconhecidas as superações e conquistas;
- g) a importância de levar os jovens para espaços diferentes e diversos. Isso gera motivação pela curiosidade de estar em um lugar diferenciado, ao mesmo tempo que propicia interação em outro nível entre os participantes de uma atividade.

Dentre diversas reflexões proporcionadas pelo movimento, aponto, ainda, a periodicidade dos encontros, que ocorrem uma vez por semana (em média 4 horas semanais; dependendo da atividade, pode durar até um final de semana). A proposta educativa escoteira me leva a reforçar a crença de que a educação não deveria ter como foco produzir conhecimento, mas sim sabedoria integral.

Considero que a referida proposta educativa se constitui um típico exemplo de educação adequada às demandas do contexto contemporâneo e capaz de transformar. Suas bases estão focadas no aprender a aprender; no respeito à natureza e ao próximo; no desenvolvimento da criatividade; no espírito solidário e coletivo.

Essa foi uma das oportunidades a que tive acesso pela via da maternidade; acompanhei a trajetória de meu filho por 11 anos no movimento e sinto o quanto isso foi decisivo em sua formação.

Outra experiência que meu filho me proporcionou, a partir do momento que veio para perto de mim, foi acompanhá-lo por 10 anos em um colégio confessional que adotava a abordagem progressista. Pude aprender muito com a escolarização dele sob o viés dessa perspectiva. Não pretendo aqui aprofundar essa experiência, mas não posso deixar de mencioná-la, pois contribuiu para minha autoformação.

Ainda na FACINTER, em 2005, idealizei e coordenei uma formação voltada aos docentes da instituição, denominada Desenvolvimento Integral para Docentes do Ensino Superior. A formação era composta de 8 módulos, totalizando 64 horas. O objetivo era ofertar aos docentes da instituição, que não atuavam no Programa SER Integral, as bases teóricas e a abordagem metodológica adotadas no programa. A sugestão de formação para docentes surgiu a pedido de alguns docentes de outras disciplinas dos cursos em que o Programa SER Integral estava presente.

O interesse dos docentes veio pela observação das turmas e da forma de relação dos docentes vinculados às disciplinas que compunham o Programa com os estudantes. Esse era um aspecto importante, uma vez que os docentes do Programa sentiam-se destoando, em alguns pontos, dos demais docentes, e os estudantes por vezes traziam comentários comparativos entre atitudes, metodologia e valores presentes nas outras disciplinas. Eles percebiam contradições entre o que o Programa lhes trazia e a maneira como a maioria das outras disciplinas acontecia. A formação era um meio de outros docentes conhecerem e compreenderem melhor a proposta do Programa. Infelizmente, por questões financeiras foi possível ofertar somente uma turma, mas foi o suficiente para aproximar um grupo de docentes e fomentar com eles projetos interdisciplinares em parceria com o Programa SER Integral.

Em 2006, retomei meus estudos fora da academia com a intenção de buscar embasamento teórico para defender a proposta do Programa SER Integral. O programa estava crescendo, e seus fundamentos epistemológicos eram questionados pedagogicamente por alguns representantes da área acadêmica da faculdade que não eram adeptos da abordagem transdisciplinar.

A primeira formação que busquei nesse sentido foi na Fundação Peirópolis, em São Paulo, onde cursei Educação em Valores Humanos, cuja base era a filosofia

oriental adotando a abordagem epistemológica, ontológica e metodológica transdisciplinar. Esse curso ofertava uma metodologia para trabalhar valores humanos a partir de reflexões transdisciplinares que envolviam aspectos parecidos com os da Jornada de Desenvolvimento Pessoal do HC, acrescida de conteúdos relacionados à cosmologia, filosofia, arte e tradições sapienciais comparadas, aliadas a um processo de autoconhecimento intenso.

No final de 2006, ainda a fim de aprofundar a fundamentação teórica no Programa SER Integral, iniciei uma formação de 360 horas em Abordagem Holística Transdisciplinar na Universidade Internacional da Paz (UNIPAZ), a qual foi concluída no final de 2007 (cujos principais aprendizados colhidos foram expostos no capítulo 3).

Continuava como membro da equipe do Núcleo de Projetos Comunitários da PUCPR e, no final de 2006, fui convidada para coordenar o Núcleo — assumi a nova função em fevereiro de 2007. Ainda em 2006, iniciei o curso de extensão em transdisciplinaridade holística na UNIPAZ (mencionei os aprendizados dessa formação no capítulo 3), que teve a duração de dois.

Em 2008, iniciei a Formação em Pedagogia Waldorf (que ocorria em regime de imersão de uma semana três vezes ao ano). Nessa formação, tive contato com a ciência antroposófica. Como na época eu trabalhava na PUCPR e na FACINTER, foi se tornando cada vez mais difícil conciliar as saídas para as imersões, somando o fato de que eu havia casado e decidido que engravidaria em 2009. Assim, acabei participando de três módulos apenas, cuja temática eram Os Setênios (primeiro, segundo e terceiro) — o que foi suficiente para me encantar com a proposta educativa antroposófica e trouxe aprendizados significativos para minha visão acerca da educação (também mencionados no capítulo 3).

Ainda em 2008, apoiei a iniciativa de meu esposo de fundar uma instituição sem fins lucrativos: a Associação Gente de Bem, cujo principal objetivo seria promover a educação integral de jovens em situação de vulnerabilidade por meio de formações voltadas ao desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse mesmo ano, surgiu a oportunidade de ofertar uma formação em Educação Integral para professores da rede pública de ensino em Bocaiúva do Sul e, na sequência, uma formação para pais.

Na próxima fase, trarei mais informações sobre o trabalho da Associação Gente de Bem, ao apresentar um dos projetos que ajudei a conceber: a

especialização em Educação Integral Transformadora, em parceria com a Embaixada da Finlândia no Brasil.

Como planejado, engravidei em 2009 e, antes de dar à luz a minha filha Amanda, em setembro desse ano, fiz mais uma formação em Biopsicologia (128 horas), no Instituto Visão Futuro em São Paulo, que apresentava conteúdos e metodologia holística transdisciplinar com ênfase em filosofia oriental indiana.

A formação em Biopsicologia é conduzida pela americana Dr. Susan Andrews, pesquisadora, escritora, artista, monja iogue (viveu cerca de 20 anos na Índia), psicóloga e antropóloga com formação na Universidade de Harvard e doutorado em Psicologia Transpessoal na Universidade de Greenwich (EUA). A experiência diversificada confere à Dr. Susan uma capacidade singular de tecer relações entre a cultura e a ciência oriental e ocidental. O currículo do curso de Biopsicologia tem uma lógica semelhante ao da Jornada de Desenvolvimento Pessoal do HC em termos da proposta de autodesenvolvimento e saúde integral dos participantes. Diferencia-se pelo fato de ser realizado na forma de imersão no espaço físico de uma Ecovilla, o que lhe confere, em termos de conteúdo, um forte componente ecológico. A metodologia dessa formação é composta de técnicas corporais com base em yoga e meditação. Há uma trupe de artistas que complementam as aulas expositivas da Dr. Susan com intervenções artísticas temáticas, e o psicodrama é utilizado como técnica de desenvolvimento pessoal e grupal. Como a Dr. Susan domina 11 idiomas, consegue trazer as mais avançadas pesquisas acadêmicas na temática da relação corpo, mente e emoções, principalmente pela via da neurociência.

Essa foi mais uma oportunidade que tive de experimentar uma abordagem educativa transdisciplinar. Embora eu tenha afirmado que estava em busca de mais referencial teórico para sustentar as práticas educativas que vinha empreendendo na academia, também tinha por objetivo vivenciar metodologias que propiciassem o desenvolvimento integral. Expondo os principais fatos dessa segunda fase autoformativa, passarei na sequência a apresentar com mais detalhes os dois principais projetos em que atuei no período.

Deste ponto em diante, focarei a narrativa na apresentação da proposta de educação para a solidariedade do Núcleo de Projetos Comunitários da PUCPR (no qual atuo há 14 anos) e no programa de educação integral da FACINTER, o Programa Ser Integral (que idealizei, implementei e atuei como coordenadora por 8

anos). Ambas se constituem experiências pioneiras no ensino superior em nível nacional, pelo caráter de suas propostas voltadas à abordagem educacional inovadora com foco na formação humana integral.

Parte dos textos que seguem, referentes ao Projeto Comunitário e ao Programa Ser Integral, são versões modificadas de artigos publicados por mim, e alguns possuem também contribuições de outros colegas.

7.1 PROJETO COMUNITÁRIO: A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE DA PUCPR

O texto que será apresentado constitui-se parte do artigo publicado por Anastacio (2011). Conforme mencionado, a proposta foi idealizada na PUCPR pelo então reitor na época, Ir. Dr. Clemente Ivo Juliatto. A contextualização, explanando os antecedentes que levaram à minha participação na execução da referida proposta educativa, foi exposta na Fase 1 da autobiografia.

O Projeto Comunitário (PC) surgiu na PUCPR na reformulação do Projeto Pedagógico Institucional no ano de 2000, inserido como atividade complementar compulsória na matriz curricular de todos os cursos de graduação. Sua implantação efetiva ocorreu em 2002 nos Câmpus Curitiba e São José dos Pinhais; em 2004 no Câmpus Londrina; em 2005 no Câmpus Toledo; e em 2006 no Câmpus Maringá. São objetivos do Projeto Comunitário:

- a) oferecer aos estudantes de graduação oportunidade de formação integral, incluindo aspectos sociais e comunitários, a atitude de serviço e o espírito de abertura aos outros; b) garantir a realização da missão social da PUCPR; c) favorecer a atuação de profissionais de áreas distintas no processo de formação dos estudantes; d) desenvolver nos estudantes o espírito de solidariedade e o compromisso com a sociedade, mediante o conhecimento direto da realidade social e da intervenção participativa (PUCPR, 2011, p. 2).

O Núcleo de Projetos Comunitários (NPC) é a instância administrativa responsável pela gestão do Projeto Comunitário (a partir de 2013, o projeto passou de atividade complementar à disciplina, e sua carga horária foi reduzida de 36 para 30 horas). Dentre as atribuições principais do Núcleo, estão a preparação dos estudantes para realização das ações sociais, a busca de parcerias junto às instituições sociais sem fins lucrativos e/ou comunidades em situação de

vulnerabilidade econômica e/ou social e/ou instituições públicas que possuem projetos de cunho socioambiental.

A gestão e a operacionalização dessa disciplina apresentam uma série de características diferenciadas, tais como: trata-se de uma atividade ligada ao ensino, mas de caráter extencionista; sua abordagem metodológica é predominantemente experiencial; não há avaliação com atribuição de nota ou conceitos, a única exigência é que o estudante relate, por meio de formulário eletrônico, como foi o desenvolvimento de sua ação social; não há professor para acompanhar as atividades, na grande maioria dos casos; os estudantes não precisam executar as ações em sua área específica de formação, por esse motivo não pode ser confundida com estágio supervisionado; difere de ações de voluntariado, pois o fato de constar em matriz curricular lhe confere compulsoriedade; os estudantes são acompanhados para realização de suas ações sociais por profissionais (que recebem formação específica para acompanhamento dos acadêmicos) vinculados às instituições que possuem termo de parceria formal com a PUCPR via NPC, e as ações precisam ser executadas em período de contraturno das aulas regulares dos cursos de graduação.

Existe um leque de opções de ações sociais que os estudantes podem escolher, considerando: relação ou não com sua área de formação; área de atuação; público envolvido; localização; disponibilidade de horários, que variam de acordo com cada atividade e perfil do público e da instituição, entre outros. Há ainda a possibilidade de proporem ações em comunidades/instituições que não figuram entre as parcerias pré-estabelecidas.

O Projeto Comunitário congrega uma rede de parcerias institucionais que conta com cerca de 140 instituições, abrangendo aproximadamente 35 municípios do estado do Paraná. Anualmente, participam cerca de 6.500 estudantes. Os públicos das ações envolvem: crianças, adolescentes, adultos, idosos, pacientes hospitalares, indígenas, dependentes químicos, pessoas com deficiência, pessoas albergadas e com transtornos mentais, entre outros.

Os cerca de 250 projetos ofertados para escolha dos estudantes são agrupados em 38 Programas nas áreas de: cidadania e valores humanos, geração de renda, cultura, educação, entretenimento, saúde, meio ambiente e inclusão digital.

Em artigo publicado nos anais do I Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade por Anastacio (2012), apresenta-se o resultado de uma pesquisa com 4.496 estudantes que realizaram a disciplina e preencheram seus relatórios no ano de 2010. O objetivo da referida pesquisa era identificar os principais aprendizados da disciplina, na visão dos estudantes.

A Tabela 1 apresenta o agrupamento das principais afirmações dos estudantes relacionadas à categoria “aprendizados gerados”, classificada em ordem decrescente por subcategorias.

Tabela 1 - Subcategorias da categoria aprendizados gerados

Subcategorias	N° de afirmações	%
O ato solidário é gratificante e importante	631	15,47%
Respeito à diversidade	547	13,41%
Valorização da vida e bens adquiridos	529	12,97%
Carinho recebido pelos beneficiários	422	10,35%
Experiência maravilhosa/inexplicável	307	7,53%
Com pequenos gestos é possível fazer a diferença na vida “do outro”	307	7,53%
Reflexão sobre as questões sociais e comprometimento com a sociedade	259	6,35%
Espírito de solidariedade	245	6,01%
Humildade e simplicidade	229	5,62%
Valorização da família	201	4,93%
Importância de se compartilhar experiências e conhecimento	145	3,56%
Valor às amizades conquistadas	100	2,45%
Valores humanos	67	1,64%
Acrescentou muito na vida profissional e principalmente pessoal	49	1,20%
A intenção de continuar desenvolvendo ações comunitárias	33	0,81%
Outros	7	0,17%
Total de inscrições no semestre: 6.361	Total de avaliações respondidas: 4.496	

Fonte: Anastacio et al (2007).

Há relatos dos estudantes se referindo à satisfação pessoal gerada ao auxiliar de forma despretensiosa pessoas que em um primeiro momento lhe são estranhas. Surgem afirmações sobre como a experiência foi capaz de levá-los a perceber a condição privilegiada de sua vida e a valorizá-la.

Torna-se marcante para muitos estudantes a característica afetuosa das relações no convívio com os beneficiários. Muitos afirmam ter mais apurado, após a experiência, seu senso de respeito à diversidade e ao outro. Passam a perceber como pequenos gestos fazem a diferença para quem os recebe e reconhecem que o PC foi capaz de proporcionar uma excelente experiência de vida.

Outro tipo de relato bastante comum se refere à compreensão mais profunda do que vem a ser a solidariedade e ao potencial da experiência em lhes fazer refletir sobre as questões sociais e a importância de uma participação mais comprometida com a sociedade.

Relatam também o despertar de algumas virtudes, tais como simplicidade e humildade. Reconhecem a necessidade de valorização dos laços familiares e da partilha de conhecimentos e experiências de vida.

Quanto à subcategoria “valores humanos”, as afirmações não deixam claro o que significa para os estudantes a expressão em questão, tendo em vista os múltiplos sentidos que podem assumir. As expressões mais utilizadas pelos estudantes levam a entender que esses reconhecem que tiveram a oportunidade de visitar seus valores e vivenciar valores humanos universais.

No que se refere às subcategorias, “as amizades conquistadas” e “acrescentou muito na vida profissional e principalmente pessoal”, tanto entre beneficiários quanto entre estudantes ou responsáveis nas instituições pelo acompanhamento dos estudantes, considera-se que esses aspectos estão mais relacionados a ganhos obtidos a partir da experiência.

Diante dos objetivos de aprendizagem da disciplina Projeto Comunitário, mencionados anteriormente, e relacionados à formação humana pela experiência solidária, pode-se inferir que a disciplina os vem atendendo. Todavia, há que se considerar que esse estudo foi realizado com estudantes que, em sua maioria, haviam recentemente realizado a disciplina. Para inferir mais assertivamente, seria interessante efetuar novo estudo algum tempo depois, com os mesmos estudantes, para perceber se as impressões iniciais persistem ao longo do tempo.

No que se refere à educação transformadora, não considero que uma experiência solidária em si seja suficiente para abarcar uma educação transformadora transdisciplinar. Todavia, acredito ser uma das experiências que oportunizam a autonomia e a superação pessoal que podem levar à transformação de quadros de referência não apenas intelectuais, mas sobretudo emocionais e comportamentais. A abordagem experiencial da disciplina permite aprendizados que não são encontrados nos livros, indo além do viés intelectual ao emergir o viés da emoção a partir da vivência.

Importante atentar também para que as propostas de educação para a solidariedade estejam atreladas ao desenvolvimento da sensibilidade solidária, ao

propiciar que os educandos experimentem sentimentos nobres como a compaixão, a generosidade, a ternura, o cuidado, entre outros.

Considero fundamentais tais aspectos em uma experiência de educação para a solidariedade. Todavia, os aspectos referentes à visão crítica e sociopolítica da realidade também são igualmente importantes em um contexto de educação superior. É preciso contextualizar os fatos, sendo que esse tipo de proposição poderá se intensificar à medida que se consegue, em uma mesma experiência, conjugar o despertar para a dimensão de humanização e a dimensão da cidadania.

Ainda no que se refere à educação transformadora, percebo que esse tipo de experiência corrobora o que a antroposofia menciona com relação à necessidade principal da faixa etária dos jovens universitários: serem instigados a agir nas realidades.

O conteúdo envolvido em atividades educativas experienciais que envolvem aspectos emocionais não é o caminho mais fácil, haja vista a falta de controle das variáveis, mas penso que o fato de proporcionar aos estudantes contato com realidades que ultrapassam o seu cotidiano tem o poder de gerar aprendizados transformadores.

Quanto ao trabalho dos educadores e das IESs no que se refere a propostas focadas na educação para a solidariedade, há que se atentar quando são desenhadas para a forma como os estudantes são orientados às ações — referindo-se aqui à importante reflexão prévia sobre a essência da intencionalidade, institucional, dos educadores, da forma de abordagem e de relação com os parceiros institucionais ou determinado público. O tratamento respeitoso é fundamental, assim como a escuta sincera das necessidades e o cuidado para não invadir as visões de mundo das pessoas com as quais se interage.

Ter o cuidado de não olhar a situação do outro com base em nossos referenciais, mas genuinamente buscar entender os referenciais do outro, o que é um grande desafio. Ter muito cuidado ao propor ações para que essas não levem a uma relação “mais” para “menos” na terminologia da Análise Transacional (um dos ramos da psicologia). Ou seja, fazer os estudantes perceberem que estão no ato solidário sempre em uma relação “mais” para “mais”, em uma relação em que a dignidade e o reconhecimento da importância da história de vida do outro com o qual se interage é fundamental. Os saberes desse outro são valiosos.

Caso contrário, estaremos usando o próximo para aprender, mas não reconhecendo a sua dignidade e o seu valor enquanto ser humano, independente da situação vulnerável em que possa se encontrar em dado momento de sua vida. Deve-se ter o cuidado e a sensibilidade para não impor o pretense “saber” privilegiado e querer fazer “para” o outro, mas sim fazer “com o outro” algo que edificará a ambos. Analisar de forma crítica e criteriosa em que ambientes podemos intervir, no sentido de perceber se realmente agregaremos algo positivo ou se estaremos gerando mais expectativas ou dependência, em vez de promoção humana ou cuidado ambiental. Toda ação pode gerar uma ou mais reações, e nem sempre estaremos por perto para dar suporte em situação de reações não positivas. Não basta ter boas intenções, é fundamental ter cautela em sinal de respeito.

Existe, dessa maneira, a necessidade de uma séria — e eu diria até racional — reflexão, tanto por parte das instituições educacionais quanto dos educadores envolvidos em ações de solidariedade com relação à forma de abordagem. Isso considerando que a educação para a solidariedade ocorre com pessoas, e não em situações simuladas, o que a torna muito diferente da educação de laboratório, na qual as situações são, em boa medida, controladas.

7.2 PROGRAMA SER INTEGRAL NA FACINTER

O conteúdo que segue contém partes de artigos publicados por Anastacio (2006 e 2007) e colaboradores. Conforme já mencionado em tópico anterior, a proposta surgiu a partir de reflexões teóricas e questionamentos pessoais meus acerca da formação em Administração no nível de graduação por seu cunho predominantemente técnico. A contextualização, explanando os antecedentes que levaram a proposta a ocorrer na Faculdade Internacional de Curitiba, foi exposta na Fase 1 desta autobiografia.

Na época em que o Programa Ser Integral iniciou seu projeto “piloto”, em 2002, a FACINTER contava com 12 cursos de graduação, dentre os quais, seis eram da área de Administração (Administração de Empresas, Administração com habilitação em Planejamento Estratégico e Logística, Administração com habilitação em Finanças Bancárias e Seguros, Administração com habilitação em Marketing e Propaganda, Administração com habilitação em Análise de Sistemas, Administração com habilitação em Comércio Exterior). O projeto “piloto” foi ofertado inicialmente em

duas habilitações do curso de Administração. O resultado das avaliações efetuadas junto aos estudantes que participaram do “piloto” possibilitou a ampliação do programa em 2003 para os demais cursos de graduação na área de Administração e, a partir de 2004, para os cursos de Ciências Contábeis, Secretariado Executivo, Turismo e Pedagogia.

Não havia uma exigência institucional de que todos os cursos de graduação ofertassem o Programa, a adesão ocorria pelo interesse das coordenações de curso em inserir as disciplinas nas matrizes curriculares. A carga horária e a quantidade de disciplinas presentes em cada curso variavam, e o conteúdo era adaptado para a realidade de cada área profissional.

Após expor as condições institucionais para execução do Programa Ser Integral, passarei a apresentar a proposta educativa em seus propósitos, pressupostos, eixos estruturantes, temas transversais, competências a serem desenvolvidas, composição das disciplinas e seus principais conteúdos, aspectos metodológicos e alguns dos resultados de aprendizagens verificados a partir de uma pesquisa realizada por Anastacio e Breailo (2007). Por fim, comentarei sobre a experiência relacionada com a prática dos docentes integrantes do Programa.

O Programa Ser Integral era constituído por um conjunto de disciplinas compulsórias integrantes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da FACINTER. Seu propósito era o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas a aspectos éticos e humanos, a partir da concepção integral do educando. Enfatizava a formação humanística baseada na multidimensionalidade do ser dentro de uma visão da unidade pessoal ou ecologia pessoal, fomentando a relevância do autoconhecimento para a harmonia pessoal; da unidade com os outros ou ecologia social, fomentando a relevância de desenvolver habilidades relacionais com vistas a promover círculos relacionais mais harmônicos; da unidade com todas as coisas ou ecologia ambiental, fomentando a atenção aos meios social e ecológico que cercam o indivíduo com o intuito de incentivar a harmonia com todas as formas de vida.

Os pressupostos orientadores do Programa eram dirigidos à centralidade do educando como agente ativo no processo do ensino-aprendizagem; à visão de ser humano integral multidimensional; ao reconhecimento das relações de interdependência e complementaridade presentes no contexto sistêmico da vida que compreendem a complementaridade entre: o corpo e a mente, o interior e o exterior,

o consciente e o inconsciente, o hemisfério cerebral direito e o esquerdo, o indivíduo e seu contexto, o mundo espiritual e o mundo da natureza humana; o reconhecimento de que as transformações sociais necessárias no atual contexto contemporâneo passam pela transformação individual (interior), acreditando no potencial da educação de contribuir para a ampliação da consciência dos indivíduos e de produzir transformações coletivas.

O conjunto de competências e habilidades que o Programa visava desenvolver nos estudantes, por meio do conjunto das disciplinas ofertadas, compreendia: aprender a aprender com vistas à ampliação do repertório intelectual, pessoal e interpessoal; autoperceber-se para uma melhor gestão pessoal e profissional; desenvolver habilidade em negociação e resolução de conflitos; aplicar estratégias para resolução de situações-problemas; desenvolver a comunicação verbal; desenvolver perfil de liderança; ter noções sobre dinâmica de grupos; aplicar diagnóstico de comportamento organizacional; desenvolver responsabilidade social individual; ter sensibilidade solidária e pensamento crítico. Tendo como temas transversais: pensamento sistêmico, autoconhecimento, relações interpessoais, empreendedorismo, criatividade, ética, responsabilidade social, criatividade, comunicação e sustentabilidade planetária.

Nos cursos de graduação na área de Administração (seis habilitações), o Programa contemplava 324 horas; no curso de Ciências Contábeis, 208 horas; no curso de Secretariado Executivo, 144 horas, e nos cursos de Pedagogia e Turismo, 72 horas. Conforme já mencionado, apenas os cursos de Administração e habilitações contemplavam o conjunto completo das disciplinas que serão apresentadas a seguir.

O Programa era estruturado em seis disciplinas e três projetos, sendo as disciplinas: Desenvolvimento Pessoal – 72 horas-aula (primeiro período); Desenvolvimento Interpessoal – 72 horas-aula (segundo período); Gestão de Conflitos – 36 horas-aula (terceiro período); Comportamento Organizacional – 36 horas-aula (quarto período); Gestão de Pessoas – 36 horas-aula (quinto período); e Empreendedorismo e Criatividade – 36 horas-aula (quinto período). Nos cursos de Secretariado Executivo, Pedagogia e Turismo, a carga horária das disciplinas do primeiro período era de 36 horas-aula. Todos os cursos, independente da carga horária, tinham no mínimo as disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Desenvolvimento Interpessoal.

Conforme mencionado acima, o programa contemplava, além das disciplinas, três projetos, sendo: a realização, por parte dos estudantes, de uma experiência solidária que era conduzida na disciplina de Empreendedorismo com foco na elaboração de projetos sociais; projetos interdisciplinares que ocorreriam envolvendo diversas disciplinas dos primeiros períodos dos cursos de graduação, primeiramente por iniciativa dos docentes do Programa Ser Integral em parceria com colegas de outras disciplinas, o que posteriormente foi institucionalizado e inserido nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação; e, por fim, o projeto Jornada do Ser.

A Jornada do Ser foi uma ideia que surgiu dos docentes para trabalhar os conteúdos da disciplina de Desenvolvimento Interpessoal (DI) de forma experiencial, e não somente com a metodologia de educação de laboratório. Todas as turmas de DI participavam da Jornada, que era composta por atividades solidárias e culturais. Sua proposta possibilitava aos estudantes, no transcorrer do semestre, a atuação efetiva em equipes de trabalho e permitia que os conteúdos trabalhados na disciplina fossem experienciados. As atividades propostas na jornada incluíam ações solidárias — voluntariado em instituições sociais, realização de mutirões sociais, bazares beneficentes, arrecadação de alimentos para doação e atividades de cunho artístico e cultural —, os estudantes eram incentivados a realizar uma apresentação cultural e a participar de eventos culturais, tais como: espetáculos, visitas a museus, entre outros. A jornada tinha a duração de um semestre e encerrava com um evento que congregava todas as turmas de DI por meio de desafios em equipes utilizando técnicas de educação de laboratório (ao ar livre junto à natureza) e apresentações culturais. Era uma celebração para todos os estudantes que haviam passado pelas duas disciplinas iniciais do Programa. Na sequência, estão destacados alguns dos principais conteúdos trabalhados em cada disciplina do Programa.

Desenvolvimento Pessoal – no eixo ecologia pessoal: reflexão e diálogo sobre processo de entrada no ensino superior, conteúdos relacionados a autoconhecimento, domínio pessoal, modelos mentais, qualidade de vida integral, empreendedorismo, missão e planejamento integral de vida; no eixo ecologia social: desafios do mundo do trabalho, ética e empreendedorismo; no eixo ecologia planetária: pensamento sistêmico, responsabilidade social e cidadania planetária.

Desenvolvimento Interpessoal – voltada predominantemente para temas relacionados à ecologia social: teorias e práticas relacionadas a questões inter-relacionais envolvendo padrões relacionais, vínculos e papéis sociais, comunicação

humana, visão compartilhada, aprendizagem em equipe, processos grupais, liderança, poder nas relações interpessoais, processo decisório em grupo e processo de mudança em grupo.

Gestão de Conflitos – voltada aos temas relacionados com a ecologia social envolvendo conteúdos referentes às fases e aos tipos de conflitos inter-relacionais em suas variadas expressões, tais como: condicionamentos, modelações, técnicas de mediação e resolução de conflitos, mecanismos de defesa, manipulação, poder, reforço e coerção.

Comportamento Organizacional – voltada para conteúdos relacionados ao comportamento humano no trabalho (ecologia social em contexto organizacional), relações nos níveis micro, meso e macro no ambiente organizacional, diagnóstico de comportamento e clima organizacional.

Administração de Recursos Humanos – (somente nos cursos de Administração) análise crítica dos diversos processos organizacionais da área de gestão de pessoas dentro de uma visão ética, sistêmica e socialmente responsável.

Empreendedorismo e Criatividade (somente nos cursos de Administração) – aspectos conceituais e ferramentais relacionados à criatividade e ao empreendedorismo com foco em inovação, sustentabilidade e responsabilidade social empresarial. Nessa disciplina, os estudantes elaboravam e implementavam um projeto solidário.

Quanto à estrutura física de suporte, o programa chegou a contar com três salas especiais denominadas Laboratório de Desenvolvimento Integral, equipadas com uma variedade de materiais e recursos didáticos de apoio para a aplicação de atividades corporais, artísticas e de educação de laboratório.

Dentre o leque de estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, destacavam-se (além das mencionadas no parágrafo anterior): inventários de autoavaliação e autopercepção, exposições dialogadas, exercícios práticos, oficinas temáticas, palestras com convidados, seminários, jogos lúdicos, atividades corporais, estudos de caso, simulações de situações reais (educação de laboratório), pesquisas de campo e bibliográficas, entre outras. Tudo isso entendendo que a proposta de formação humana integral visava trabalhar as múltiplas dimensões e inteligências dos estudantes, o que requeria lançar mão de um conjunto amplo e diversificado de recursos e estratégias de ensino.

Ocorriam intervenções mensais nas turmas de primeiro e segundo períodos que eram ministradas por especialistas em arte, educação e em consciência corporal. A utilização dessas estratégias visava à ampliação do leque de oportunidades de aprendizagem auxiliando no desenvolvimento das múltiplas dimensões dos estudantes, além de possibilitar a experiência transdisciplinar pela integração de outros saberes aos conteúdos científicos e filosóficos.

Semestralmente, eram desenvolvidas avaliações de cada disciplina do Programa junto aos estudantes, as quais tinham como propósito verificar o impacto do programa na vida pessoal e profissional dos estudantes e aprimorar a proposta.

Anastacio e Brecailo (2007) publicaram um artigo que apresentou os resultados de uma pesquisa realizada com 75 estudantes (de um total de 124) que cursavam o quinto período dos cursos de Administração da FACINTER em junho de 2007, último período de atuação do Programa. O objetivo da pesquisa era analisar os aprendizados gerados pelo programa, na percepção dos estudantes, com relação às seguintes dimensões da educação integral: consciência da unidade consigo (ecologia pessoal), consciência da unidade com os outros (ecologia social) e consciência da unidade com todas as coisas (ecologia ambiental). O Quadro 1 apresenta as três ecologias (pessoal, social e ambiental) como categorias de análise, relacionando-as aos possíveis aprendizados proporcionados pelo Programa Ser Integral.

Quadro 1 - Aprendizagens proporcionadas pelo Programa Ser Integral considerando as três ecologias

Nº	Ecologias	Aprendizagens
1	Pessoal	Desenvolvimento do autoconhecimento para uma melhor gestão pessoal e profissional.
2	Pessoal	Desenvolvimento do potencial criativo.
3	Pessoal	Desenvolvimento do pensamento crítico.
4	Social Ambiental	Desenvolvimento da responsabilidade social individual, espírito de solidariedade e compromisso com a sociedade.
5	Social	Desenvolvimento da habilidade de relacionamento interpessoal.
6	Pessoal Social	Desenvolvimento da empregabilidade.
7	Pessoal	Desenvolvimento da autoestima (maior segurança pessoal).
8	Pessoal Social	Desenvolvimento do espírito empreendedor.

Fonte: Anastacio e Brecailo (2007).

A Tabela 2 mostra a distribuição das respostas dos estudantes considerando os oito itens do Quadro 1 classificados em cinco níveis de satisfação (insuficiente,

regular, mediano, satisfatório e altamente satisfatório), apresentando também o *ranking* dos oito itens de aprendizagens relacionadas às três ecologias.

Tabela 2 - Resultados das respostas dos estudantes inseridas no Quadro 1

Respostas	1	2	3	4	5	6	7	8	Média
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Não Respondeu	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,33	1,33	4,30
Insuficiente	0,00	1,33	4,00	0,00	0,00	2,67	0,00	1,33	1,04
Regular	6,67	1,33	0,00	2,67	8,00	9,33	9,33	4,00	5,04
Mediano	16,00	21,33	18,67	10,67	16,00	20,00	16,00	12,00	16,74
Satisfatório	46,67	44,00	44,00	38,67	37,33	33,33	29,33	38,67	37,33
Altamente satisfatório	30,67	32,00	33,33	48,00	38,67	34,67	44,00	42,67	35,56
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	-
Ranking	4	6	3	1	5	8	7	2	

Fonte: Anastácio e Breailo (2007).

Os aprendizados referentes ao “Desenvolvimento da responsabilidade social individual, espírito de solidariedade e compromisso com a sociedade” e “Desenvolvimento do espírito empreendedor”, relacionados à ecologia ambiental e social, romperam a barreira dos 80%. A hipótese levantada para esse resultado foi o fato de os respondentes terem acabado de concluir a disciplina de Empreendedorismo, que possuía um forte apelo ao desenvolvimento do espírito empreendedor e da responsabilidade social. Os itens “Desenvolvimento do autoconhecimento para uma melhor gestão pessoal e profissional”, “Desenvolvimento do potencial criativo”, “Desenvolvimento do pensamento crítico”, relacionados à ecologia pessoal, e “Desenvolvimento da habilidade de relacionamento interpessoal” referente à ecologia social, aproximaram-se do patamar de 80%. Os itens “Desenvolvimento da empregabilidade” e “Desenvolvimento da autoestima (maior segurança pessoal)”, também relacionados à ecologia pessoal, ficaram no patamar de 70%.

Os resultados demonstram que, na percepção de 37,33% dos estudantes, o Programa conseguiu proporcionar satisfatoriamente os aprendizados a que se propunha, e 35,56% afirmaram que os aprendizados referentes às três ecologias foram altamente satisfatórios — o que, somado, corresponde a 72,89% de afirmações entre satisfatório e altamente satisfatório.

Os itens de maior destaque, em termos de aprendizagem ao término do Programa, foram os mais presentes no conteúdo da última disciplina ministrada. Isso corrobora a percepção dos docentes do Programa de que os estudantes, ao não manterem contato com os conteúdos, tendem a não os acessar e viver em seu cotidiano.

7.3 A PRÁTICA DOCENTE DO PROGRAMA SER INTEGRAL

A equipe do Programa Ser Integral era composta por cerca de 15 docentes especialistas, mestres e doutores, na sua maioria psicólogos, pedagogos e administradores. Todos educadores na acepção da palavra, esses foram para mim grandes mestres na arte de educar de forma integral. Todas as propostas eram cocriadas pelo corpo docente, desde o planejamento das disciplinas até o processo avaliativo do programa como um todo.

Semestralmente, eram realizadas avaliações específicas de cada disciplina do Programa, com o objetivo de verificar as aprendizagens dos estudantes, a metodologia e a atuação docente. As avaliações eram tratadas e analisadas por um dos docentes da equipe e, posteriormente, socializadas em um encontro semestral entre os docentes do Programa. A finalidade dos encontros era refletir sobre o andamento do programa. As análises das avaliações eram complementadas com comentários e reflexões expostos verbalmente pelos docentes. A partir dessa avaliação coletiva, realizávamos ajustes, complementos e melhorias e desenvolvíamos juntos o plano de ensino de cada disciplina para o semestre seguinte. Como o Programa era composto de seis disciplinas (apenas nos cursos de Administração, pois nos demais cursos eram apenas duas, três ou quatro), todos os membros da equipe tinham clareza do conteúdo trabalhado com os estudantes, dos objetivos de cada disciplina e, ainda, do que cada disciplina precisava entregar à que viria na sequência.

Um dos pontos sobre os quais sempre dialogávamos nos encontros de partilha, avaliação e planejamento de práticas era o cuidado de provocar aprendizagens significativas nos educandos por meio da educação de laboratório sem adentrar o nível terapêutico. Essa sempre foi uma preocupação da equipe, mesmo a maioria dos docentes sendo psicólogos. Tínhamos clareza de que não cabia o processo terapêutico, pois as pessoas não haviam entrado na faculdade

com esse propósito e seria uma grande responsabilidade abriremos questões, principalmente de ordem emocional, que necessitassem de acompanhamento individual, que não teríamos como ofertar. Por esse motivo, todas as atividades de educação de laboratório eram, em sua grande maioria, analisadas no coletivo da equipe tendo como objetivo verificar os reflexos que poderiam surgir nos indivíduos e nos grupos. As disciplinas trabalhavam (quando necessário) os conflitos coletivos das turmas, buscando extrair aprendizados, o que servia de suporte às coordenações de curso.

Na condição de coordenadora do Programa, eu tinha autonomia de conduzir os processos seletivos para a escolha dos membros da equipe. Assim, buscava docentes que tivessem visão de mundo compatível com a proposta de educação holística e que preferencialmente tivessem experiência em educação de laboratório. Com o tempo, os docentes passaram a realizar o processo seletivo comigo, e a decisão de contratação era tomada pela equipe.

Quando um membro novo chegava, era acolhido pelos demais, que de imediato se colocavam à disposição para auxiliá-lo na compreensão da proposta, disponibilização de materiais didáticos e partilha de metodologias.

Posteriormente, eu tinha uma série de encontros formativos individuais com cada novo membro. Até o ponto em que foi designada uma pessoa da equipe responsável pela formação e pelo acompanhamento individualizado dos novos docentes que ingressavam no Programa.

A estratégia de formação dos novos membros era o *mentoring*, com foco na metodologia do Programa e na perspectiva do pensamento sistêmico contida no livro *A quinta disciplina*, de Peter Senge (2006) — referencial básico para os dois primeiros semestres (disciplinas de Desenvolvimento pessoal e Desenvolvimento interpessoal).

A proposta formativa dos docentes comportava: um encontro mensal para partilharmos informações e aprendizados, uma imersão anual (de dois dias ou uma formação de 8 a 12 horas) visando à integração, à convivência e ao aprofundamento de algum tema, normalmente escolhido pela equipe, mas, em algumas ocasiões, proposto por mim. O espírito de companheirismo e a visão compartilhada permitiam à equipe aprofundar e aprimorar cada vez mais a proposta.

O modelo adotado para conduzir os trabalhos e a interação na equipe de docentes do Programa levava a uma postura de cooperação, confiança e

cumplicidade. Claro que, em alguns casos, ocorriam divergências, mas sempre resolvidas com maturidade e respeito.

Tanto o Projeto Comunitário quanto o Programa Ser Integral são projetos atrelados à formação integral e com a característica de serem disciplinas compulsórias ofertadas em instituições de educação superior.

O Projeto Comunitário, uma iniciativa da PUCPR idealizada pelo Ir. Clemente Ivo Juliatto, é voltado à humanização da formação na educação superior pelo viés da educação para a solidariedade, com a intenção de contribuir para transformação de quadros de referência a partir da experiência solidária. E, nesse caso, a visão de educação integral é atrelada à busca de equilíbrio entre a formação técnica e humana com viés para a cidadania e a transformação social por meio de atuação em situações e contextos vulnerabilizados econômica e/ou socialmente.

O Programa Ser Integral, por sua vez, apresentava a sua visão de educação integral com viés holístico transdisciplinar em que a solidariedade era um dos temas. O propósito maior do Programa era contribuir para a edificação de relações mais harmônicas com vistas ao fomento de uma cultura alicerçada na paz, ao enfatizar a consciência da multidimensionalidade do ser compreendendo a complementaridade da vida e as conexões não excludentes entre razão e emoção, materialidade e espiritualidade, mente e corpo, consciente e inconsciente, indivíduo e contexto. Além disso, acreditando que tais aspectos podem ser facilitados pelo aprendizado da atenção do ser para consigo, por meio da conquista da paz interior, da possibilidade de irradiação da paz aos semelhantes e conseqüente paz no mundo e no planeta.

A implantação de duas propostas, não convencionais, rendeu literalmente muito suor e lágrimas em alguns momentos — o que foi sempre recompensado, durante e após suas consolidações, pela alegria diante dos resultados transformadores que foram, e são, capazes de produzir nos estudantes.

Com relação ao Programa Ser Integral, devido ao fato de ele não ser totalmente institucionalizado, sempre precisei investir energia para sustentar as práticas de ensino propostas, tanto em termos de fundamentação teórica quanto para justificar a destinação de recursos financeiros e físicos.

Ao rever os artigos produzidos no Programa Ser Integral e as diversas versões de atualização da proposta, é nítido observar como as formações pelas quais passei foram se manifestando principalmente em termos de fundamentação teórica e metodológica.

O caráter holístico transdisciplinar do Programa Ser Integral precisava de adequações cuidadosas em termos de linguagem, seleção de práticas e atenção ao perfil dos estudantes, principalmente no que se referia ao respeito às suas crenças religiosas. Isso porque o perfil dos alunos dava pouca abertura à diversidade e à tolerância tanto cultural quanto teológica e, por vezes, até filosófica.

Na PUCPR, embora a proposta sendo abrangente e a operacionalização mais complexa pelo porte, o fato de ser uma proposta institucionalizada que se justifica pela missão e identidade da organização Marista acaba por facilitar seu desenvolvimento. Nessa proposta, observa-se a preocupação da Universidade não somente com a formação baseada em valores éticos e cristãos, mas também em responder ao seu compromisso para com a sociedade e as prerrogativas de seu caráter confessional.

As principais produções acadêmicas do período, atreladas ao campo da educação, foram:

- a) a dissertação de mestrado, intitulada *Mudança no Ambiente Político-Legal e Formulação Estratégica: um estudo comparativo de casos em Fundações Educacionais de Santa Catarina – Brasil*, defendida em 2003;
- b) artigos relacionados à temática trabalhada na dissertação de mestrado: *Mudança Ambiental e Formulação Estratégica de Universidades* (ANASTACIO e SILVA, 2004), apresentado nos Anais do XVII Congresso Latino-Americano de Estratégia; “Mudanças Ocorridas no Ambiente Político-Legal do Sistema de Ensino Superior Brasileiro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1996) até o ano de 2002” (ANASTACIO, 2004), apresentado nos Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul; *Mudança no Ambiente Político-Legal e Formulação Estratégica: um estudo de caso da Universidade Regional de Blumenau (FURB)* (ANASTACIO e SILVA, 2005), publicado nos Anais do XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção ENEGEP;
- c) artigos relacionados ao Programa Ser Integral: “Uma proposta de desenvolvimento integral na formação humana de administradores: o caso da Faculdade Internacional de Curitiba” (ANASTACIO et al, 2006), publicado nos Anais do Congresso Nacional de Educação – VI EDUCERE; “Educação Integral e as Três Ecologias: o caso da Faculdade Internacional

de Curitiba” (ANASTACIO e BRECAILO, 2007), publicado nos Anais do Congresso Nacional de Educação – VII EDUCERE;

- d) um artigo relacionado à disciplina Projeto Comunitário: Educação para a sensibilidade social e consciência planetária: o Projeto Comunitário da PUCPR (ANASTACIO, BRECAILO e FIALHO, 2007), publicado nos Anais do Congresso Nacional de Educação – VII EDUCERE.

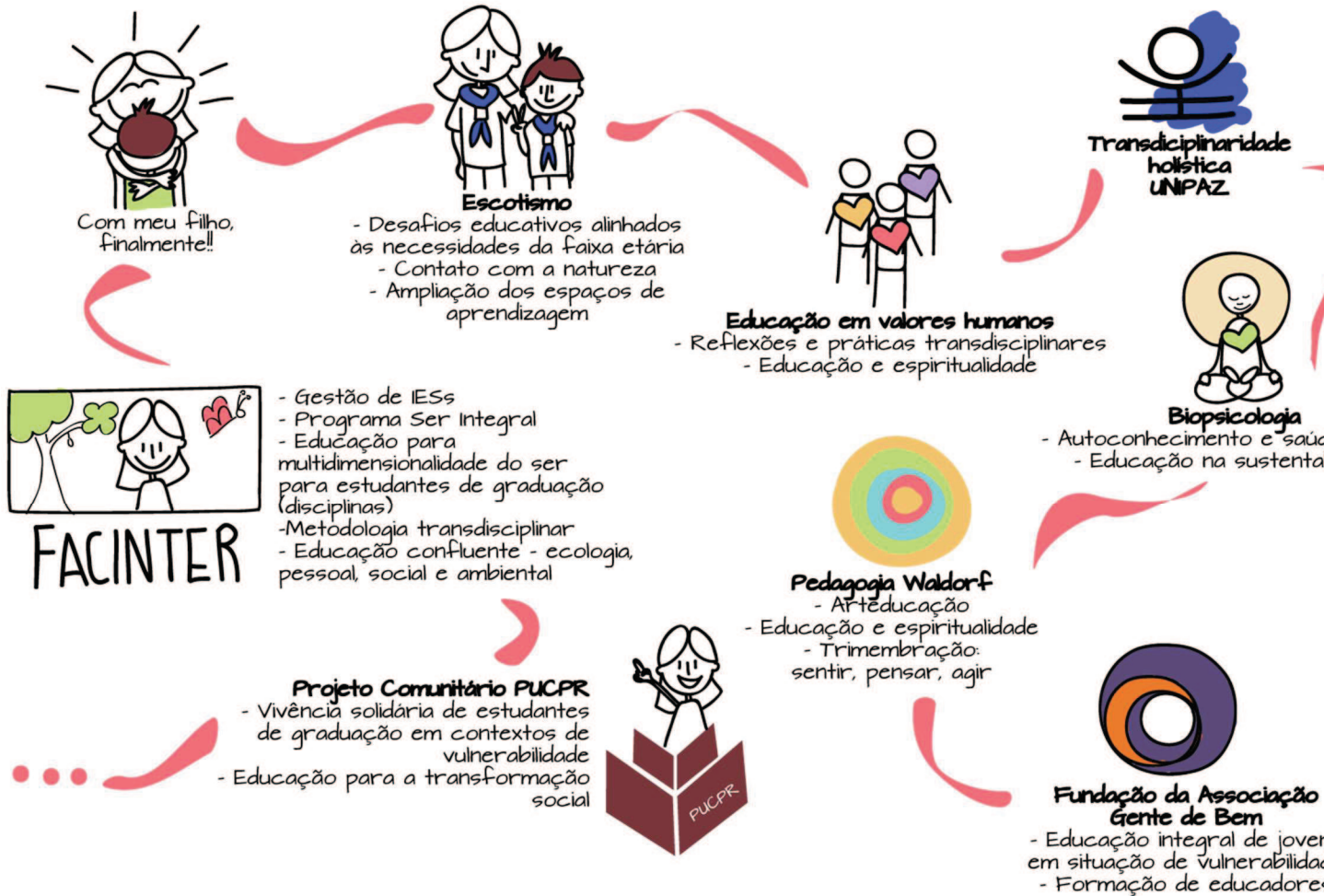
No que se refere às principais influências teóricas dessa fase, destaco nas formações que recebi nos anos iniciais como docente na PUCPR os textos do Ir. Clemente Ivo Juliatto dirigidos aos docentes ingressantes na universidade e os Relatórios da UNESCO: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2001), e *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors (1998). Quanto aos autores a que tive acesso via formação na UNIPAZ: Pierre Weil (1990,1993 e 2013), Basarab Nicolescu (1999a e 1999b) e Roberto Crema e Brandão (1991). Provenientes de meu contato com a antroposofia via formação em Pedagogia Waldorf, os escritos de Rudolf Steiner (2004) e Lanz (1998). Por fim, Rafael Yus (2002), com o livro *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*, que me foi apresentado por um dos meus superiores hierárquicos na época em que assumi a Coordenação do Núcleo de Projetos Comunitários.

Todas as referências mencionadas no parágrafo anterior foram descritas no capítulo 3, referente às contribuições teóricas para a minha atual compreensão acerca do conceito de educação transformadora.

O percurso formativo sobre o tema Educação Integral por meio de cursos, leituras ou experiências fez surgir convites para ministrar aulas sobre o tema em cursos de formação de professores, especializações na área da educação, palestras e entrevistas. Além disso, minha produção acadêmica migrou do campo da administração para o da educação.

Os conteúdos apreendidos e as experiências na metodologia de educação transdisciplinar obtidas tanto em formações, quanto nos aprendizados resultantes da aplicação das práticas apresentadas me proporcionaram, além de embasamento teórico, uma vivência efetiva com metodologias transdisciplinares que contribuíram para o meu desenvolvimento integral.

Figura 6 - Mapa mental do Capítulo 7: Fase 2 – de 2001 a 2009 – Buscando aprofundamento e fundamentação teórica



Fonte: a autora (2016); ilustrações Louise Vendramini (2016).

8 FASE 3 – DE 2009 A 2015 – APROFUNDAMENTO TEÓRICO E EXPERIMENTOS EDUCATIVOS

Neste capítulo, apresentarei a terceira fase de minha autobiografia educativa e profissional. O desenrolar dos fatos não estarão necessariamente obedecendo a uma ordem cronológica. Iniciarei expondo aquele que abre o período biográfico, o qual se refere à experiência da segunda maternidade e os principais aspectos formativos provenientes dessa vivência. Na sequência, discorrerei sobre formações/cursos mais significativos do período, a saber: o doutoramento e a formação em Psicologia Transpessoal na UNIPAZ. Posteriormente, apresentarei os projetos educativos que desenvolvi nessa fase; embora tenha atuado em diversos projetos de formação de curta duração, optei por aprofundar a explanação dos projetos que têm uma proposição de atuação mais profunda e com maior duração: programa de formação continuada dos educadores responsáveis pelo acompanhamento dos acadêmicos nas ações sociais do Núcleo de Projetos Comunitários da PUCPR (fui responsável pelo desenho da proposta de educação para a solidariedade na PUCPR); projeto de extensão universitária voltado aos estudantes e ex-estudantes de graduação e pós-graduação da PUCPR, denominado Empreendedorismo Social: desenvolvendo lideranças transformadoras; na Associação Gente de Bem a pós-graduação *lato sensu* em Educação Integral Transformadora ofertada para educadores vinculados a organizações sem fins lucrativos e docentes da rede pública de ensino fundamental.

A seguir, abordarei as principais influências teóricas desta fase, destacando os autores que as inspiram e mencionarei as principais produções acadêmicas do período. As reflexões conclusivas serão apresentadas no capítulo seguinte, que trará reflexões acerca do conjunto das três fases autobiográficas.

O fato que abre essa fase, conforme mencionado, é o nascimento de minha filha. Em um primeiro momento, pensei em dedicar um intervalo na narrativa (auto)biográfica que compreenderia o período da gravidez e um ano após o nascimento (2009 e 2010). Todavia, ao revisitar a síntese de meu memorial formativo, percebi que havia participado de alguns cursos durante a gestação e depois, passei a recordar as escolhas que fiz após o nascimento e o quanto esse espaço temporal possibilitou-me autotransformação.

O nascimento de minha filha foi a oportunidade de revisitar a maternidade em um contexto de vida muito diferente do da primeira gravidez, que ocorreu quando eu tinha 23 anos. A descoberta da primeira gravidez foi maravilhosa, ser mãe era um dos meus sonhos de vida, no entanto, diante das circunstâncias, não posso negar que foi um período repleto de insegurança emocional e de incertezas profissionais e materiais. Havia um temor quanto ao futuro, eu não havia terminado a graduação na época, não tinha ainda me encontrado profissionalmente e as condições financeiras não eram favoráveis, além do medo de não conseguir dar conta de criar e educar um ser sob a minha responsabilidade — aspectos que com a presença amorosa de meus pais, a minha determinação e o amor por aquele “serzinho” especial foram sendo superados.

Na segunda gravidez, aos 37 anos, encontrava-me em outro momento existencial e profissional. Havia superado uma série de desafios pessoais, a experiência de ter dado conta de cuidar de um filho sozinha (em boa parte) tinha me fortalecido. Agora, eu também tinha um companheiro, pai e padrasto presente.

A chegada da Amanda, minha segunda filha, fez com que eu precisasse desacelerar o ritmo que vinha tendo, principalmente de trabalho, o que para mim foi um exercício — muito bom, por sinal.

Quando voltei da licença-maternidade, foi nítida aos colegas de trabalho a mudança; comentavam que eu não estava mais ligada em 440 volts, tinha reduzido para 220 volts, parecia estar mais serena e tranquila (embora cansada pelas noites mal dormidas). Ao voltar à sala de aula na graduação da PUCPR, percebi-me diferente também; eu estava sentindo pelos meus educandos mais afeto que antes. Noto que a prática diária de cuidados com aquele serzinho tão frágil me tocou em uma esfera mais profunda, reverberou em outros níveis de relação.

Após o nascimento da Amanda, passei a recusar convites para ministrar cursos aos finais de semana e aulas à noite, deixei de viajar a trabalho (por dois anos e meio) e reduzi um pouco minha carga horária na PUCPR. Após terminada minha licença-maternidade, optei por me desligar da FACINTER, o que não foi uma decisão emocional fácil, pois não era apenas de uma instituição que eu me desvinculava, mas de uma história de vínculos e afetos com estudantes, colegas e amigos docentes do Programa Ser Integral, além de tudo que o programa significava para mim em termos de sonho pessoal/profissional. A gravidez foi planejada, e não cabiam três importantes frentes em minha vida naquele momento. Embora doloroso,

eu sentia que era o movimento que a vida estava me convidando a fazer, e eu o aceitei.

A vivência da segunda maternidade reverberou na área profissional; praticar a maternidade realmente é uma experiência singular que nos permite a autotransformação em pensamentos, sentimentos e atos. Após exatos dois anos, comecei a sentir a necessidade de mais desafios. Sabendo que minha filha iria, no ano seguinte, frequentar o maternal em uma escola Waldorf por meio período, decidi me candidatar ao doutorado. Foram dois anos e meio em que eu consegui ficar um pouco mais acomodada, então esse período me possibilitou refletir sobre prioridades, o que me levou a redirecionar alguns aspectos de minha vida pessoal e profissional.

Minha filha me proporcionou também a experiência de acompanhá-la na educação infantil Waldorf. Isso foi um presente, inclusive porque eu não pude acompanhar de perto meu filho quando ele estava nessa idade — foi o período em que precisei estar fisicamente longe dele (conforme narrei na primeira fase de minha autobiografia). Com relação aos aprendizados que tive com a antroposofia e a Pedagogia Waldorf, eles foram descritos no capítulo 3, portanto não aprofundarei o tema neste momento.

Diante da exposição dos fatos desencadeadores dessa fase e de suas principais contribuições para a minha autoformação, apresentarei na sequência o processo de doutoramento em Educação e a formação em Psicologia Transpessoal na UNIPAZ.

8.1 O DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Quando ingressei como estudante na universidade, tive certeza de que era o espaço onde eu desejava levar adiante minha vida profissional; a vitalidade dos jovens, sua alegria e o instigante e constante aprendizado proporcionando crescimento diário ainda me fascinam. Por isso, a busca pelo doutoramento representava um sonho de vida, não pelo título apenas, mas, sobretudo, pela oportunidade de ingressar em outro nível de descobertas e de amadurecimento pessoal e profissional. Somado a isso, nesse momento de minha vida em especial, eu estava sedenta por novos desafios. Embora eu viesse de uma jornada de formações/cursos relacionados à educação dentro e fora da academia, para mim

estava nítida a necessidade de aprofundamento teórico e compreensão da dinâmica do campo educacional pelo olhar da academia.

Desde o início do doutorado, mesmo não sem definir claramente a tese que defenderia, estava certa de que o tema estaria atrelado à transdisciplinaridade. Nesse sentido, propus-me a ser coerente com essa abordagem, pois me incomodava pensar em ter um título que carregaria esse tema e eu o transmitir sem o praticar. Como meu entendimento de transdisciplinaridade engloba a perspectiva holística, que implica sinergia entre holologia e holopraxis, dediquei-me durante os quatro anos de doutoramento a desenvolver um programa de autoaprendizagem transdisciplinar. Essa atitude era importante para mim, pois, diante das crenças pessoais e do tipo de educação em que acredito, queria experienciar um processo de autotransformação não somente pela via intelectual, mas incluir outras dimensões.

Assim, paralelamente às disciplinas e demais atividades de cunho intelectual proporcionadas pelo doutorado, resolvi retomar a prática do yoga, fazer terapia e voltar a estudar na UNIPAZ cursando Psicologia Transpessoal (oportunidade de ter contato com um grupo que vivencia a abordagem holística transdisciplinar), além de manter a dimensão do autocuidado que considero fundamental em meu processo formativo, principalmente em fases de maior exigência profissional, o que pressupõe: cuidar do meu corpo com alimentação adequada, praticar atividade física, cuidar da quantidade de sono, quando necessário buscar suplementação vitamínica; cuidar da minha higiene emocional, que para mim se confunde com o cuidado da espiritualidade e ocorre ficando algum tempo sozinha, entrando em contato com a natureza, produzindo peças artesanais ou participando de grupos de afinidade; e cuidar das minhas relações familiares, que é onde se situa o meu porto seguro.

Com o exposto, quero dizer que não somente li livros, escrevi e estive presente em salas de aulas, o que é muito importante, mas me propus ir além, em um compromisso comigo mesma de autotransformação e de coerência com o que acredito ser um educador transdisciplinar.

Com relação ao doutorado, posso dizer que encontrei o que fui buscar no que tange às minhas expectativas. E um dos aspectos mais relevantes, em termos gerais, foi a possibilidade de ter contato epistemológico com outro campo do conhecimento, já que eu vinha do campo da administração.

8.2 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA TRANSPESSOAL – UNIPAZ

Quanto à formação em Psicologia Transpessoal na UNIPAZ, da qual participei durante o período do doutoramento, creio ser interessante explicar por que a busquei. Foram dois os motivos: o primeiro estímulo veio de um congresso cujo tema era Educação e Espiritualidade, ocorrido no final de 2012 na Universidade Federal de Pernambuco. Ao assistir duas palestras relacionadas ao tema educação e espiritualidade, fui surpreendida pela referência epistemológica central contendo diversos autores da área da psicologia transpessoal. Passei a relacionar alguns dos pontos e autores trazidos pelos palestrantes com conteúdos e autores citados nas obras de Rafael Yus (2002) e O’Sullivan (2004) — mencionados no capítulo 3. Isso me causou curiosidade, portanto quando voltei do congresso fui reler as obras de Yus e O’Sullivan e pesquisar mais sobre os autores citados pertencentes à linha da psicologia transpessoal. Na sequência, recebi a informação de que a UNIPAZ estava com oferta de uma nova turma para formação em psicologia transpessoal, então me inscrevi. Pierre Weil, o fundador da UNIPAZ, é considerado o pioneiro na introdução da teoria transpessoal no mundo acadêmico brasileiro.

A formação teve a duração de dois anos e meio, ocorrendo uma vez por mês; ao todo foram 360 horas de curso, e algumas das disciplinas eram as mesmas da formação que eu já havia cursado na UNIPAZ em transdisciplinaridade. Todavia, a ênfase agora era direcionada ao campo da psicologia, com a proposta metodológica típica dos programas educativos dessa universidade de trabalhar com a hologia e a holopráxis.

O segundo motivo pelo qual optei pela formação em psicologia transpessoal diz respeito à possibilidade de ter uma experiência de autoconhecimento proveniente das propostas educativas da UNIPAZ baseadas na holopráxis, um dos elementos que eu vinha buscando durante o processo de doutoramento, além de um grupo de partilha e convivência (que vinha ao encontro de meu projeto de autoaprendizado).

De acordo com Saldanha (2008), a psicologia transpessoal se inscreve no movimento mais amplo da transpessoalidade, que abarca diversos outros campos do conhecimento e disciplinas afetas, tais como: sociologia transpessoal, antropologia transpessoal, ecologia transpessoal, entre outros. No campo da psicologia, o termo foi referenciado pela primeira vez por Carl Gustav Jung (1875-

1961), significando suprapessoa ou suprapessoal. Como nova abordagem da psicologia foi oficializada em 1968 por Abraham Harold Maslow (1908-1970) quando era presidente da *American Psychological Association*. Viktor Frankl (1905-1997), psiquiatra fundador da ludoterapia, foi uma das personalidades que contribuíram para o estabelecimento da psicologia transpessoal. As pesquisas de Maslow constataram no ser humano a existência de uma dimensão saudável da consciência não inserida na psicologia que, até então, se atinha, sobretudo, ao estudo da doença e das misérias humanas, desconsiderando as potencialidades, os valores superiores e como acessá-los. Maslow anunciava a psicologia transpessoal como a quarta força em psicologia, referindo-se às capacidades e potencialidades que não têm lugar na teoria positivista e behaviorista (primeira força), na psicanálise (segunda força) e na psicologia humanista (terceira força).

Para Maslow (1980) apud Saldanha (2008), a psicologia transpessoal seria a quarta força, por ser trans-humana e estar mais centrada no cosmos do que na individuação apregoada pela psicologia humanista.

A abordagem transpessoal, entre outros, ocupa-se do estudo sobre a consciência humana, seus diversos “estágios” e em como contribuir para que os seres humanos consigam atingir níveis de salutogênese bio-psico-social-espiritual, ou níveis mais elevados de consciência, que permitam desfrutar do que Maslow denominava metamotivos ou grandes valores da humanidade: felicidade, beleza, verdade, integridade, amizade, harmonia, entre outros. O caminho para alcançar os metamotivos, segundo o autor, seria a autotranscendência, superação do ego, de onde surge a expressão transpessoal. É a primeira corrente da psicologia que expressamente considera a dimensão espiritual do ser humano.

No movimento transpessoal, pude observar que a perspectiva da educação transpessoal se manifesta na prática, predominantemente, por meio da abordagem transdisciplinar. Encontrei estudos de pesquisadores como Naranjo (2005), Saldanha (2008) e Berger (2001) trabalhando com formação de docentes por meio de técnicas transpessoais, com o objetivo de proporcionar transformações psíquicas mais profundas.

Naranjo (2005) e Saldanha (2008) denominam de Abordagem Integrativa Transpessoal suas intervenções em processos formativos no campo de educação. Particularmente, entendo que a abordagem transpessoal se constitui como mais uma das categorias de educação transformadora que classifico como psicoespiritual.

Percebi também diversas aproximações da abordagem transpessoal com a Teoria U; para citar apenas algumas: primeiro, reflexões macro e mesossociais no que tange à sua proposta de levar sistemas sociais complexos a evoluírem de atitudes egossistêmicas (centradas em si e em seus interesses individuais) para atitudes ecossistêmicas (centradas em ganhos que vão além dos interesses individuais buscando o que é melhor para o todo). Segundo, sua proposição de contribuir para a evolução dos sistemas em termos de consciência ou estrutura de atenção, indo além dos aspectos mais facilmente visíveis e concretos para estruturas de atenção mais profundas, sutis e de ordem mais elevada para com o sistema maior. Terceiro, identificação de estruturas-mãe, ou raiz, a partir das quais se pode atuar na essência e, a partir disso, mudar quadros de referência pessoais e coletivos com o propósito de transformar sistemas complexos.

Após apresentar os principais fatos e as formações mais impactantes, passarei a expor os três principais projetos em que trabalhei na terceira fase autoformativa e que estão relacionados à proposta de educação transformadora com foco em educação de adultos: Programa de formação continuada para responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes da disciplina Projeto Comunitário (PUCPR); Projeto de extensão Empreendedorismo Social: desenvolvendo lideranças transformadoras (PUCPR); e Especialização em Educação Integral Transformadora, ofertada pela Associação Gente de Bem em parceria com a Embaixada da Finlândia.

8.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DOS ACADÊMICOS NAS AÇÕES SOCIAIS DO NPC

O texto a seguir contém partes do conteúdo do livro *Educação para a Solidariedade no Ensino Superior* (ANASTACIO, 2013). Com o objetivo de contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes participantes na disciplina Projeto Comunitário, foi desenvolvida uma metodologia voltada aos responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes. O desenho da metodologia teve a contribuição de meu esposo e especialista em Dinâmica dos Grupos. Foi inspirado no modelo do “Ciclo de aprendizagem vivencial” disseminado pela Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos e adaptado à realidade da atuação do Projeto Comunitário após minha participação em uma formação em dinâmica dos

grupos. O desenvolvimento da referida metodologia deu início ao Programa de Formação Continuada (que é ofertado semestralmente), destinado aos responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes na realização das ações sociais.

O Programa é formatado em ciclos e tem no Ciclo I a apresentação da proposta metodológica para condução de grupos de estudantes adultos inseridos em processo de aprendizagem vivencial. A metodologia predominante na aplicação do Ciclo I é a educação de laboratório, somada a momentos de partilha de experiências vividas pelos participantes na atuação com os acadêmicos participantes da disciplina Projeto Comunitário. O ciclo I é composto de cinco módulos, a saber:

- a) Módulo I – Metodologia do processo de condução de grupos: como acolher os acadêmicos; como apresentar a instituição aos acadêmicos, sensibilizá-los, integrá-los à instituição e entre si, como estabelecer combinados e efetuar o acompanhamento dos acadêmicos, como planejar as ações com os acadêmicos e fechamento ou processamento dos aprendizados em grupo;
- b) Módulo II – Aprofundando os passos – o papel do facilitador de grupos: como acolher, apresentar a instituição, sensibilizar e integrar os acadêmicos na instituição;
- c) Módulo III – Aprofundando os passos: como estabelecer combinados e acompanhar os acadêmicos;
- d) Módulo IV – Aprofundando os passos: como planejar ações com os acadêmicos;
- e) Módulo V – Aprofundando os passos: fechamento ou processamento dos aprendizados em grupos de adultos.

Os passos sugeridos na metodologia proposta no Ciclo I de formação podem ser adaptados para utilização em grupos diversos, não sendo exclusiva para utilização em atividades envolvendo educação experiencial. Mais adiante, apresentarei uma adaptação que tenho utilizado nos grupos com os quais venho trabalhando.

O Ciclo II foca nas dimensões dos Valores Maristas inseridos na proposta pedagógica do PC e em aspectos ligados ao relacionamento dos educadores com os acadêmicos no desenvolvimento das ações sociais. A metodologia adotada no Ciclo II é predominantemente a técnica de psicodrama, e ele é composto por quatro módulos:

- a) Módulo I – Vivência em Valores Humanos: a pedagogia Marista;
- b) Módulo II – Parte I – A importância do diálogo no processo de aprendizagem: comunicação na diversidade;
- c) Módulo III – Parte II – A importância do diálogo no processo de aprendizagem: não julgamento e empatia;
- d) Módulo IV – Potencializando o Projeto Comunitário como marco formativo: reflexões sobre as características e necessidades latentes da faixa etária dos estudantes universitários.

O programa de formação é ofertado semestralmente a uma média de 250 pessoas, considerando todos os Câmpus da PUCPR, divididas em seis turmas, sendo três em Curitiba (maior contingente de responsáveis acompanhando os estudantes) e uma turma em cada um dos demais câmpus.

Uma prática bastante positiva utilizada após a aplicação dos módulos iniciais do primeiro ciclo foi a avaliação que realizamos por meio de pesquisa junto aos participantes. A referida pesquisa tinha como objetivo verificar em que medida os conteúdos ministrados na formação estavam sendo compreendidos e aplicados junto aos estudantes. Os resultados indicaram os pontos que necessitavam ser reforçados. Assim, foi desenvolvido um módulo à parte, no qual foram rerepresentados os passos da metodologia e solicitado aos participantes que indicassem como os estavam aplicando. Na sequência, apresentávamos as respostas da pesquisa a que eles mesmos haviam respondido. Um dos frutos do módulo foi uma produção coletiva reunindo o conteúdo que emergiu no encontro, somado ao resultado da pesquisa, o que gerou um documento denominado “Sugestões de atividades para aplicação da metodologia de acompanhamento de acadêmicos do Projeto Comunitário” (PUCPR, 2013). A publicação compõe o material didático utilizado no programa de formação, com dicas e exemplos (para cada passo da metodologia) de técnicas que podem ser aplicadas junto aos estudantes. Os resultados da pesquisa de avaliação do processo pelos participantes indicaram a necessidade de adotarmos a abordagem de aprendizagem em espiral, em que os conteúdos passaram a ser revisitados com base nos *feedbacks* dos participantes sobre a sua prática com o objetivo de aprofundá-los sob novas perspectivas.

Por meio do acompanhamento dos resultados das avaliações do PC (aplicado aos estudantes participantes nas ações), produz-se um relatório anual, cuja análise

comparativa de dados dos anos anteriores à aplicação da formação indicam impacto positivo após a implantação do programa. Nesse sentido, destaco a melhoria dos seguintes indicadores: redução do índice de menção à obrigatoriedade do PC por parte dos estudantes após sua realização; redução do número de reclamações referentes à forma de acolhida, ao planejamento das ações e ao acompanhamento dos estudantes; diminuição do número geral de críticas e aumento do número de elogios à disciplina (PUCPR, 2015).

Os aprendizados gerados pelo contato com o processo de aprendizagem vivencial e condução de grupos de adultos levaram-me a realizar uma adaptação da metodologia utilizada no PC para minha prática docente, a qual partilharei aqui por a considerar um conteúdo importante na formação de docentes da educação superior e pelo fato de eu apontar que minha compreensão acerca da educação transformadora passa não somente pela aprendizagem individual, mas também pela aprendizagem de grupos. Acredito que possa ser útil tanto para atuação com as abordagens de educação experiencial e de laboratório quanto em qualquer contexto que envolva atuação de grupos de adultos em processo de aprendizagem e que requeiram contratação didática.

Um aspecto que considero relevante em processos de aprendizagem que envolvem grupos é preferivelmente conhecer o perfil da turma antes do primeiro encontro: faixa etária, aspectos sociais, econômicos e culturais — tomando cuidado para não rotular, mas direcionar a forma de abordagem dos conteúdos e a relação educador/educando. A adaptação do ciclo vivencial compreende os seguintes passos:

- a) boas-vindas/acolhimento – receber os estudantes de maneira aberta e com entusiasmo; normalmente entrego algum regalo no primeiro dia (como um bombom, por exemplo). O objetivo é receber, acolher e criar um clima amistoso e aberto;
- b) integração – utilizo a primeira aula para promover atividades que possibilitem aos membros da turma uma integração entre si e comigo, de modo a estabelecer vínculos entre nós e para que eu possa captar informações para subsidiar o contrato didático que denomino nesse estágio de proposta inicial de trabalho;
- c) apresentação do contrato didático – que tem o conteúdo indicado pela instituição (ementa, temas, competências, metodologia, avaliação,

bibliografia etc.). É nesse momento que procuro estabelecer conexões com as demais disciplinas do semestre e do curso, com a vida pessoal dos educandos e suas futuras atividades profissionais. O objetivo é possibilitar que os estudantes percebam as contribuições dos conteúdos que lhes serão apresentados;

- d) estabelecer “combinados” (como vamos funcionar) – esse passo auxilia na integração entre os estudantes, contribui para alinhar expectativas e combinar formas de nos relacionarmos. Nesse momento, estabelecemos juntos algumas regras de operação em grupo. Na minha concepção, é importante ter cuidado para o contrato realmente ser dialogado, e não imposto — o que tende a ser o mais usual. Assim, tenho duas atitudes: a primeira se refere a abrir um momento para que eles coloquem o que juntos podemos, o que não podemos, o que devemos e o que não devemos fazer no contexto de nossas relações; a partir disso, surge um documento coletivo. Dessa maneira, os estudantes tendem a se sentir mais engajados e comprometidos com o processo de aprendizagem. Posteriormente, encaminho cópia por e-mail para todos e carrego uma cópia impressa comigo. Quando suas premissas são feridas, o retomamos. O interessante é que, em muitos casos, os próprios estudantes recorrem ao documento. Os combinados se constituem uma importante ferramenta relacional e, se bem trabalhados, podem ser um elemento que possibilita aprendizados relacionais, atitudinais e de convivência coletiva e colaborativa;
- e) acompanhamento – procuro estar atenta aos movimentos da turma e, se necessário, dedico algumas aulas para conversas e diálogo no grupo. Isso nos permite ir ajustando o contrato didático, os combinados e refletindo sobre como estamos conduzindo nossas relações.

Esses procedimentos costumam gerar diversos ganhos, pois demonstram uma abertura democrática por parte do docente, trazem clareza sobre papéis e formas de funcionamento do grupo, evitando conflitos por falta de comunicação clara de expectativas, ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem da convivência social saudável. Com isso, quero reforçar a importância da aprendizagem em grupo e de os docentes saberem lidar com questões relacionadas a grupos de adultos,

tendo em vista que as demandas provenientes do contexto conclamam cada vez mais pela atuação coletiva.

O próximo item a ser abordado será a proposta educativa do projeto de extensão em Empreendedorismo Social da PUCPR, atrelado ao Programa de Educação para a Solidariedade da PUCPR, que tem a intenção de ofertar a possibilidade de aprofundamento da vivência solidária aos estudantes (graduação, pós-graduação e ex-alunos da PUCPR).

8.4 PROJETO DE EXTENSÃO EMPREENDEDORISMO SOCIAL: DESENVOLVENDO LIDERANÇAS TRANSFORMADORAS

O texto que segue possui partes do artigo Anastacio et al (2014). Antes de apresentar a proposta educativa relacionada ao curso de empreendedorismo social, contextualizarei o surgimento da ideia e elencarei os principais questionamentos que levaram à sua concepção.

Nessa fase, passei cada vez mais a questionar a forma de educação que deveríamos, enquanto profissionais da educação superior, oportunizar aos nossos estudantes, considerando as reflexões e os aprendizados proporcionados principalmente pelo Programa Ser Integral. Ao longo da trajetória do Programa, começamos (eu, os docentes e os coordenadores dos cursos de graduação da FACINTER) a perceber que os resultados eram interessantes durante e logo após os estudantes passarem pelo Programa. Todavia, eles pareciam não se manter até o final dos cursos de graduação. Observávamos isso na forma de relacionamento das equipes de estudantes nos trabalhos de conclusão de curso, haja vista a quantidade de conflitos que ainda surgiam. Ao ponto de, em alguns casos, os docentes do Ser Integral precisarem efetuar intervenções focais em turmas mais adiantadas (para trabalhar mediação de conflitos).

Uma das hipóteses da equipe de docentes do Ser Integral era de que os estudantes, após encerrarem o ciclo do programa, perdiam o referencial e não praticavam mais entre eles o que haviam aprendido. A outra é que as demais disciplinas não trabalhavam na mesma lógica que o programa propunha, e os ambientes de trabalho dos estudantes também não favoreciam mudanças comportamentais, pois reforçavam os valores predominantes da sociedade. Para mim ficou claro que trabalhar com adultos na perspectiva transformadora é mais

complicado do que eu supunha. Assim como um antigo provérbio africano diz “que é necessário toda uma aldeia para educar uma criança”, passei a perceber que é preciso toda uma instituição para educar de forma transformadora um adulto. Lembrando que aqui eu me refiro a uma transformação integral, e não apenas de referenciais intelectuais, pensando no conceito de educação transformadora que defendo nesta tese.

Uma possível solução para o questionamento foi observar os pontos positivos do Programa Ser Integral em seu cunho holístico transdisciplinar e o poder da educação experiencial por meio da atuação solidária. Passei a refletir sobre a possibilidade de desenhar um programa educativo com conteúdos e metodologia do Ser Integral, mas com acompanhamento individualizado dos estudantes e carga horária maior de educação experiencial solidária.

Para minha feliz surpresa, depois alimentar questionamentos e reflexões sobre o assunto, surgiu a oportunidade, dada pelo meu superior imediato na PUCPR, de propor um curso de liderança transformadora voltado aos jovens universitários com ênfase em educação para a solidariedade.

O objetivo do projeto é desenvolver níveis mais profundos de solidariedade nos estudantes universitários e promover a formação em liderança comunitária para jovens residentes em territórios/comunidades em situação de vulnerabilidade social. Assim, ele se estrutura com duas turmas: uma de jovens agentes locais para o desenvolvimento sustentável e outra de estudantes universitários.

Quanto aos objetivos para cada uma das frentes envolvidas no projeto, são os seguintes: **membros da comunidade** – promover diálogos intergeracionais e contribuir para que reconheçam suas potencialidades e capacidade de articulação político-emancipatória; **jovens líderes residentes no território** – despertar e potencializar o protagonismo e a autonomia; promover transformações socioculturais com vistas à sua efetivação e buscando incentivar a permanência no território; e desenvolver novas sociabilidades; **estudantes universitários** – desenvolver habilidades para atuação como agentes de transformação social alinhadas aos valores éticos-cristãos e promover conhecimentos técnicos e vivenciais para mediar processos de intervenção social.

O projeto de extensão, ao adotar a abordagem transdisciplinar, na tentativa de ser fiel aos seus pressupostos, buscou uma matriz metodológica que fosse compatível com seus propósitos, sendo considerada a mais adequada, nessa

perspectiva, a Teoria U (SCHARMER, 2010). Ao adotar a matriz metodológica da Teoria U, além das aulas teórico-práticas os estudantes têm a experiência de desenvolvimento de um projeto de desenvolvimento local em um território que apresenta características de vulnerabilidade social e econômica.

Nessa experiência, os participantes diretos (estudantes universitários e jovens do território) são instigados a conhecer processos de liderança colaborativa, ao mesmo tempo que exercitam a aplicação de ferramentas de gestão de intervenção social.

Para a atuação dos participantes, a equipe de coordenação do projeto mobiliza a estruturação de uma situação real, previamente articulada pela Universidade junto a lideranças, instituições públicas e privadas atuantes no território escolhido.

A proposta curricular das turmas se estrutura em três dimensões: **pessoal e interpessoal** – para desenvolvimento de habilidades de liderança servidora; **ferramental** – instrumentos para gestão de impacto social; e **mão na massa** – ação experiencial.

O curso contempla conteúdos relacionados à sociologia, antropologia, filosofia, artes em diversas expressões, psicologia, política e gestão, entre outros. De acordo com os temas trabalhados, os conteúdos são ministrados pelos coordenadores do projeto ou por convidados.

Considerando a abordagem de educação transdisciplinar, são inseridos conteúdos e estratégias de aprendizagem que privilegiam a articulação entre filosofia, ciência, tradições e artes (com oficinas temáticas que envolvem como recursos didáticos: trabalhos com o uso de argila, pintura em aquarela, fotografia, dança, canto, artes visuais, culinária, artes cênicas, entre outras expressões artísticas). Os encontros são mesclados com atividades corporais, contemplativas e lúdicas alinhadas aos conteúdos. São temas transversais: ética, empreendedorismo, formação em liderança e trabalho colaborativo, projeto de vida, sustentabilidade planetária, criatividade, espiritualidade, visão sistêmica, percepção de modelos mentais, autoconhecimento, diversidade e sensibilidade solidária.

As atividades de interação entre as turmas envolvem as fases de: diagnóstico, planejamento e a participação na semana de transformação (em regime de imersão). Ambas as turmas têm, ao longo da formação, temas comuns e temas

específicos, considerando-se a faixa etária e o contexto social e cultural de cada uma.

O processo de formação ocorre em 340 horas (para cada turma), considerando: horas de tutoria individual, encontros presenciais coletivos, encontros individuais com tutor/mentor, círculos de confiança, atividades dirigidas, desenvolvimento de diários de bordo, atividades de desenvolvimento pessoal extraencontros e imersão de uma semana na comunidade.

Os encontros presenciais envolvem: convivência dos participantes entre si e com a comunidade do território envolvido, diagnóstico, planejamento conjunto de ações a serem executadas na comunidade e avaliação do processo.

A dimensão de ensino-aprendizagem envolve a valorização da cocriação entre os participantes acerca dos temas tratados visando ao alinhamento de conceitos, por meio de produção coletiva de soluções, aulas expositivas dialogadas, jogos lúdicos, técnica de psicodrama, *design thinking*, *design* centrado no ser humano, diálogos apreciativos, *world café*, *open space*, educação de laboratório, reflexões sobre filmes, visitas de observação, atividades junto à natureza, retiro espiritual (ecumênico e alicerçados nos pressupostos da Teoria U), pesquisas de campo e bibliográficas.

Os estudantes da PUCPR recebem tutoria para elaboração de projeto individual (proposta de empreendimento social) que deve ser apresentado no encerramento do curso/formação. Na linha de desenvolvimento pessoal, uma das ferramentas utilizadas é a metodologia Zorbuddha⁸ (disponível em plataforma de ensino a distância) desenvolvida por Vasco Gaspar, psicólogo português. Os temas apresentados via plataforma estão relacionados a técnicas de atenção plena (meditação *mindfulness*, que alia práticas contemplativas tradicionais aos mais recentes avanços da neurociência), reflexões e ferramentas para saúde integral contemplando conteúdos de psicologia positiva, medicina integrativa, neurobiologia interpessoal e *wellness coaching*.

O curso propõe uma jornada de aprendizados que compreende seis etapas com duração de 10 a 12 meses:

⁸ Projeto que tem por objetivo contribuir para que pessoas, organizações e sociedade encontrem um caminho mais equilibrado e feliz em seu dia a dia. Contempla métodos e ferramentas de várias áreas do saber que permitem o desenvolvimento do bem-estar integral. Para conhecer mais, ver Gaspar (2016).

- a) Etapas I e II: compreensão da realidade, estabelecimento de propósitos individuais e coletivos de ação e planejamento participativo de ações coletivas. Contempla cerca de 30 encontros presenciais de 8 horas para estudantes da PUCPR e 40 encontros de 4 horas mais 20 encontros de 8 horas para os jovens do território;
- b) Etapa III: execução do planejamento participativo coletivo e imersão de sete dias com hospedagem em casas de famílias residentes no território de atuação do projeto;
- c) Etapa IV: avaliação dos resultados e das aprendizagens do processo;
- d) Etapa V: para os estudantes universitários, entrega e apresentação do projeto individual de transformação social; para os jovens da comunidade, encaminhamento para início de projetos a serem desenvolvidos no território;
- e) Etapa VI: desenvolvimento de rede de jovens universitários para fomento à cultura do empreendedorismo social e de rede de jovens líderes na comunidade para mobilização social local.

A equipe de coordenação e cocriadora do projeto se autodenomina “time de anfitriões” e é composta por oito pessoas: um filósofo e um antropólogo (terceirizados por meio da organização não governamental Nuvem) com ampla experiência no desenvolvimento de projetos comunitários atuando com jovens em comunidades em situação de vulnerabilidade; dois analistas de projetos comunitários; uma psicóloga técnica em projetos comunitários; uma professora universitária (no caso, sou eu) com experiência em projetos de educação para solidariedade e gestão de projetos sociais no contexto universitário; e dois profissionais das áreas de comunicação e desenvolvimento local (terceirizados por meio da organização não governamental Sociedade Global) com ampla experiência em atuação com jovens universitários.

Desenvolveu-se um plano de pesquisa e avaliação para o projeto o qual permite coletar ampla gama de informações e subsídios para análise dos resultados.

O plano abrange as seguintes dimensões:

- a) Avaliação de processo: com um conjunto de instrumentos que permitem identificar o andamento operacional do projeto;
- b) Avaliação de aprendizagem: aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos; compreensão dos participantes com relação à

aplicação de ferramentas de intervenção social; acompanhamento individual por meio de relatórios elaborados pelos mentores/tutores e observação (pelos tutores) da dinâmica do grupo de participantes e desses com a comunidade do território atendido;

- c) Avaliação de resultados: diários de bordo (elaborados por jovens da comunidade, universitários e coordenação do projeto); sistematizações de reflexões coletivas (desenvolvidas nos encontros entre universitários e jovens da comunidade); coleta de depoimentos dos participantes do projeto (estudantes universitários, membros da comunidade atendida, jovens do território e familiares desses); anotações de reuniões do time de anfitriões do projeto; registros fotográficos e audiovisuais;
- d) Avaliação diagnóstica da realidade local: por meio da aplicação de um conjunto de ferramentas de diagnóstico, dentre elas: mapa de atores locais envolvidos; mapa de lideranças; mapa de ativos locais (materiais e imateriais); mapa de percepção da comunidade por gestores das escolas localizadas no território; fotos das oficinas de fotografia produzidas pelos estudantes no território; dados dos questionários aplicados por amostragem nos bairros que compõem o território; observação da vivência na comunidade; busca de dados secundários por meio de consulta em bases de dados oficiais. Os instrumentos utilizados nessa avaliação variam de acordo com a edição do projeto e por influência das especificidades da realidade apresentada tanto pela comunidade quanto pelos estudantes.

Abaixo, estão alguns resultados apurados na edição 2013 do projeto segundo Anastacio et al (2014):

Para os estudantes universitários – desenvolvimento de nível mais apurado de leitura da realidade, reconhecimento de si mesmos como agente com potencial de transformação social, ampliação da sensibilidade solidária e engajamento crítico-político, percepção do valor e poder de ações conjuntas em prol do coletivo; desejo e condições de empreender na área social. Para comunidade e seus jovens – possibilitou o empoderamento, protagonismo e autonomia dos jovens frente as demandas comunitárias e principalmente enquanto agentes de ação/transformação de seus próprios futuros; contribuiu para reversão de visibilidade da relação jovens-jovens, jovens-comunidade, comunidade-jovens e comunidade-comunidade; compreensão e criação de diálogos entre lideranças, instituições e empresariado local; potencialização dos ativos locais; e resgate da história da comunidade, despertando o reconhecimento de suas trajetórias sociais (ANASTACIO et al, 2014, p. 11).

A seguir exporei algumas reflexões sobre a abordagem de educação experiencial do projeto de extensão. A proposta é desenhar atividades que instiguem as múltiplas dimensões (corporal, intelectual, relacional, emocional, existencial, consciência de unicidade cósmica, entre outros) e as faculdades do pensar, do sentir e do agir dos participantes.

A composição dos ambientes de aprendizagem com base em educação experiencial tem como foco, a partir de técnicas específicas de engajamento, instigar a atuação cooperativa, a inteligência coletiva do grupo. A utilização de técnicas da metodologia da Teoria U não visa somente privilegiar a inteligência intelectual, pois permite acessar saberes provenientes da intuição e da escuta de sentimentos manifestos nos participantes (a inteligência do coração), aspectos que contribuem para uma leitura mais ampla das realidades.

Assim, as aprendizagens produzidas nos ambientes de aprendizagem estimulam emergir saberes provenientes de reflexões geradas a partir de experiências reais. Experiências que são produtoras de saberes em si mesmas, pois as condições reais acabam gerando o que Engeström (2013, p. 74) denomina de ciclo de aprendizagem expansiva, pois os educandos são levados a aprender novas formas de atividade que ainda não existem, literalmente as aprendendo à medida que são experienciadas.

A atuação em time cocriando os ambientes de aprendizagem se constituiu uma experiência nova e rica para mim, a qual me possibilitou perceber que o grupo, como qualquer outro tipo de time profissional, precisa não somente de tempo para cocriação e avaliação dos processos executados, mas de alinhamento conceitual e *feedback* sobre as inter-relações do grupo.

A vivência de processos em ambientes reais de aprendizagem é intensa tanto para os estudantes quanto para o time. Como as situações cocriadas são reais, não existe controle das variáveis envolvidas no processo e dos resultados produzidos, portanto é preciso estar atento às aprendizagens que vão além dos conteúdos teóricos, pois perpassam relações entre grupo de educandos, desses com o time de coordenadores/tutores que orientam as principais atividades e as relações com os atores que emergem no contexto experiencial. Tais circunstâncias devem ser mediadas e atentamente observadas; nesse contexto tudo acaba se tornando conteúdo para trabalhar aprendizagens. Aspectos dessa ordem dificultam a definição da quantidade de tempo necessário para se dedicar às situações que

surgem do ambiente de aprendizagem. Por isso a importância de um time de coordenação bastante engajado e com competências complementares, capaz de atuar em situações variadas e sob pressão.

A diversidade do time de coordenação é importante devido ao fato de ser quase impossível uma única pessoa dar conta do processo todo adequadamente. Torna-se importante, então, que os seus membros tenham intenções claras e compartilhadas. A confiança entre os membros e a abertura para expor pensamentos e sentimentos são fundamentais, pois as situações que surgem precisam ser tratadas rapidamente.

Para mim, particularmente, a oportunidade de trabalhar com um time de anfitriões composto por membros na faixa etária média de 29 anos (sete membros mais jovens que eu) proporcionou verificar como a linguagem e a visão de mundo deles facilita a aproximação com os jovens. As formações diferenciadas também favorecem uma fonte constante de aprendizagens, pois cada encontro de cocriação e intervenção no grupo de estudantes se torna uma experiência estimulante e de grande aprendizado para todos.

O time de anfitriões do projeto de extensão (coordenação) não passou por uma formação prévia; vamos partilhando saberes ao cocriarmos as propostas e aprendendo à medida que o projeto vai se desenrolando. Como os contextos são reais e diversos, nem todos os tipos de aprendizados de uma edição do projeto cabem para as edições seguintes — detalhe que exige um total desapego dos aprendizados anteriores e atenção à dinâmica do projeto em cada edição. Literalmente, não podemos nos ater aos aprendizados do passado, pois precisamos estar atentos ao que emerge em cada contexto, como bem demonstra a Teoria U. É importante ter planejamento e refletir sobre o processo coletivamente, mas não se pode ater exclusivamente ao que foi planejado; o mais importante passa a ser a escuta à dinâmica que ocorre no ambiente de aprendizagem.

Por fim, saliento a riqueza das tutorias individuais como estratégia de personalização do processo de aprendizagem junto aos estudantes. A educação experiencial faz emergir reações e conteúdos não previsíveis, e no contexto de grupo nem tudo pode ser trabalhado, por diversos motivos, dentre eles: determinados temas e situações não cabem ser expostos abertamente ao grupo, pois há o risco de gerar constrangimentos; as situações e os conteúdos que se desenrolam atingem de forma diferenciada os estudantes e precisam ser tratados

individualmente; as expectativas e os anseios também são diferenciados; como os processos envolvem desafiar valores postos, o processo de desconstruir padrões pode necessitar de apoio, entre outros.

Dando prosseguimento à apresentação dos principais projetos desta fase, a seguir abordarei o projeto do curso de pós-graduação *lato sensu* ofertado na Associação Gente de Bem.

8.5 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INTEGRAL TRANSFORMADORA

Antes de adentrar as especificidades do projeto do curso, farei uma breve explanação sobre o contexto prévio de surgimento da proposta, iniciando pela apresentação da Associação Gente de Bem (GDB), ente legal responsável pela oferta do referido curso.

A GDB é uma instituição sem fins lucrativos que tem por missão contribuir por meio da educação integral (baseada em valores humanos) para o desenvolvimento de uma cultura de sustentabilidade. Vale ressaltar que, nesse caso, o termo sustentabilidade inclui, mas ultrapassa, os aspectos relacionados à ecologia ambiental, perpassando o equilíbrio e a busca por relações mais harmônicas das pessoas consigo mesmas, com os demais, com o mundo e a vida. Entendendo que o mundo precisa de pessoas despertas em sua humanidade para conseguir a tão desejada sustentabilidade planetária e partindo da compreensão de que toda transformação externa tem início na dimensão interna dos sujeitos, passando pela transformação das relações com outras pessoas e, em seguida, com outras formas de vida presentes em nosso planeta.

A instituição foi fundada em 2006 pelo empreendedor social Luciano Marcelo Stern Diniz de Oliveira e contou com meu apoio na condição de cofundadora. Os primeiros trabalhos foram direcionados aos jovens de escolas públicas, por meio da oferta de cursos com foco em desenvolvimento pessoal e profissional para inserção dos jovens no mundo profissional.

Posteriormente, passou a desenvolver atividades com famílias e com educadores, tendo também prestado serviços a outras organizações sobre as temáticas vinculadas à sua missão institucional.

Atualmente, Luciano Diniz é o coordenador executivo, e eu, presidente voluntária e coordenadora pedagógica da especialização *lato sensu* em Educação Integral Transformadora. Em sua primeira edição, a especialização conta com a parceria da Faculdade Vicentina de Curitiba (entidade certificadora) e da Embaixada da Finlândia no Brasil (aporte financeiro por meio da concessão de 25 bolsas integrais de estudos).

Buscou-se a parceria com a Embaixada da Finlândia tendo em vista a referência que o sistema de educação finlandês vem alcançando em nível mundial em termos de qualidade, mas não somente por isso: também pela forma como vem imprimindo essa qualidade que se mostra alinhada à visão de educação apregoada pela GDB.

O curso de pós-graduação surge pela constatação da dificuldade de encontrar pessoas qualificadas para atuar com a abordagem de educação integral, tanto em escolas quanto em organizações não governamentais na área educacional.

A experiência exitosa da metodologia empregada pela Associação Gente de Bem em seus projetos educativos a levou a receber convites para ofertar formações para educadores. As reflexões sobre a sua proposta educativa, os aprendizados gerados pelas formações ministradas, levaram a Associação a desenhar o curso de Educação Integral Transformadora.

Fui convidada, por minha formação acadêmica e experiência profissional, a contribuir na elaboração e na coordenação pedagógica desse projeto. A primeira edição do curso de especialização teve início em 2015 com término previsto para junho de 2016. A seguir, apresentarei a proposta educativa do curso, então vale lembrar que o texto apresentado contém partes do documento do projeto do curso (GDB, 2015).

A especialização se destina a profissionais que atuam, ou pretendem atuar, com crianças e adolescentes dentro da concepção de educação integral. Objetiva-se que o egresso seja um profissional com competências para conceber, coordenar e executar propostas relacionadas à educação integral em instituições públicas, privadas e organizações não governamentais de ensino formal ou não formal. Por esse motivo, o curso é voltado claramente para atuação de profissionais em contextos de vulnerabilidade social e econômica com foco na promoção e na defesa dos direitos das infâncias e juventudes.

A concepção de educação integral do curso compreende a abordagem de educação transdisciplinar. Também são abordados aspectos referentes às políticas públicas voltadas à educação em tempo integral que surgem no atual contexto da educação pública brasileira.

Constituem-se objetivos secundários do curso: proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais compatíveis com a abordagem de Educação Integral Transformadora; oferecer referencial teórico e prático acerca do contexto, dos elementos e fundamentos da Educação Integral Transformadora; proporcionar o desenvolvimento de competências para criar e implementar propostas pedagógicas focadas na abordagem da Educação Integral Transformadora.

A abordagem epistemológica e metodológica do curso está fundamentada na perspectiva transdisciplinar (considerando o entendimento exposto no capítulo 3). O programa é construído de quatro eixos interligados que ocorrem simultaneamente durante a formação, mas que aqui serão expostos separadamente.

O Eixo I – Epistemológico: voltado à faculdade do Pensar e relacionado aos estudos dos Fundamentos para prática docente em Educação Integral Transformadora, além de teoria, observação real e troca de experiências com instituições e profissionais que possuem práticas educativas bem-sucedidas em educação integral transformadora. Disciplinas que compõem esse eixo: O sistema de educação da Finlândia; Relações família e educação; Transdisciplinaridade em educação; Comunidade de aprendizagem: espaços e tempos educativos; Políticas públicas e educação integral; Promoção e defesa dos direitos das infâncias e juventudes; Mundo do trabalho; e Desenvolvimento profissional.

O Eixo II – Ontológico (dentro do entendimento de ontologia apresentado no capítulo 4 desta tese): voltado à faculdade do Sentir e referente ao desenvolvimento humano do educador nas dimensões da relação consigo e com os outros (com ênfase na relação educador/educando, educador/família e educador/educador no contexto de atuação profissional). O objetivo é produzir aprendizagens transformadoras nas dimensões pessoal e relacional mais próximas, com vistas a contribuir para que o educador tenha condições de na sua prática educativa, vinculada à abordagem transdisciplinar, apresentar, na medida do possível, atitudes coerentes e congruentes entre o seu pensar, seu sentir e seu agir. Disciplinas que compõem esse eixo: Fundamentos de psicologia: Análise transacional; Mediação e

resolução de conflitos; Comunicação e oratória; Fundamentos de dinâmica dos grupos; A autoeducação do educador e A arte da relação educador e educando. As duas últimas disciplinas apresentam mais características de um programa transversal do que de disciplina em si. Os objetivos foram definidos previamente, mas os conteúdos são ministrados de acordo com o perfil e as necessidades dos membros da turma e do momento vivido pelo grupo.

O Eixo III – Metodológico: voltado à faculdade do Agir e relacionado aos Processos Didáticos em Educação Integral Transformadora, traz elementos para que o educador atue na concepção, na coordenação ou na execução de programas e projetos com essa abordagem. Disciplinas que compõem o eixo: Fundamentos de didática para educação integral; Desenvolvimento humano e aprendizagem; Educação inclusiva; ArteEducação e EcoAlfabetização. Esse eixo contempla uma imersão de final de semana em uma reserva ecológica para vivência da disciplina EcoAlfabetização. A imersão também trabalha fortemente temas ligados ao eixo ontológico, visando à introspecção individual e à integração do grupo de participantes, além do contato com a natureza.

O Eixo V – Complementar: compreende a disciplina de Metodologia científica; Trabalho de conclusão de curso (obra-prima) e Seminário de apresentação das obras-primas.

A metodologia do curso se baseia na abordagem de aprendizagem de adultos, eminentemente participativa com enfoque teórico-vivencial fundamentado predominantemente na educação de laboratório. As estratégias de ensino utilizadas são diversificadas, com o intuito de contribuir para que os participantes reflitam, saiam de sua zona de conforto, percebam os conhecimentos de modo sistêmico, revejam padrões de referência e comportamentos arraigados. As aulas englobam momentos de exposição teórica, mesclados com atividades corporais, contemplativas, autorreflexivas, lúdicas e grupais.

A equipe de coordenação do curso, denominada Time de Anfitriões, é composta por três pessoas com papéis distintos e complementares. Há uma psicóloga, que auxilia no acompanhamento do diário de bordo individual dos participantes do curso (trata-se de uma atividade continuada); quando eles sentem necessidade, podem solicitar conversas individuais com a psicóloga (sem custo adicional). E dois dos anfitriões assistem a todas as disciplinas com a turma e estabelecem as relações entre os diversos temas trabalhados, tendo ainda a

atribuição de observar a dinâmica do grupo para fins de adequação de atividades e conteúdos às necessidades ou ao momento da turma.

Além dos professores brasileiros especialistas em determinadas áreas, há profissionais finlandeses e/ou brasileiros com amplo conhecimento sobre o funcionamento do sistema finlandês, indicados pela Embaixada da Finlândia no Brasil, por meio de seu escritório de projetos, para contribuir com os objetivos do curso.

A avaliação das aprendizagens é processual e se utiliza de: portfólio a fim de apontar os principais aprendizados obtidos em cada disciplina e estabelecer relações entre os conteúdos ministrados em uma autorreflexão sobre a prática educativa dos educadores participantes; a produção de um diário de bordo em que são depositadas autorreflexões de cunho pessoal para cada encontro do grupo (ligado ao Eixo do Sentir, que é transversal ao longo do curso). Quanto aos conteúdos dos diários de bordo, são de cunho confidencial e somente a psicóloga, sob sigilo de profissão, tem acesso. O objetivo é que os participantes possam, ao narrar suas trajetórias no curso, gerar autorreflexões sobre suas atitudes pessoais e práticas educativas. Para os eixos do Pensar e do Agir, além dos portfólios individuais, são solicitadas atividades em grupo que envolvem o entrelaçamento dos conteúdos das diversas disciplinas de cada eixo, com ênfase na transposição dos conteúdos teóricos para reflexões sobre práticas educativas pelo viés interdisciplinar.

A produção do trabalho de conclusão de curso ocorre dentro de um processo desenhado de tal forma que os participantes consigam, por meio de um conjunto de atividades programadas dentro de algumas disciplinas e de atividades extradisciplinares dirigidas pelo time de anfitriões, definir uma questão central que emerja de uma autorreflexão mais profunda e existencial. Ou seja, envolve refletir sobre a contribuição singular que desejam ofertar após sua passagem pela formação em educação integral transformadora.

Todos os bolsistas precisam, como forma de contrapartida pelo recebimento das bolsas de estudos concedidas, elaborar e executar um projeto de intervenção em um dado contexto institucional ou comunitário utilizando os conteúdos apreendidos no curso.

O processo do curso tem possibilitado a produção de conhecimento tanto por parte dos estudantes quanto por parte do time de anfitriões, e a sistematização dessa produção deve ocorrer logo após o encerramento da primeira turma.

Dentre os principais apontamentos que constam nas avaliações (um dos instrumentos de monitoramento utilizados pelo time de anfitriões) aplicadas aos participantes após o encerramento de cada disciplina, podemos destacar os seguintes: alto nível de satisfação com relação ao desempenho do corpo docente e da metodologia adotada no curso (média acima de 9,5); relatos sobre os impactos positivos do curso na prática educativa dos participantes; resolução, utilizando os conhecimentos proporcionados pelo curso, de questões em suas instituições que estavam sem solução; relatos de melhoria nas relações familiares; melhoria nas relações com os educandos; o quanto o ambiente, as relações, a proposta de conteúdo e a metodologia do curso têm se constituído como apoio e estímulo para vários participantes que estão passando por momento delicado em sua vida pessoal ou profissional.

A pós-graduação *lato sensu* ofertada pela GDB sintetiza a visão educacional dos seus fundadores. Formar educadores é a maneira pela qual a instituição deseja alcançar mais crianças e jovens e contribuir para a transformação social.

Após o relato dos três principais projetos educativos em que estive envolvida na concepção e na execução nesta fase, passarei a expor as principais influências teóricas e as produções acadêmicas do período.

Quanto às principais influências teóricas desta fase, destaco: Edmund O'Sullivan e Mark Hathaway, especialistas em educação de adultos no Instituto Ontário de Estudos em Educação – Universidade de Toronto; Leonardo Boff, teólogo expoente da Teologia da Libertação no Brasil e conhecido internacionalmente pela sua defesa dos direitos dos marginalizados, autor de dezenas de livros, em sua maioria relacionados à ecologia, à ética e à espiritualidade; Maria Cândida Moraes, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Brasília e pesquisadora do Grupo de Investigação e Assessoramento Didático e Organização Educativa da Universidade de Barcelona (GIAD). Estudo as produções da professora Maria Cândida relacionadas principalmente aos temas: paradigmas, epistemologia da educação, ecoformação, transdisciplinaridade e complexidade. Por meio da formação em psicologia transpessoal na UNIPAZ, Vera Saldanha (2008), com duas obras referentes à psicologia transpessoal, e Cláudio Naranjo (2005),

educador e médico psiquiatra chileno, um dos indicados ao Prêmio Nobel da Paz no ano de 2015. Proveniente de meu contato com a Teoria U, via formação realizada no *Presencing Institute*, o livro de Otto Scharmer (2010) *Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro emergente*.

No que se refere às produções acadêmicas do período afetas ao tema desta tese, destaco: o livro *Educação para a solidariedade no ensino superior* (ANASTACIO, 2013), que apresenta a consolidação dos saberes envolvidos no desenvolvimento do principal programa de educação para a solidariedade da PUCPR, relata a história dos 12 anos de existência da disciplina Projeto Comunitário e apresenta as motivações da PUCPR com essa proposição educativa, o jeito próprio de operacionalizá-la, além dos principais resultados para os diversos atores sociais envolvidos na execução da disciplina.

Com relação às produções referentes ao Projeto Comunitário, destacaria ainda: o artigo apresentado e publicado nos anais do I Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade da Universidade Federal de Pernambuco, intitulado “Formação humana a partir da educação para a solidariedade: o caso da PUCPR”. Nele, Anastacio (2012) apresento os principais aprendizados proporcionados aos estudantes pela vivência da disciplina Projeto Comunitário.

E também o artigo publicado na *Revista Educação Brasileira* (Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), intitulado “Formação humanística no ensino superior: o Projeto Comunitário da PUC do Paraná” (ANASTACIO, 2011), que explicita as motivações, a forma de organização e a operacionalização da disciplina PC na PUCPR, com vistas a inspirar outras universidades brasileiras no desenvolvimento de propostas semelhantes.

Atrelado ao tema educação para a sustentabilidade escrevi um capítulo do livro *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*, intitulado “Educação e sustentabilidade: por um agir integrador no contexto escolar” (ANASTACIO, 2014, com a colaboração do meu orientador de doutorado na época, o prof. Ricardo Tescarolo), cujo objetivo era trazer reflexões teóricas e práticas sobre o tema educação e sustentabilidade no contexto escolar.

Quanto à produção acadêmica relacionada ao projeto de extensão Empreendedorismo Social da PUCPR, o artigo “Cidadania participativa: prática educativa de jovens para transformação social em territórios” (ANASTACIO et al 2014), com a participação do time de anfitriões do projeto, apresentado e publicado

nos anais do I Congresso Internacional de Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável, que ocorreu na Universidade de Coimbra (Portugal) em 2014. Seu objetivo era apresentar os resultados alcançados na primeira edição do Projeto de extensão Empreendedorismo Social, ocorrido no ano de 2013.

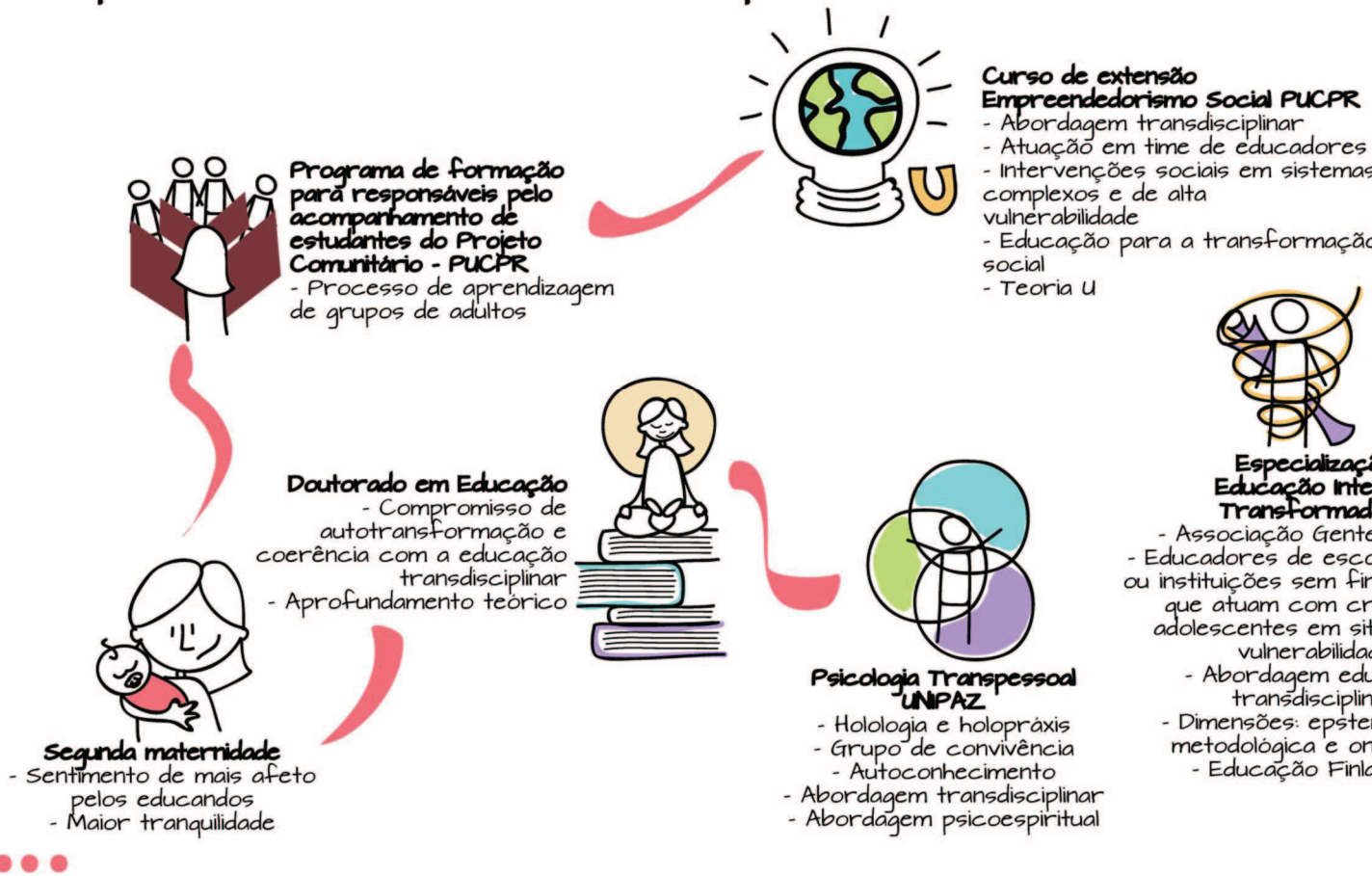
Por fim, quero relatar mais duas ações em que me envolvi nesta fase, relacionadas a um dos pontos que defendo com o auxílio de Morin (2006), que se refere à importância do engajamento de indivíduos a partir das margens do sistema para que as transformações (ou reformas, nas palavras de Morin) possam ter início. Neste período, engajei-me formalmente em dois grupos de mobilização internacional. Tornei-me membro ativo na aplicação e na disseminação da Teoria U pelo *MITX U.lab* – Reinventando a Universidade do Século 21. O *U. Lab* é um *massive open online course* (MOOC) baseado na Teoria U ofertado pelo *Presencing Institute* e pelo MIT, com sede nos Estados Unidos e presidido por Otto Scharmer. O curso *online* congrega pessoas do mundo todo por meio de uma plataforma de educação a distância e de *hubs* presenciais distribuídos geograficamente. Os participantes dos cursos passam a integrar uma rede internacional que compartilha saberes e *network* com o objetivo de produzir mudanças em sistemas sociais complexos. A PUCPR foi o o *hub* do *U-Lab* em Curitiba para as duas primeiras edições do curso.

Outro movimento em que estou engajada, desde 2014, como *fellow* (representando institucionalmente a PUCPR) é no *Ashoka University*. A *Ashoka* é uma organização internacional não governamental cuja missão é disseminar a cultura de transformação social, acreditando que todos podem ser agentes de transformação para um mundo mais digno. O *Ashoka University* é um dos programas fomentados pela *Ashoka* que tem por objetivo catalisar a educação para o empreendedorismo e a inovação social no ensino superior, por meio do desenvolvimento de uma rede global de estudantes, professores e líderes com visão empreendedora. A intenção é que as universidades pertencentes ao consórcio inspirem e formem futuras gerações de empreendedores sociais e agentes de transformação.

Diante do exposto, no próximo capítulo estabelecerei relações entre os fatos das três fases autoformativas e discorrerei sobre algumas das reflexões acerca do processo de autonarrativa educativa e profissional.

Figura 7 - Mapa mental do Capítulo 8: Fase 3 – de 2009 a 2015 – Aprofundamento teórico e experimentos educativos

Cap. 8: Fase 3 - de 2009 a 2015 Aprofundamento teórico e experimentos educativos



Fonte: a autora (2016); ilustrações Louise Vendramini (2016).

9 REFLEXÕES SOBRE O CONJUNTO DAS FASES E O PROCESSO DE AUTONARRATIVA

Este capítulo tem dois propósitos: evidenciar aspectos que se desvelaram na autobiografia e apresentam relações entre as suas fases ou as transcendem e comentar como foi trabalhar sobre e sob minha autobiografia educativa e profissional sendo ao mesmo tempo sujeito e parte do objeto de estudo. Saliento que este capítulo não pretende responder diretamente a nenhum dos objetivos estabelecidos na tese, mas se apresentou necessário para compor o leque de reflexões que surgiram ao longo da narrativa.

Para atender a tais propósitos, iniciarei comentando a relação entre os conteúdos das formações de que participei e a sua transposição em práticas educativas. Na sequência, elencarei algumas relações que percebo entre as fases autobiográficas, dentre as quais destaco uma reflexão sobre a atuação dos educadores a partir das práticas educativas experimentadas por mim; e para concluir o capítulo, discorrei sobre reflexões que brotaram no processo da autonarrativa formativa.

O referencial teórico obtido nas formações fora da academia e as metodologias experimentadas nelas, somadas às práticas educativas empreendidas profissionalmente, acabaram por influenciar de maneira decisiva a concepção de educação transformadora adotada nesta tese. De forma que o percurso formativo, dentro e fora da academia, se complementaram para elaboração de um referencial mais abrangente.

No que tange às formações que cursei, considerando estar (a maioria) atreladas a uma proposta paradigmática diferente da predominante na academia, eu trazia como desafios, ao retornar à prática profissional, a transposição de linguagem adequada ao ensino superior e a coragem para ousar em um ambiente com tendência conservadora. Isso envolvia (e envolve) a adequação necessária não somente pelos modelos mentais tradicionalmente adotados na academia e seus consequentes posicionamentos ideológicos, que tenho consciência de que preciso respeitar, mas também pelo público ao qual se destinariam (jovens estudantes).

Havia conteúdos a que eu tinha acesso e considerava de contribuição relevante para uma abordagem educacional transformadora, entretanto nem todos podiam ser transpostos para um currículo nos moldes convencionais, tanto pelo fato

de a estrutura e a organização curricular não permitirem quanto pelo risco de serem invasivos com relação às crenças das pessoas ou não estarem alinhados às expectativas delas em relação ao que buscavam na educação superior. Por isso, procurei sempre ter cuidado para filtrar o que seria adequado para cada contexto e prática educativa experimentada. Claro que cometi falhas ao longo dos experimentos, mas sempre tive esse cuidado de adequação ao contexto e ao público.

Observa-se, ao longo das fases, que os aprendizados foram ocorrendo em uma espiral crescente, cujo fio condutor foi um processo constante de pesquisa-ação-reflexão-ação que aos poucos contribuiu para minha formação. As inquietações provenientes da observação crítica da realidade educacional, buscando compreender a essência por trás dos fatos, até romper em *insights*, passar à geração de ideias e a proposta de conceitos para questões que me inquietavam. Experimentar as ideias geradas de diversas formas, observar os resultados das aplicações dos experimentos que eu produzia, tanto em sala de aula quanto em projetos educacionais no ensino superior, e ajustá-las para novamente as experimentar em outro nível de compreensão. Todo esse processo ocorreu naturalmente dessa maneira e, posteriormente, ao me deparar com as etapas do método fenomenológico de Goethe⁹, identifiquei-me profundamente.

Nesse sentido, o caminho que trilhava normalmente se referia a ouvir ou ler sobre algum tema relacionado aos questionamentos do momento, conversar com pessoas, encontrar um curso que me levasse a ter uma experiência sobre determinada prática. Depois de refletir sobre ela, transpô-la, em termos de linguagem e metodologia, ao contexto do ensino superior sempre atenta também ao perfil e ao momento dos grupos com os quais interagia.

Devido ao meu perfil idealista, mas ao mesmo tempo pragmático, a meta residia sempre em tentar trabalhar algumas inquietações, refletindo a partir de teorias e/ou situações, com a intenção de compreendê-las e imaginar como as transpor em práticas educativas transformadoras.

Assim, o conteúdo explícito e implícito exposto durante a narrativa das fases da autobiografia desvelam não somente minha compreensão acerca da educação, mas como transponho essa compreensão nas práticas educativas que executo,

⁹ Para aprofundar a compreensão, ver Bach (2013).

apresentando o que acredito ser capaz de transformar a integralidade do ser humano, diante de seu sentido de vida e de forma coerente com o contexto da era ecozoica que vivenciamos enquanto humanidade.

Os desenhos dos ambientes de aprendizagem propostos nas práticas educativas empreendidas têm a intenção de serem estimulantes e capazes de promover aprendizagens significativas — o que em minha visão, entre outros, requer a real escuta das necessidades da faixa etária dos educandos.

Na faixa etária média no ensino superior, entre 17 a 35 anos, segundo Van Houten (1996), as principais necessidades estão relacionadas a perceber o mundo como ele realmente é, tanto em sua beleza e bondade quanto em suas mazelas e injustiças, refletindo sobre a dimensão existencial de suas vidas. Cabe ao ensino superior contribuir para que os jovens possam se conhecer melhor e refletir sobre o tipo de contribuição singular que desejam apresentar ao mundo. É a fase de construção de sentido e de posicionamento maduro diante da vida adulta.

Considerando essa necessidade, as práticas educativas empreendidas em meu percurso profissional abarcam, em sua metodologia, além de aulas expositivas, técnicas de educação de laboratório e educação experiencial.

Na abordagem de educação experiencial, não existe controle absoluto sobre os conteúdos trabalhados, pois o desenrolar das situações vão indicando conteúdos extras a partir dos objetivos iniciais propostos para cada situação de aprendizagem. Considero importante apresentar aos educandos os principais objetivos de uma experiência e um mapa inicial para lhes dar alguma segurança no começo. Porém, o papel do mediador será trazer estímulos aos estudantes, fomentar a sua autonomia não entregando o que é necessário ser produzido, mas possibilitando que participem das tomadas de decisão. É importante que o mediador (educador ou educadores) seja hábil para orientar grupos e administrar conflitos reais que podem vir a surgir (quando é o caso de a experiência envolver atividades de grupo).

Ambientes reais de aprendizagem, via educação experiencial ou práticas com as características da educação de laboratório, apresentam melhores condições de proporcionar o desenvolvimento intrapessoal, interpessoal, extrapessoal e transpessoal.

Trabalhar com a dimensão do real pressupõe apresentar aos estudantes, além da importante teoria expressa em textos, a potencialidade que eles podem encontrar de construir teoria a partir das reflexões sobre as experiências vividas no

real com toda a complexidade que é inerente à realidade. Afirmando isso pelo nível de autonomia e reflexão que a abordagem experiencial do projeto de extensão em Empreendedorismo Social exige dos estudantes e o seu potencial natural de gerar conhecimento. No que se refere ao desenho de ambientes de aprendizagem na perspectiva transdisciplinar, Moraes (2012, p. 89) comenta:

A transdisciplinaridade, nutrida pela complexidade, exige de cada docente a criação de ambientes e contextos de aprendizagem mais dinâmicos e flexíveis, mais cooperativos e solidários, a criação de ecossistemas educacionais nos quais prevaleça a solidariedade, a parceria, a ética, a generosidade, o companheirismo, o diálogo na busca constante de soluções aos conflitos emergentes, bem como o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade cultural [...].

No que tange à atuação com os educadores que compunham as equipes com as quais trabalhei na execução de práticas educativas, algumas de suas especificidades podem contribuir com reflexões sobre o trabalho em equipes de educadores, conforme comentarei a seguir.

No Programa Ser Integral, da FACINTER, cada um dos professores era responsável por uma turma, ou conjunto de turmas, e regularmente recebia pessoas convidadas para contribuir com algum tema específico. Os planos de ensino, para cada disciplina, eram cocriados com a participação de todos os docentes do programa. Cada docente tinha liberdade para imprimir sua marca pessoal nos conteúdos e nas metodologias, respeitando os objetivos de cada disciplina.

Na experiência do projeto de extensão em Empreendedorismo Social, todos os membros da equipe de educadores atuam como cocriadores do projeto e no desenho de cada encontro, são mediadores de temas específicos e temas desenvolvidos conjuntamente, tutores individuais e de subgrupos de educandos, e interlocutores junto a outros atores sociais envolvidos na construção do ambiente de aprendizagem real (no caso desse projeto, as lideranças comunitárias e outros agentes institucionais). Todos trabalham com o mesmo grupo de educandos e com atribuições diversificadas, o que é mais desafiador de orquestrar, pois a convivência é intensa, mais interdependente, e a necessidade de comunicação entre os educadores é maior. Tais aspectos exigem cuidado com o alinhamento conceitual e interpessoal, conseqüentemente mais tempo de planejamento e avaliação dos processos, principalmente nos projetos “piloto”. No Programa Ser Integral, os encontros entre educadores podiam ser mensais, já na dinâmica do projeto de

extensão Empreendedorismo Social precisam, em algumas fases, ocorrer semanal ou quinzenalmente.

Em diversos momentos, senti falta de uma formação conjunta prévia para alinhamento conceitual, pois ocorriam situações em que isso se fazia necessário, mas não tínhamos tempo hábil para aprofundar nossas reflexões. Também senti falta de mais tempo para cuidarmos melhor das relações interpessoais da equipe.

Conviver com as equipes de educadores com quem tive a oportunidade de trabalhar, nos encontros periódicos de acompanhamento das propostas educativas, nos momentos de partilha de práticas, no compartilhamento de conteúdos e metodologias, na experiência da relação de companheirismo e cumplicidade foi, para mim, um dos mais importantes mecanismos de autoformação.

Minha experiência demonstrou que, quanto mais sistêmico o ambiente de aprendizagem, mais poderoso em termos de resultados. Quando me refiro a sistêmico, relaciono-o ao fato de as práticas educativas transformadoras não ficarem circunscritas ao esforço de um educador, ou grupo de educadores, isolados dentro de uma instituição educacional, mas de um projeto institucional assumido por todos os agentes do ambiente interno das instituições educacionais.

No caso do Programa Ser Integral, ficou nítido para nossa equipe, depois de alguns anos de trabalho, que sua potencialidade se reduzia quando não encontrava eco na proposta educativa mais ampla da instituição e quando os demais docentes não partilhavam da mesma perspectiva.

Conceber uma proposta educativa institucional e sistêmica é de fato um grande desafio. No entanto, acredito que tudo depende de como as instituições se organizam para tal, quais são as suas prioridades (nesse sentido, aprendi muito com a simplicidade das escolas Waldorf) e o quanto há de disposição institucional para sustentar processos para fazer acontecer esse tipo de educação. A operacionalização da proposta pode ocorrer em diferentes níveis de aprofundamento. Todavia, o potencial de transformação dependerá de apoio institucional, e não somente da boa vontade de um grupo de educadores engajados.

A seguir, buscando atender ao segundo propósito deste capítulo, trarei alguns comentários e reflexões acerca do processo de autonarrativa desta tese.

9.1 A EXPERIÊNCIA DE AUTONARRATIVA

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como formadoras, através da reflexividade biográfica que empreendemos quando narramos e contamos para nós próprios e os outros nossa história. Palavras que nos traduzem, nos revelam, que nos transformam e que nos possibilitam reflexões diversas sobre a vida, a formação e a profissão (SOUZA, 2013, p. 147).

Considero importante externalizar como reverberou em mim o processo da autonarrativa, mesmo tendo clareza de que o objetivo primeiro desta tese não é refletir sobre as minhas práticas e meus experimentos educativos, mas sobre os aprendizados advindos de minha experiência autoformativa. O fato de eu ser ao mesmo tempo sujeito e parte do objeto de investigação, a maneira como o método me tocou em termos de reflexões existenciais, pensamentos, sentimentos e próprio método utilizado justificam a apresentação deste tópico.

A autonarrativa trouxe o desafio de entrelaçar conteúdos provenientes de fontes diversas: projetos executados, fatos vividos, partilhas com pessoas, sentimentos experimentados, buscas e realizações não apenas profissionais, mas também pessoais-existenciais. Alguns dos fios desta trama desde o início foram visíveis para mim, desvelaram-se somente com o passar do tempo, com o transcorrer da própria jornada. Outros, ainda, só os consegui perceber após retrilhá-los em minha memória narrada.

A fase de escrita da autobiografia me conduziu a um processo introspectivo e reflexivo que permitiu estabelecer um metaolhar sobre o tempo e o conjunto dos fatos narrados. A reflexão sobre as vivências obtidas na jornada levou-me à descoberta de aprendizados que haviam ficado adormecidos. Tecer o metaolhar possibilitou-me fortalecer o sentido presente na intenção prévia da trajetória profissional e perceber o quanto tenho buscado ser fiel a ela. Foi possível também estabelecer relações, unir elos de compreensão que estavam desconectados, entender porquês e encontrar algumas opções, embora provisórias, norteadoras de um próximo estágio autoformativo educativo e profissional.

Entendo a autonarrativa reflexiva como um mecanismo formativo e autotransformador, pois a experiência de imersão na autoria da escrita, tomando a mim própria como objeto de reflexão sobre minha trajetória educativa e profissional, constituiu-se um ato formativo. Tal ato permitiu, ainda, a partir da investigação de

minha própria experiência, teorizar sobre a formação de docentes da educação superior.

Confesso que houve momentos, no decorrer da escrita, em que foi difícil assumir alguns posicionamentos, por não serem comuns no meio acadêmico e pela exposição pessoal e profissional que trariam. No entanto, optei por ser fiel e admitir publicamente quem sou, como penso, sinto e faço o ato de ser pessoa educadora, revelando como constituo meus atos educativos. Pela intenção maior desta investigação, assumo a exposição, desvelo-me por fidelidade aos meus propósitos e como forma de humildemente testemunhar o que acredito. Ao tornar minha experiência pública, abro-me para dialogar sobre ela. O processo permitiu acessar o que Nóvoa (2007, p. 17) afirma: “é preciso que os professores assumam os saberes que possuem e que os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”.

A narrativa foi ancorada na educação e na profissionalização em processos que me permitiram apreender e modificar-me no sentido de buscar contribuir para o pensar da profissão docente.

Passei a compreender a autoformação enquanto um itinerário individual de desenvolvimento pessoal e profissional, de onde emerge a minha singularidade no processo plural da vida humana.

Considero que o método (auto)biográfico permitiu-me vir ao encontro de minha existencialidade e de minha jornada rumo à edificação da sabedoria como meta espiritual — o que não quer dizer que efetivamente um dia ocorra, mas acredito que a humanidade que nos habita possui em sua essência esse anseio. Josso (2010) corrobora esse pensamento, ao afirmar que:

O novo paradigma que emerge da prática das histórias de vida em formação, que tende para uma consciência reunificada de nós mesmos, individual e coletivamente, apresenta-se como o deslocamento para uma posição metadisciplinar na qual a busca de um “saber-viver”, ou a procura de uma sabedoria, tenta uma reintegração operante dos conhecimentos no seio da nossa existencialidade. Essa arte de viver em ligação e partilha, como diria René Barbier, consigo, com os outros e com o universo, pode ser encontrada de muitas maneiras. As vias da sabedoria são tão numerosas quanto a inesgotável criatividade da energia espiritual que anima nosso universo cósmico, no seio do qual a emergência da humanidade é apenas uma das formas manifestas acessíveis à nossa “visão” (JOSSO, 2010, p. 186).

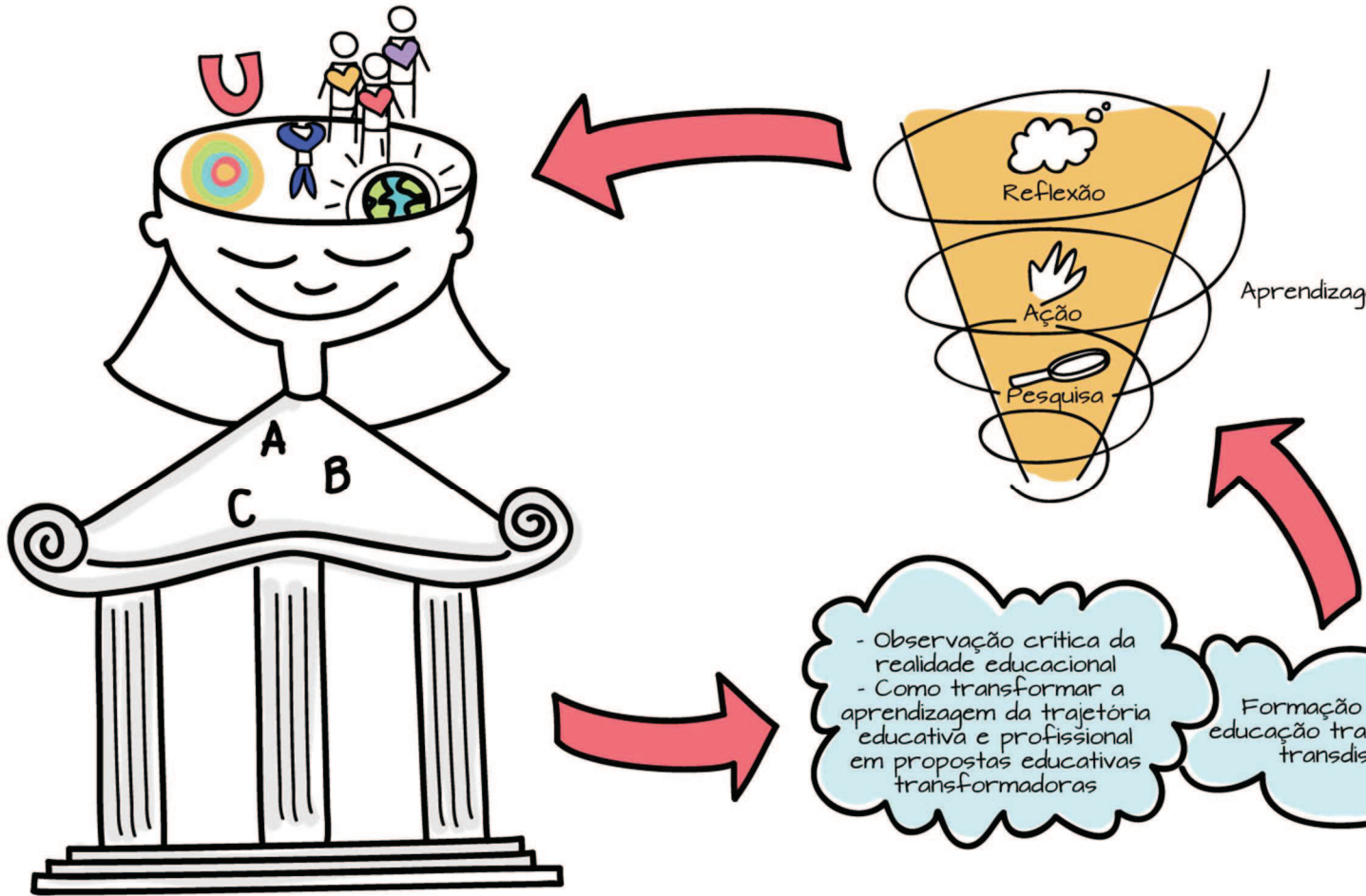
Por fim, quero me referir à oportunidade de viver o processo intenso dos últimos quatro anos de doutoramento, que para mim extrapolaram as leituras e os

encontros em sala de aula. Intensos em termos de estudos, de partilhas, das propostas educativas experimentadas, o presente de uma segunda maternidade, a possibilidade de perceber os frutos da educação de meu primeiro filho serem colhidos, as formações de que participei, os desafios pessoais e profissionais vividos no percurso. Isso tudo me faz pensar que, para além de uma autonarrativa eu acabei vivendo, nas palavras de Pineou (2005), uma pesquisa-ação-auto-hetero-eco-formadora.

Diante do exposto, creio ter fechado o conteúdo das fases da autobiografia e poder agora partir para o capítulo que apresentará a interpretação do conteúdo desta tese.

Figura 8 - Mapa mental do Capítulo 9: Reflexões sobre o conjunto de fases e o processo de autonarrativa

Cap. 9: Reflexões sobre o conjunto de fases e o processo de autonarrativa



Fonte: a autora (2016); ilustrações Louise Vendramini (2016).

10 REFLEXÕES PROPOSITIVAS PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR

Diante do objeto desta tese e considerando a metodologia de investigação proposta, a intenção deste capítulo é apresentar, via interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur, os principais temas que emergiram do conteúdo teórico e da descrição do fenômeno que se constitui minha autobiografia educativa e profissional.

O capítulo será desenvolvido reforçando inicialmente as bases que estabelecerão a “intencionalidade” da interpretação, quais sejam: objetivo geral da investigação, a tese defendida acerca da formação de educadores e o conceito de educação transformadora transdisciplinar adotado.

Na sequência, retomarei aspectos referentes à fenomenologia hermenêutica de Ricoeur. Posteriormente, apresentarei os temas relacionados às reflexões propositivas que emergiram do conteúdo da pesquisa e estabelecerei a relação entre esses e a tese que defendo referente à formação de docentes do ensino superior. Por fim, apresentarei algumas reflexões sobre o conjunto das reflexões propositivas.

Diante do exposto, reitero o objetivo geral desta investigação, a saber: contribuir com reflexões propositivas para formação de docentes do ensino superior que atendam à compreensão de educação transformadora transdisciplinar, considerando a autobiografia educativa e profissional da investigadora.

Reforço também a tese acerca da formação de docentes, expressa na introdução desta investigação, a qual retomo aqui: a formação dos educadores do ensino superior precisa estar alinhada às efetivas demandas da contemporaneidade, alicerçando-se nas dimensões epistemológica, metodológica e ontológica de forma equitativa.

Cumpre salientar o entendimento aqui adotado sobre a concepção ontológica nos processos formativos (apresentado no capítulo 3), que se apoia na compreensão do “ser” pelo próprio “ser”, relacionado a uma formação que privilegie o desenvolvimento integral do educador com vistas ao despertar efetivo de suas potencialidades e de seu “poder de dentro”. A concepção ontológica aqui entendida está relacionada ao desenvolvimento do “ser que é educador” nas dimensões intrapessoal, interpessoal, extrapessoal e transpessoal, considerando que numa proposta educativa de cunho transformador transdisciplinar os educadores precisam

cotidianamente estar atentos ao seu processo autoformativo. Isso porque tal abordagem requer, por parte do educador, não apenas ter conhecimentos teóricos e metodológicos acerca da abordagem transdisciplinar, mas, sobretudo, viver e ser o que prega. Ser o próprio educador um exemplo da transformação que deseja ver em seus educandos e no mundo. A dimensão ontológica pressupõe a forma de “ser” no mundo e de perceber as “realidades”.

Nesse sentido, faz-se necessário o alinhamento epistemológico, metodológico e ontológico da formação de docentes do ensino superior, considerando-se as premissas da educação transformadora transdisciplinar, aqui consideradas como congruentes às demandas do cenário contemporâneo.

Partindo-se do pressuposto de que para o caminho entre teoria e prática docente não existem receitas prontas, uma vez que cada uma das abordagens educativas do campo da educação aponta os princípios que as regem, a forma de atuação dos educadores transformadores vai depender da visão deles acerca do que é aprendizagem transformadora (DIRKX, 1998).

Torna-se, dessa maneira, relevante explicitar novamente o conceito de educação transformadora transdisciplinar defendido nesta investigação, pois é sob esse prisma que a interpretação será desenvolvida.

Denomino Educação Transformadora Transdisciplinar a concepção educacional alicerçada na aliança entre as abordagens crítica e holística transdisciplinar direcionada à aprendizagem de adultos, não apenas individual, mas incluindo a aprendizagem de grupos onde esses estão inseridos.

A contextualização apresentada tem o propósito de retomar pontos centrais expostos ao longo do texto, entendendo que se constituem a base sobre a qual serão edificadas as reflexões propositivas de formação de docentes da educação superior aqui defendida.

Para prosseguir, considero necessário retomar alguns elementos mencionados no capítulo referente aos encaminhamentos metodológicos e aspectos relacionados à maneira como será conduzido o processo interpretativo desta investigação.

Saliento que a categorização não será desenvolvida por codificação tendo em vista a importância dada à abordagem “história de vida e formação” ao contexto de onde emergem os fatos e a subjetividade envolvida no processo autonarrativo (JOSSO, 2010, e NÓVOA, 2007).

O processo de interpretação desta investigação, considerando a abordagem metodológica adotada (fenomenologia hermenêutica de Ricouer), ocorrerá em dois movimentos: no primeiro, foram organizados os núcleos temáticos ou feixes de relações presentes no discurso da tese por meio da estruturação dos tópicos temáticos dos capítulos pertencentes ao referencial teórico e suas relações explicitadas na escrita do texto, somados aos tópicos e subtópicos de minha autobiografia. A partir dessa sistematização, surgiu a explicação do objeto de minha investigação. O propósito desse movimento foi compreender de maneira objetiva, mas ainda superficial, o objeto de estudo. Em um segundo movimento, apoiada na explicação do primeiro, que gerou uma interpretação superficial, passei à compreensão subjetiva e mais profunda do objeto. Tal compreensão possibilitou escrever outro texto sintético em que explico a interpretação que resultou da dialética entre objetivação e subjetivação do discurso.

Não pretendo voltar ao texto narrativo das fases durante a análise, pois ele já se encontra apresentado na íntegra e comentado. Conforme mencionado no percurso metodológico, a ideia é me referir a aprendizados que foram identificados a *posteriori*.

Diante do exposto, passarei a discorrer sobre os principais temas relacionados à formação de docentes da educação superior que emergiram do conteúdo da tese tendo como horizontes o objetivo proposto, a tese aqui defendida e a concepção de educação adotada nesta tese:

- a) coerência pessoal – reconhecendo que o compromisso ético dos educadores junto aos educandos requer a vivência do que falam, sendo coerentes entre o que pensam, sentem e fazem. A prática efetiva da transdisciplinaridade requer que o docente tenha antes experimentado a educação que transforma, não somente lido ou ouvido falar, e a compreenda e vivencie para além de uma teoria ou metodologia, absorvendo-a ontologicamente;
- b) congruência metodológica – tendo congruência entre o conteúdo da aprendizagem transformadora transdisciplinar e a metodologia empregada;
- c) multidimensionalidade do ser – percebendo a si, educador, e instigando os educandos a reconhecerem a sua multidimensionalidade: física, emocional, relacional, mental, criativa, ambiental, política e espiritual;

- d) multidimensionalidade das relações – percebendo a si e instigando os educandos a reconhecerem a multidimensionalidade das relações intrapessoal, interpessoal, extrapessoal e transpessoal, com as quais sempre estarão envolvidos;
- e) atenção ao desvelar do “poder de dentro” – atuando em si e contribuindo para a evolução da consciência de seus educandos por meio do estímulo à transformação de quadros de referência com vistas à busca pela libertação (não alienação e não entorpecimento);
- f) aprendizagem significativa – promovendo aprendizagens capazes de adentrar profundamente na existência da pessoa, indo além da simples acumulação de fatos e sendo capaz de gerar transformação em sua forma de ser e agir;
- g) perspectiva cosmológica integrada – ultrapassando a visão que considera apenas a comunidade humana e terrestre, incluindo em suas reflexões e práticas educativas a instância do Universo, dentro de uma visão de unidade na diversidade;
- h) inteligência coletiva – considerando ao mesmo tempo as aprendizagens individuais e o acesso à inteligência coletiva de forma colaborativa por meio de diálogos generativos;
- i) dinâmica de grupos – compreensão do funcionamento de grupos para facilitar a convivência e aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizados que emanam da diversidade de situações que emergem a partir da interação coletiva;
- j) consciência dos quadros de referência – buscando de forma autorreflexiva observar as lentes usadas por si para olhar as realidades dos contextos e de seus educandos;
- k) solidariedade e cultura cívica – despertando o “poder de dentro” de maneira ecossistêmica, para que atitudes egocêntricas possam se transformar em sentimentos de amor e atos de compaixão que permitam aos educandos atitudes de respeito e abertura às diferenças. Sempre com intuito político e voltado à paz e à justiça social;
- l) espaços de aprendizagem – considerando a ampliação do espaço de sala de aula para produzir aprendizagens. Não limitar a transformação social à

sala de aula, ampliando a aprendizagem para uma ação transformadora com intuito político e a serviço da reconstrução do mundo;

- m) acesso às verdades – reconhecendo, como Aristóteles, a importância complementar das diversas possibilidades para se trabalhar as verdades que não estejam circunscritas somente à ciência como *episteme*, mas também à arte ou à capacidade de produzir (*techne*) e sabedoria prática (*phronesis*), uma ciência capaz de avançar rumo a uma sabedoria teórica (*sophia*) e que tenha condições de intuir as fontes da intenção (*nous*);
- n) práticas plurais de base heterogênea (transdisciplinaridade) – considerando a diversidade de fontes de acesso à verdade, o que pressupõe adotar saberes e metodologias não exclusivos da ciência, mas também das artes, das tradições, da filosofia, entre outras;
- o) sabedoria e imaginação – focando no desenvolvimento da sabedoria e na promoção da imaginação em vez de focar predominantemente na produção e sistematização de conhecimentos teóricos;
- p) atuação em times – considerando a complexidade e a necessária multifuncionalidade do educador, entende-se necessária a atuação em times. Tanto de educadores entre si, para complementarem-se em termos de habilidades e competências, quanto em termos de partilha de atribuições considerando o desenho de ambientes de aprendizagem interdisciplinares e reais. Estimulando também a inserção dos educandos em parceria com os educadores no desenrolar das atividades de aprendizagem. Como a educação aqui proposta é voltada para adultos, entende-se que a atuação em times pode, dependendo da natureza do conteúdo e da metodologia, ser orientada para atribuições assumidas pelos educandos. Até pela riqueza de saberes presentes em um coletivo de educandos e que podem ser colocados a serviço do grupo de aprendentes (educadores e educandos);
- q) mundo das juventudes – buscando estar atento à dinâmica que envolve a faixa etária jovem para melhor interagir e potencializar suas capacidades;
- r) responsabilidade por sua autoformação – considerando que nem sempre os docentes terão uma instituição que assumirá a sua formação na linha aqui proposta; por vezes o educador terá, ele próprio, que trabalhar sua formação permanente. E mesmo que as instituições ofertem formação que

considere as proposições aqui defendidas, de qualquer forma, é importante que o educador assuma sua parcela de responsabilidade de cuidado consigo, com os outros e com o mundo;

- s) *designer* de ambientes de aprendizagem – visando à transposição da condição de “ensinante” para a condição de *designer* de ambientes para mediação de aprendizagens. Tendo em vista a necessidade de não transmitir conhecimentos pré-formatados, mas contribuir no desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos educandos. Esse aspecto requer que o educador seja criativo para estruturar situações de aprendizagens em contextos diversos, mesclando teorias, experimentos forjados para gerar experiências — pensando no conceito experiência de Josso (2010), que se traduz na reflexão sobre uma dada vivência — dentro e fora do espaço físico institucional.

O conjunto de temas que emergiram, a partir de minha interpretação, não tem a pretensão de esgotar as possibilidades interpretativas do conteúdo desenvolvido nesta investigação, tampouco as possibilidades outras de atuação provenientes da abordagem transformadora transdisciplinar direcionada à formação docente do ensino superior. A intenção é trazer alguns indicativos a partir do referencial teórico e dos aprendizados provenientes da reflexão autobiográfica, tendo em vista que os temas levantados podem ser entendidos dentro de uma proposta formativa sob diversos prismas, ou seja, em termos de **conteúdos**, de **temas transversais**, de **princípios norteadores**, de **metodologias**, entre outros.

Após a exposição dos temas, estabelecerei relações entre esses e as dimensões de formação defendidas como tese nesta investigação, enfatizando a importância de uma proposta formativa para docentes estar vinculada tanto às dimensões epistemológica e metodológica quanto ontológica, as quais denominarei “dimensões trimembradas” do processo formativo.

Cumprе ressaltar que, na prática e dentro de uma concepção transdisciplinar, tais dimensões se encontram forjadas em uma tessitura única em constante integração e retroalimentação. Todavia, para fins didáticos serão apresentadas na disposição que segue:

- a) Dimensão epistemológica – voltada à faculdade do ‘Pensar’ e relacionada aos fundamentos da prática docente em educação transformadora

transdisciplinar, contempla a fundamentação teórica (holologia) dessa concepção educacional;

- b) Dimensão ontológica – voltada à faculdade do ‘Sentir’ e relacionada ao desenvolvimento humano do educador nas dimensões da relação consigo, com os outros, com o mundo e com o transcendente. O objetivo é produzir aprendizagens significativas com vistas a contribuir para que o educador tenha condições, na sua prática educativa e na vida pessoal, de apresentar na medida do possível, atitudes coerentes e congruentes entre o seu pensar, sentir e agir na perspectiva da educação transformadora transdisciplinar. Esta dimensão envolve aspectos relacionados à holopraxis.
- c) Dimensão metodológica – voltada à faculdade do ‘Agir’ e relacionada aos processos didáticos em educação transformadora transdisciplinar. Também envolve aspectos referentes à holopraxis.

Moraes (2012) nos lembra da importância de termos clareza no processo educativo de caráter transdisciplinar da conexão existente entre as dimensões epistemológica, metodológica e ontológica. Pois,

Sem esta clareza ontológica e epistemológica, sem a compreensão das relações lógicas interpenetrando as dimensões constitutivas da vida, seja ela de natureza física, biológica, social, política, cultural e espiritual, fica difícil trabalhar a temática proposta, Transdisciplinaridade e Educação. Isto porque as explicações ontológicas apresentam desdobramentos epistemológicos e trazem consigo um conjunto de procedimentos e estratégias nas quais predominam certo tipo de raciocínio, de lógica, de compreensão de mundo e visão de como a realidade se manifesta. Assim, todo e qualquer sistema de pensamento vigente afeta todas essas dimensões, a prática decorrente desta lógica aplicada, bem como a visão política e social decorrente. Dessa forma, fica mais fácil entender que o pensamento transdisciplinar, nutrido pela complexidade presente nas distintas manifestações da vida, conecta ontologia, epistemologia e metodologia [...] (MORAES, 2012, p. 77).

Precisamos de novas teorias, de novos aportes teóricos e epistemológicos capazes de nos ajudar a ecologizar a ontologia, ou seja, as relações do ser com sua realidade, a ecologizar a epistemologia, para melhor compreender as relações entre sujeito e objeto, bem como os aspectos metodológicos relacionados às nossas práticas pedagógicas (MORAES, 2012, p. 82). As dimensões constituem-se possibilidades a partir das quais os temas vão emergir ora em suas perspectivas teóricas, ora metodológicas, dentro de um contexto ontológico em um contínuo não

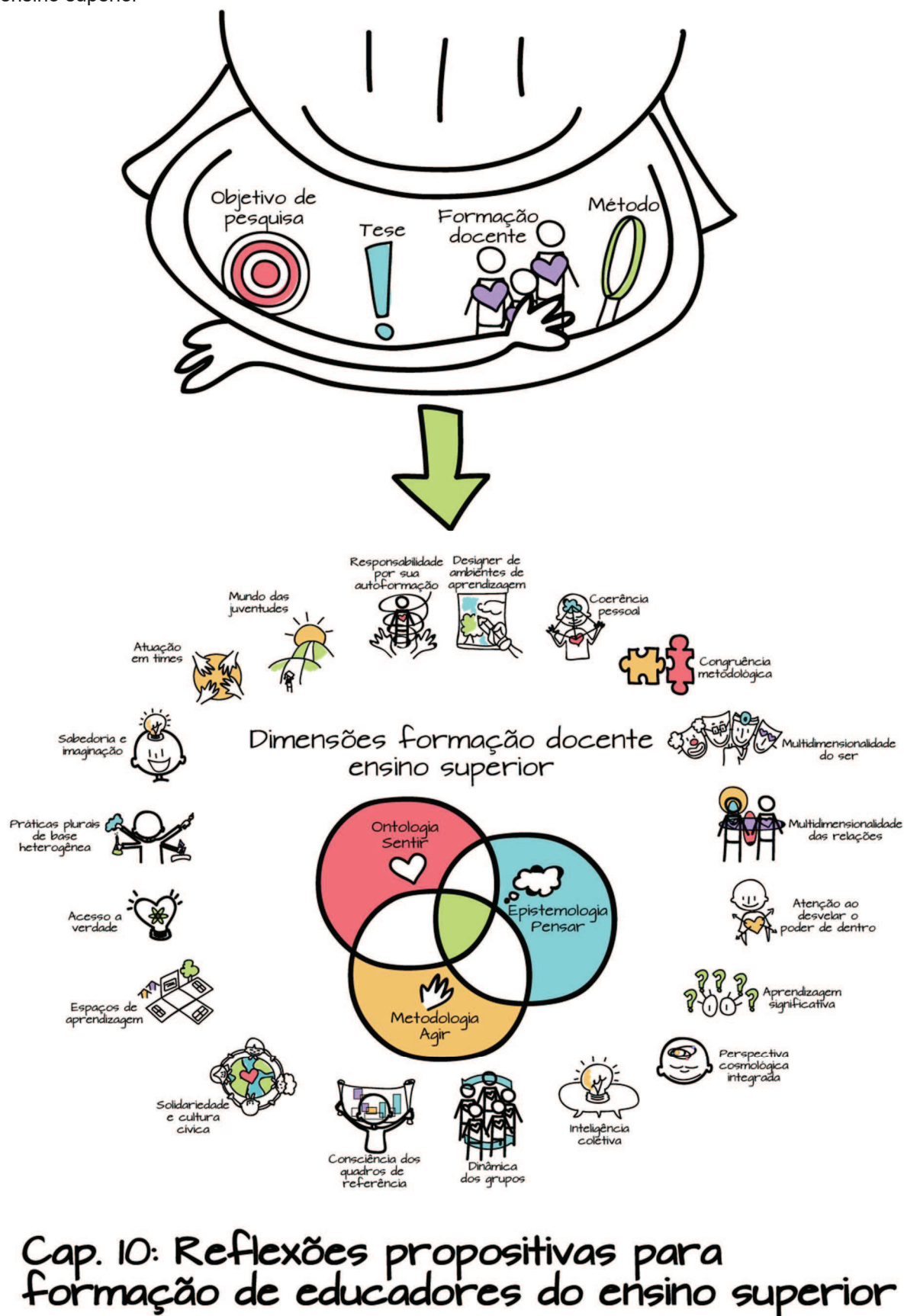
linear, já que, ao se abordarem questões teóricas pelo viés artístico, por exemplo, emoções podem surgir. Ao focar atividades de educação de laboratório (metodológico), o conteúdo experimentado pode dar vazão à teorização e a sentimentos e emoções. Ou um mesmo tema pode ser trabalhado considerando ao mesmo tempo as dimensões ontológicas, metodológicas e epistemológicas. O fundamental é que os conteúdos e as metodologias não sejam focados exclusivamente no viés teórico e intelectual (holologia), mas sim permitam emergir também a dimensão ontológica, e que as abordagens considerem a multidimensionalidade do ser durante o processo formativo.

Cumpram reforçar que a proposta metodológica deve permitir ao docente no processo de formação experimentar a “metodologia transdisciplinar”, em que não há uma linha divisória entre a prática docente e a pessoa do educador, pois a transdisciplinaridade é uma atitude perante o viver que transpassa o “ser” em sua multidimensionalidade. Isso requer, como já mencionado, que o educador “seja” para poder irradiar de forma verdadeira e lembra um provérbio de autor desconhecido: “o que você faz fala tão alto que não consigo ouvir o que me diz”.

A intenção das reflexões propositivas apresentadas não é estabelecer um currículo completo e fechado de como deve ser a formação de docentes do ensino superior. Até porque receitas prontas não existem em contextos sociais complexos. Cada indivíduo e instituição possui a sua dinâmica e o seu momento próprios, e a forma como os temas propostos vão emergir será afetada por tais condicionantes.

O compromisso assumido no desenrolar da tese era contribuir com reflexões propositivas, e não com uma proposta fechada. Considero que o que trago não é uma verdade absoluta, mas é verdade para o que vivi em meu contexto pessoal, profissional na interação ocorrida em determinados “momentos” das instituições que atuei e atuo profissionalmente, em um ciclo contínuo entre refletir sobre as vivências e recriá-las.

Figura 9 - Mapa mental do Capítulo 10: Reflexões propositivas para formação de educadores do ensino superior



11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo pretendo retomar, de maneira sintética, os principais argumentos utilizados na investigação para responder aos objetivos de pesquisa, aprofundar o conceito de educação transformadora transdisciplinar defendido, trazer alguns apontamentos sobre o processo de autonarrativa e indicar possibilidades para futuras pesquisas relacionadas ao tema desta tese.

Com vistas a trazer luz sobre o problema a que me propus refletir nesta investigação e expor algumas respostas provisórias, o conjunto dos capítulos 1 a 3 apresentaram o meu percurso formativo teórico. Entre os capítulos 6 e 8, expus o meu percurso autoformativo educativo e profissional, trilhado ao longo de 19 anos: do término de minha graduação em Administração até o doutoramento. Nesses capítulos, explicitarei as aprendizagens realizadas, reconhecendo o meu processo de aprendizagem em termos dos referenciais teóricos e experimentais que me formaram (JOSSO, 2010), a fim de refletir sobre como esse processo particular pode contribuir de maneira propositiva para pensar a formação de docentes do ensino superior no contexto contemporâneo. Considerarei no processo reflexivo o trabalho da educação de modo geral, do educador e das instituições de ensino superior sob a perspectiva da educação transformadora transdisciplinar, revelando por meio dessa perspectiva meu jeito próprio de compreender a educação e praticá-la no ensino superior.

Lembrando que os capítulos 1 a 4 e o conjunto dos capítulos 6 a 8 foram direcionados a responder aos objetivos específicos desta pesquisa. Já o capítulo 9 trouxe o processo de interpretação da investigação e, como resultado, os elementos que possibilitaram responder ao objetivo geral, que era contribuir com reflexões propositivas para a formação docente do ensino superior considerando o meu percurso autoformativo, e retomou a tese (que apresentei na introdução), aprofundando a relação entre formação de docentes do ensino superior e as dimensões epistemológicas, metodológicas e ontológicas formativas à luz de uma proposta de educação transformadora transdisciplinar.

As reflexões dos capítulos iniciais foram direcionadas para o momento vivido pela humanidade e a profunda necessidade de transformação, de uma metamorfose que viabilize a continuidade da vida no planeta. Diante do exposto, há indicativos de que fomos nós mesmos, enquanto espécie, que criamos o cenário turbulento que

hora se apresenta. Acredito, todavia, que se fomos capazes de criar a crise, somos igualmente capazes de sair dela, mas não dentro da mesma lógica que a criamos, como Einstein já dizia que a mentalidade que criou um problema não é a mesma que irá solucioná-lo.

Necessitamos atuar com outra lógica que nos permita garantir o desenvolvimento de relações mais harmônicas e justas entre os humanos e da comunidade da vida com todo o planeta. Isso porque, mesmo diante de tantas desgraças e destruição, a solução está entre nós, na forma de semente no espírito humano, como nos lembram Hathaway e Boff (2012).

Diante da globalidade dos desafios, somente será possível transpô-los se estivermos juntos, enquanto humanidade, nessa empreitada. Para tanto, precisamos nos despir da ganância e do egocentrismo que têm nutrido a dinâmica das relações entre humanos e desses com o restante da comunidade biótica existente no planeta Terra. Com isso, percebermo-nos dentro de um corpo maior, membros de uma casa comum.

Ao se referirem ao pensamento complexo (MORIN, 2001 e 2007), ao transe cultural (RUSSEL, 1992), às tensões que ameaçam a sobrevivência planetária (HATHAWAY e BOFF, 2012) e ao conceito de normose (WEIL et al, 2013), esses autores ressaltam a importância, no mundo contemporâneo, de compreendermos as realidades dos problemas que afligem a humanidade e a vida no planeta. Em particular Morin (2007) alerta para o fato de que quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, mais se torna difícil compreendê-los e transcendê-los.

Essa dificuldade de compreender os contextos e pensar as interpelações acaba produzindo um estado de cegueira, tornando-se, segundo Hathaway e Boff (2012), uma espécie de alienação, de inconsciência e de irresponsabilidade que paralisa, entorpece os espíritos, desconectando-nos uns dos outros e fragilizando os laços de vida na dimensão planetária. Daí surge a necessidade de um processo de transformação capaz de acordar o espírito humano, libertá-lo das amarras postas por opressões subjetivas que fragilizam o desenvolvimento psicoespiritual.

Mas como provocar o despertar, a transformação no nível individual e coletivo? Weil et al (2013), Naranjo (2005), Russel (1992), Krishnamurti (1969) e Hathaway e Boff (2012) indicam que precisamos buscar na interiorização a manifestação da sabedoria, espaço onde reside a verdadeira liberdade e a plenitude, uma vez que na exterioridade sabemos que não nos faltam:

conhecimento, tecnologia e recursos materiais para alterar o fluxo dos acontecimentos. O que nos falta, enquanto espécie humana, é sabedoria e imaginação para utilizarmos o que já temos ao nosso dispor para garantir de maneira mais equânime o bem-estar da comunidade planetária.

Diante da complexidade das estruturas dos sistemas políticos, ambientais, sociais, econômicos e culturais, como iniciarmos um processo de transformação de indivíduos e de coletivos humanos que possam se irradiar para o ecossistema planetário?

Morin (2006) diria que seria pela reforma das mentes (do pensamento), a partir de algum ponto periférico e marginal do sistema. Eu prefiro me referir a uma metamorfose de mentes, corações e ações de maneira integrada, complementar e interdependente. Diante das circunstâncias e do agravamento das condições de vida, creio que precisamos de mais que uma reforma: uma profunda transformação. Transformação que permita o surgimento de um novo mundo com outra conformação estrutural, em seus aspectos aparentes e de hábitos (pressupostos) relacionados ao caráter humano.

Parece, no entanto, que a transformação planetária no atual estágio em que nos encontramos pressupõe muito mais esforço do que estamos habituados a empregar. Precisamos aprofundar nossos esforços e buscar atuar nas raízes, no âmago das tensões que nos assolam coletivamente. Não há tempo para continuarmos vagando na superfície. Precisamos ir ao encontro das causas que nutrem o cenário caótico que se configura. Somente a força da vontade desperta nos permitirá alcançar a harmonia tão sonhada em nossas relações conosco, com os outros, com a sociedade, com a natureza e com o transcendente (nas quais pouco temos investido). Necessitamos nos engajar com vontade, nos empoderar de nós mesmos e nos engajar para empoderar o coletivo.

Mas por onde e como começar a metamorfose diante do paradoxo de duplo bloqueio, como bem nos lembra Morin (2006)? Como transformar as pessoas sem transformar as instituições, e como transformar as instituições sem transformar as pessoas?

A transformação precisa ser alavancada em algum ponto do sistema. De acordo com Morin (2006), a reforma surgirá em um ponto periférico e marginal do sistema, de uma minoria talvez incompreendida ou até perseguida, até ser difundida

e fortalecida; ou seja, para que a metamorfose aconteça, será necessário um “engajamento revolucionário” (BAUMAN, 2001).

Defendo neste estudo que o sistema educacional é um dos pontos do conjunto de sistemas estruturantes da sociedade com grande potencial revolucionário — não o único, é claro. Dentro desse sistema, acredito que a transformação deve se iniciar pelas instituições de ensino superior pelo fato de, por natureza, constituírem-se espaços de disseminação. Nesse caso, não me refiro à indicação que comumente lhes é atribuída de disseminação de conhecimento tão somente. Isso é de suma importância, mas no contexto contemporâneo penso que necessitam ir além, fomentando o despertar da sabedoria e da imaginação das pessoas, e não a reprodução automatizada do sistema normótico vigente.

É fundamental que tais instituições se transformem em espaços que possibilitem às pessoas galgarem patamares mais elevados de compreensão sobre as relações consigo mesmas, com as outras pessoas, com a natureza e com o cosmos. Que sejam capazes de transformar premissas (crenças e valores) incompatíveis com o clamor dos novos tempos em premissas compatíveis com a possibilidade de sobrevivência terrena.

Defendo, ainda, que nas instituições de ensino superior esse processo comece pela formação docente e pela promoção do engajamento coletivo com os saberes dos diversos seguimentos da sociedade, nos temas centrais e mais críticos que assolam a humanidade — aspectos que fazem com que a universidade assumam um verdadeiro e forte compromisso com a transformação social.

Diante do exposto, defendo que a perspectiva educacional mais adequada para logarmos êxito na empreitada coletiva de metamorfose planetária, para a qual somos chamados enquanto espécie, será aquela capaz de promover aprendizagens de cunho transformador nos indivíduos e nos coletivos de indivíduos. Ou seja, capaz de transformar premissas, valores e crenças. Acredito que é a partir desse ponto que poderemos passar a nutrir as sementes de um novo cenário mundial, que se traduz, na visão aqui defendida, na transformação de consciências e corações para agir com vontade e engajamento em movimentos coletivos. Entendo que precisamos inverter nossos quadros de referência predominantes, nos níveis individual e coletivo, pois nossa sobrevivência e evolução dependem, em grande parte, disso. Assim, apresento a concepção de educação transformadora transdisciplinar como uma perspectiva que abarcaria vários dos aspectos elencados até aqui.

Conforme explicitado no capítulo introdutório, a expressão educação transformadora transdisciplinar, em um primeiro momento, parece redundante. Por esse motivo, julgo pertinente retomá-la e aprofundá-la aqui.

Reafirmo o termo “transdisciplinar” como uma adjetivação à educação transformadora. Mais especificamente, penso que trago uma contribuição à teoria da aprendizagem transformadora de Mezirow (1997) e à aprendizagem ecozoica transformadora de O’Sullivan (2003 e 2004), ambas focadas na aprendizagem de adultos. Acrescento, à referida teoria, os pressupostos da abordagem transdisciplinar e do pensamento complexo, concepção defendida não somente a partir do referencial teórico adotado nesta investigação, mas também dos aprendizados provenientes de diversas fontes educativas e profissionais presentes em meu percurso biográfico — representando, assim, o meu jeito próprio de compreender a educação e praticar o ato educativo.

A educação na perspectiva da aprendizagem transformadora não pode ser meramente intelectual e atuar somente no nível mental; precisa estar permeada de sentimento e ética para que as ações decorrentes sejam produtoras de vida. O conhecimento precisa estar aliado à sabedoria e à imaginação, o que pressupõe valorizar não somente o pensar crítico sobre as realidades e seus contextos, mais também a criatividade e a espiritualidade inerentes à condição humana.

A menção à dimensão espiritual, cumpre salientar, não se trata de uma espiritualidade mística ou religiosa, mas de uma espiritualidade cuja intencionalidade reside na amorosidade e na compaixão.

Quando me refiro à aprendizagem transformadora, em um primeiro momento, dirijo-me ao entendimento de Mezirow (1997), ao afirmar que a aprendizagem transformadora se constitui na modificação das pressuposições iniciais do indivíduo, ou de perspectivas de sentido pelo olhar crítico sobre o seu quadro de referências, o qual o leva a mudar suas referências sobre determinada experiência, que passa a ser avaliada criticamente quanto a seu conteúdo (identificação e descrição de um problema), seu processo (por meio de análise para perceber o que fazer para solucionar determinada questão) e suas premissas (crenças e valores) — ponto onde reside a essência da aprendizagem transformadora, salientando o viés crítico do processo de aprendizagem.

Em um segundo momento, acrescento, ao viés crítico do sujeito sobre os seus processos individuais de aprendizagem, a visão política do contexto no qual

esse está inserido e o olhar que deve ter para as injustiças sociais, as estruturas e práticas de poder dominantes e as condições para o alcance da paz dos povos e entre os povos.

Em um terceiro momento, refiro-me à perspectiva holística presente nos multiníveis das realidades. Acredito que precisamos abarcar uma educação problematizadora político-crítica contextualizada, mas ir além com a intenção de ampliar a consciência dos educandos, o que diria respeito não somente às dimensões do pensar e do agir, mas incluiria o sentir para que a dimensão espiritual possa ser tocada e a sabedoria possa se manifestar. A questão não é somente resolver os problemas a partir do pensar e do agir, mas também entender como nos guiamos para resolvê-los.

A ampliação da consciência mencionada passa por buscarmos o melhor para o coletivo, o corpo maior — do qual somos nós parte e ao mesmo tempo ele próprio. De um compromisso efetivo com a transformação que começa pela automaestria ou “poder de dentro”, nas palavras de Hathaway e Boff (2012).

Um quarto momento provém das reflexões acerca do alcance da transformação social pela valorização do engajamento coletivo. Nesse ponto, acrescento as aprendizagens em grupo, por meio de processos participativos e cooperativos que permitam o florescimento da inteligência coletiva cocriando soluções sustentáveis.

Em um quinto momento, refiro-me à transdisciplinaridade. Quando nos referimos à transdisciplinaridade, podemos abordá-la sob diversos prismas — a maneira como a compreendemos dependerá do quadro de referências que adotamos. Para alguns, pode ter uma tendência progressista, para outros, holística, para outros, ainda, uma tendência predominante ecossistêmica (que alia perspectiva crítica, holística com forte viés ecológico e visão cosmológica). Nesta tese, adoto a visão ecossistêmica acrescida do conceito de transdisciplinaridade geral de Weil et al (1993) e Weil (1990) em contraponto à transdisciplinaridade que se denomina *parcial*. Essa última diz respeito à transdisciplinaridade vista apenas pelo ângulo intelectual (holologia). A transdisciplinaridade geral, por sua vez, resulta da combinação entre o estudo intelectual e a prática experiencial (que Weil denomina de Holopraxis), que tem relação com a compreensão via engajamento de Lévinas (2004) e a ampliação da filosofia do conhecimento, defendida por Foucault (2004), via espiritualidade que surge a partir da transformação do sujeito pela conversão que

empreende para compreender de fato algo. Nesse sentido, a transdisciplinaridade geral de Weil et al (1993) traz um enfoque de complementaridade entre análise e síntese, mobilização entre cérebro direito e esquerdo e a sinergia entre as quatro funções psíquicas: sentimento, sensação, razão e intuição.

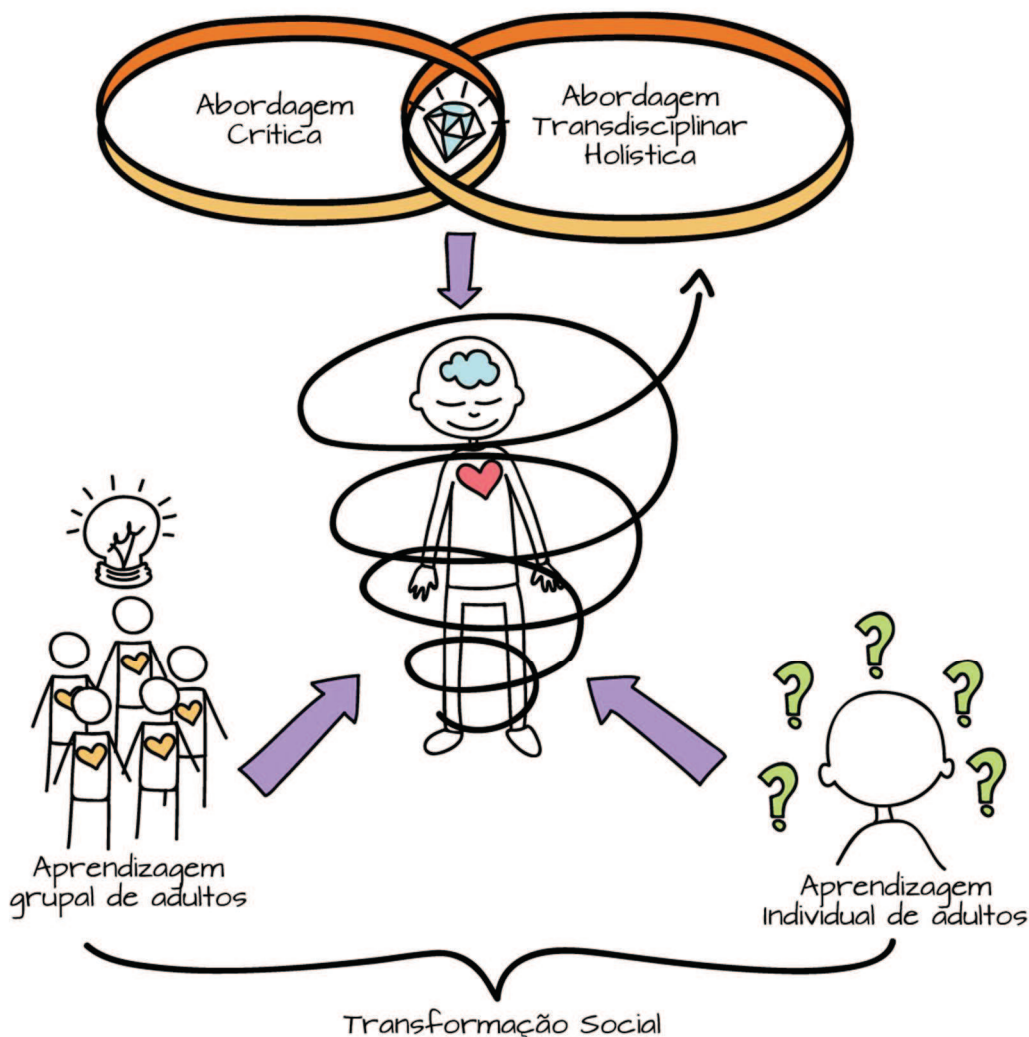
Tal leitura da abordagem transdisciplinar expressa a minha particular preocupação de não se incorrer no risco de racionalizar a transdisciplinaridade ao concebê-la somente pelos viés intelectual e metodológico.

A transdisciplinaridade adjetivando a educação e a aprendizagem transformadora convoca não somente o pensar, a *episteme*, mas também o sentir, ontologia, e o agir, metodologia. Pois, sendo a transdisciplinaridade nutrida pelo pensamento complexo, pressupõe necessariamente estabelecer relações de integração, interdependência e complementaridade. O conagraçamento das dimensões epistemológicas (holologia), metodológicas e ontológicas (holopraxis) são aqui tidas como complementares para uma ação efetivamente transdisciplinar.

A concepção de educação transformadora transdisciplinar (conforme a Figura 10) que defendo nesta tese está dirigida ao adulto do ensino superior, é alicerçada no desenvolvimento pleno da pessoa, na qualificação de suas relações com os outros e com o mundo sob uma visão ecossistêmica, no posicionamento criativo, crítico e ativo na vida. Além disso, requer proporcionar aos educandos situações de aprendizagem para que eles se conscientizem da necessidade de: atuar no mundo, para além do benefício próprio e em favor de uma coletividade planetária, que vai além da nossa “tribo” mais próxima, integrando outras formas de vida; considerar as dimensões cósmica e transcendente da vida; e acionar o poder presente na sabedoria individual e na diversidade do coletivo (atenção aos processos de aprendizagem em grupos).

Figura 10 - Conceito de educação transformadora transdisciplinar

Educação Transformadora Transdisciplinar



Fonte: a autora (2016); ilustrações Louise Vendramini (2016).

Essa perspectiva requer que os educadores, além de uma *episteme* e uma metodologia, adotem uma ontologia que envolva cosmovisão e atitude diante das realidades em sintonia com os princípios transdisciplinares — que prescinde, por parte dos educadores, ultrapassar a compreensão intelectual de uma teoria e de um conjunto de técnicas de ensino. Isso entendendo que o educador, para efetivamente se constituir um agente promotor de aprendizagens transformadoras, precisa viver a transdisciplinaridade em seu contexto pessoal. Talvez seja esse o maior desafio desse tipo de educação, pois não basta discursar: é necessário ser o que se prega. Isso exige vivenciar a autotransformação cotidiana como uma postura de vida, provendo a si mesmo o autocuidado e o saber-de-si, nas palavras de Foucault

(2004). Inspirada nesse autor, afirmo que é preciso uma conversão à abordagem para se tornar um docente, é uma empreitada que exige corporificá-la em sua vida; caso contrário, não se refere à educação transformadora transdisciplinar que defendo e na qual acredito e busco viver.

A formação docente precisa ser regada por esse espírito; caso contrário, não estaremos falando de uma prática docente transdisciplinar, mas de uma teoria que é transmitida de forma tradicional utilizando indevidamente, a meu ver, o nome de transdisciplinaridade.

Assim, torna-se necessário desenhar processos formadores que permitam aos docentes desenvolver a sabedoria que é inerente à natureza humana e que, no sentido aqui defendido, pressupõe uma espiritualidade, uma conversão para uma profunda e real compreensão. Por isso, retomo a importância de os docentes viverem a transdisciplinaridade em sua auto, hetero e ecoformação (o que busco fazer em meu processo particular).

Para além dos conteúdos formais de ordem objetiva, a educação transformadora transdisciplinar, como qualquer outra, possui um currículo oculto, que se traduz nas atitudes dos educadores (em sintonia com os princípios dessa) e nas metodologias por eles adotadas. Uma proposta que requer dos educadores, além da mudança de quadros de referência intelectual, mudanças que envolvem aspectos emocionais, relações interpessoais e revisão de valores pessoais, em um contexto ontológico.

Quero dizer com ontologia que o acesso à verdade na concepção transdisciplinar do ato docente precisa ser compreendido profundamente pelo ser que é o docente. Não apenas em termos de apreensão do conhecimento, mas de um ser que atua no mundo com visão e atitudes concretas em sintonia com os pressupostos da transdisciplinaridade. Por esse motivo, o meu processo de doutoramento e a minha autobiografia revelam, em suas entrelinhas, a concepção de docência não separada da condição humana de sujeito.

Quanto à adoção da abordagem transdisciplinar por parte das instituições educacionais de ensino superior, considero importante a clareza dos pressupostos desse tipo de educação por parte dos dirigentes e demais atores sociais institucionais. Isso, por sua vez, pressupõe assumi-la deliberadamente para o estabelecimento de condições práticas mínimas para viabilizá-la de forma sistêmica, tais como: interação entre docentes, uma vez que requer diálogo e partilha entre

saberes para conseguir transpô-los; interação com a sociedade, com as realidades, no sentido de estar atento aos desafios do mundo contemporâneo para contribuir para a superação desses; e o desenho de processos institucionais ou organizacionais adequados às dimensões epistemológicas, metodológicas e ontológicas dessa abordagem. A atuação institucional sistêmica possibilita resultados mais efetivos em termos de aprendizagens transformadoras nos estudantes, se comparada à atuação isolada de docentes. Mesmo tendo consciência dos desafios enfrentados pelas instituições, acredito que devem ser assumidos diante de sua função social, enquanto ente que possui autorização legal para existir prestando um serviço de cunho público.

A transformação social a partir do seio das instituições de ensino superior demanda a interação dessas com a sociedade. Esse aspecto, então, reitera a necessidade de as IESs assumirem de uma vez por todas uma das atribuições que lhe foram designadas, relativa ao “serviço” à sociedade (extensão) — que vem somar-se às atribuições direcionadas ao ensino e a pesquisa.

Respondendo ao objetivo geral desta investigação — contribuir com reflexões propositivas para formação de docentes para atuarem no ensino superior —, a partir da concepção de educação defendida nesta pesquisa e da abordagem epistemológica e metodológica adotadas, consideram-se os seguintes temas requeridos à formação de docentes da educação superior: Coerência pessoal, Congruência metodológica, Multidimensionalidade do ser, Multidimensionalidade das relações, Atenção ao desvelar do poder de dentro, Aprendizagem significativa, Perspectiva cosmológica integrada, Inteligência coletiva, Dinâmica de grupos, Consciência dos quadros de referência, Solidariedade e cultura cívica, Espaços de aprendizagem, Acesso à verdade, Práticas plurais de base heterogênea, Sabedoria e imaginação, Atuação em times, Mundo das juventudes, Responsabilidade por sua autoformação e *Design* de ambientes de aprendizagem.

O contexto contemporâneo nos leva à necessidade de trabalhar na educação de adultos, sobretudo, com a dimensão da compreensão do mundo em uma perspectiva ecossistêmica, pois as realidades estão cada vez mais interligadas. Os seres humanos precisam desenvolver essa percepção e consequente visão de mundo, pois os desafios a que estamos sendo chamados somente serão transpostos por meio do engajamento coletivo que se inicia pela vontade de cada indivíduo. Vontade capaz de gerar ações pensadas com o coração aberto às

necessidades não apenas individuais, mas de uma coletividade e no sentido de unicidade cósmica, dentro de uma compreensão sistêmica da vida.

Antes de adentrar o tópico de fechamento deste capítulo, trago alguns apontamentos sobre o meu processo de autonarrativa escrita, a autobiografia.

Os conteúdos e as metodologias experimentadas em formações fora da academia como aprendente em educação transformadora transdisciplinar, somadas às experiências proporcionadas pela aplicação das práticas educativas que empreendi em minha jornada profissional, constituem o embasamento às ideias sobre educação que defendo nesta tese. E acabam por influenciar decisivamente a concepção de educação transformadora adotada, de forma que o percurso formativo, dentro e fora da academia, complementaram-se para a elaboração de um referencial mais abrangente. Por isso, reconheço a relevância do método autobiográfico, que permitiu apresentar o contexto que explica e justifica como surgem minhas reflexões para além do referencial teórico, que é um importante aliado, mas não abarca todo o referencial que adoto para defender as ideias expostas.

A experiência de construir esta tese se mostrou, por si só, um processo formativo que acabou extrapolando as dimensões propostas, pois permitiu revisitar minha vida para além das áreas educativa e profissional de minha trajetória. Ao tecer um metaolhar para esse processo, percebo que foi intenso em termos de práxis, o que me permite afirmar que vivi uma “pesquisa-ação-auto-hetero-eco-formadora”, nas palavras de Pineau (2005).

Espero que a autobiografia aqui apresentada se constitua em um testemunho de que é possível iniciar processos de transformação de dentro para fora. Tendo minha trajetória não como modelo, mas apenas como um exemplo, e tendo ciência de que não venho sozinha com a minha história, mas com as histórias de muitos que me permitiram estar aqui.

Diante de inúmeras produções acadêmicas espalhadas pelo mundo, não acredito que consigo trazer algo inédito em termos teóricos. Trago fragmentos selecionados e relacionados de outros autores complementados por fragmentos de minha trajetória educativa e profissional, criando então um conjunto de reflexões e argumentos que desvelam meu ponto de vista sobre a educação — em especial, sobre a educação superior. Talvez a novidade esteja na forma singular de organizar as reflexões e o conteúdo de minha autobiografia. Quero dizer com isso que não

tenho a pretensão de ter sido absolutamente original, mas espero poder contribuir partilhando as oportunidades de aprendizados que tive ao longo de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

As reflexões construídas e reconstruídas ao longo do processo de estudo e escrita acabaram por suscitar outras possibilidades para futuras pesquisas relacionadas ao tema desta tese, dentre as quais destaco as seguintes:

- a) desenvolver o estudo de minha autobiografia por um terceiro;
- b) implementar uma formação para docentes do ensino superior a partir dos temas propostos nesta tese e refletir sobre seus resultados;
- c) discutir reflexivamente sobre as principais abordagens educacionais que vêm sendo utilizadas nas formações de docentes do ensino superior;
- d) refletir quanto à percepção de docentes do ensino superior sobre a perspectiva da educação transformadora transdisciplinar;
- e) identificar como vem sendo trabalhada a educação transformadora nas instituições de ensino superior brasileiras, e não somente na formação de docentes para atuarem no ensino superior.

Como síntese da síntese do conteúdo desta tese, trago o poema “A paz no mundo”, o qual tem me acompanhado e inspirado há alguns anos.

A Paz no mundo

A paz no mundo começa dentro de mim
quando eu me aceito, de corpo e alma,
e reconheço meus defeitos, com paciência e calma,
e em vez de me fragmentar em mil pedaços
eu me coloco inteiro no que penso, sinto e faço
passageiro no tempo e no espaço,
sem nada para levar que possa me prender
sem medo de errar e com toda vontade de aprender

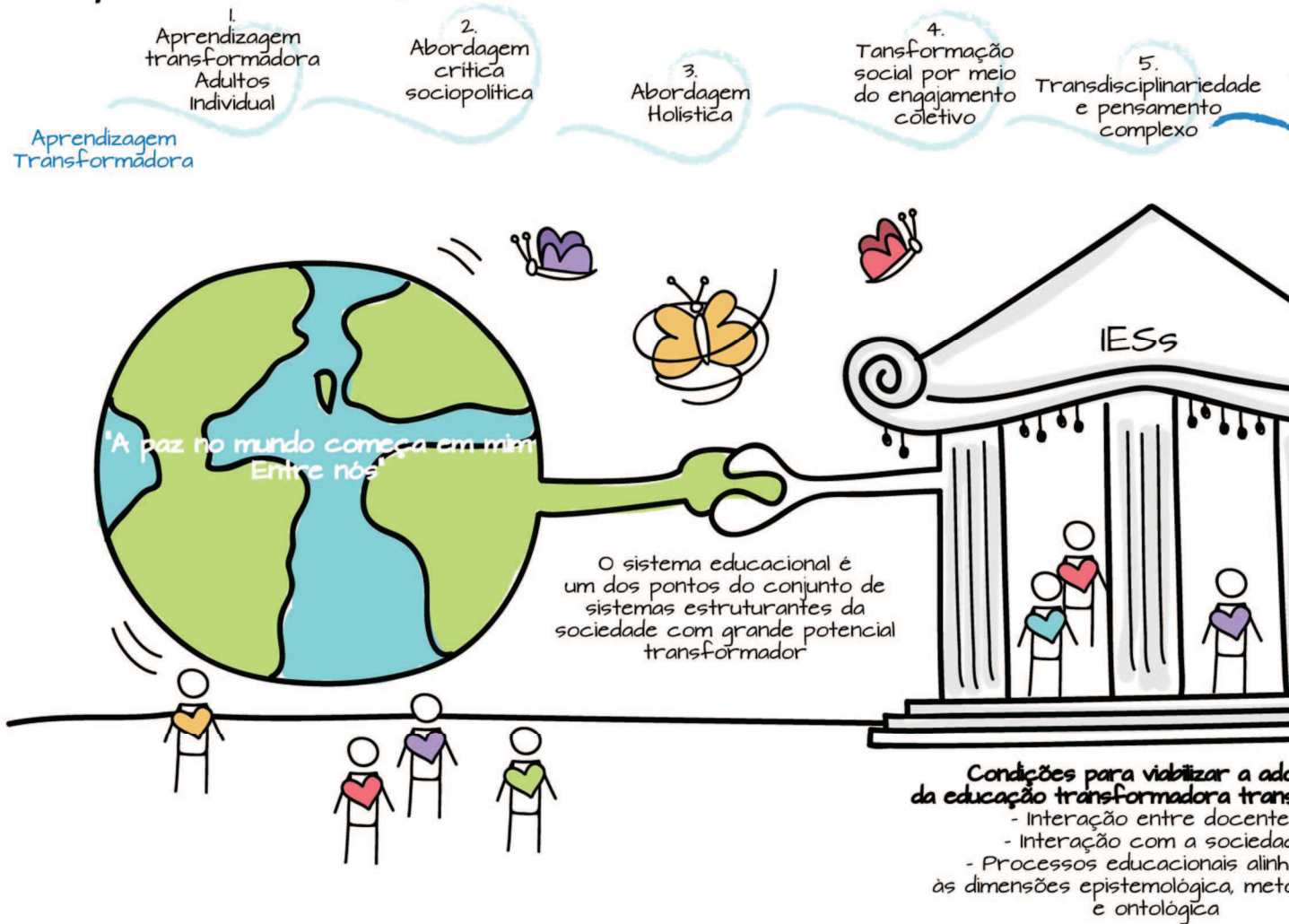
A paz no mundo começa entre nós
quando eu aceito o teu modo de ser sem me opor ou resistir
e reconheço tuas virtudes sem te invejar ou me retrain,
e faço das nossas diferenças a base da nossa convivência
e em lugar de te dividir em mil personagens

consigo ver-te inteiro, nu, real, sem nenhuma maquiagem,
companheiros da mesma viagem
no processo de aprendizagem do que é ser gente
A paz no mundo começa
quando as palavras se calam e os gestos se multiplicam
quando se reprime a vergonha e se expressa a ternura
quando se repudia a doença e se enaltece a cura
quando se combate a normalidade que virou loucura
e se estimula o delírio de melhorar a humanidade,
de construir uma outra sociedade,
com base numa outra relação,
em que amar é a regra, e não mais a exceção.

Poema de Letícia Lanz
(Geraldo Eustáquio de Souza)

Figura 11 - Mapa mental do Capítulo 11: Considerações Finais

Cap. II: Considerações Finais



Fonte: a autora (2016); ilustrações Louise Vendramini (2016).

GLOSSÁRIO

Holologia – o processo de aprendizagem na abordagem educacional holística se estrutura a partir da interação teórica. A holologia corresponde à compreensão intelectual da abordagem holística que passa pela inteligibilidade e pela explicação (CARDOSO, 1995).

Holopráxis ou holoprática – refere-se ao conjunto de práticas vivenciais que antecedem, permeiam e finalizam o processo de aprendizagem na abordagem educacional holística. Elemento constitutivo essencial no processo de aprender, busca resgatar o sentido originário da palavra saber, saborear, experimentar. Compreende vivências, tais como: exercícios de concentração, meditação, relaxamento; exercícios rítmicos utilizando-se da música; exercícios relacionados ao fazer artesanal; exercícios integradores corpo-mente (CARDOSO, 1995).

Metamorfose – mudança completa de forma, natureza ou estrutura; transformação, transmutação; mudança relativamente rápida e intensa de forma, estrutura e hábitos que ocorre durante o ciclo de vida de certos animais (a transformação da lagarta em borboleta é um exemplo), mudança de aparência, caráter, circunstância etc. (HOUAISS, 2009).

Metanoia – mudança essencial de pensamento ou de caráter; transformação espiritual (HOUAISS, 2009).

Salutogênese – o termo foi cunhado por Aaron Antonovsky. Representa uma mudança de paradigma no que diz respeito à busca das razões que levam alguém a estar saudável. As ciências da saúde buscavam inicialmente explicação apenas para a razão de alguém estar doente (patogênese) (SENSAGENT, 2016).

Trimembração – “Antroposofia é forma como Steiner enfoca a trimembração como forma de compreensão da realidade. Assim, há a trimembração do ser humano em corpo, alma e espírito; a trimembração social que abrange o aspecto cultural/espiritual, o sócio/político e o econômico; a trimembração do desenvolvimento cognitivo que considera o pensar, o sentir e o querer” (ou agir) (ROMANELLI, 2008, p. 150).

REFERÊNCIAS

ANASTACIO, M. R. et al. Cidadania Participativa: prática educativa de jovens para transformação social em territórios. In.: CORDEIRO, A. M. R.; ALCOFORADO, L.; FERREIRA, A. G. **Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável**. Coimbra: Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra, 2014. p. 147-164.

ANASTACIO, M. R. (Coord.) **Educação para a solidariedade no ensino superior**. Curitiba: Champagnhat, 2013.

ANASTACIO, M. R.; TESCAROLO, R. Educação e sustentabilidade: por um agir integrador no contexto escolar. In.: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014. cap. 9, p. 192-209.

ANASTACIO, M. R. Formação humana a partir da educação para a solidariedade: o caso da PUCPR. In: Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade - UFPE, 1., 2012, Recife. **Anais...** Recife: 2012.

ANASTACIO, M. R. Formação humanística no ensino superior: o Projeto Comunitário da PUC do Paraná. **Educação Brasileira (Revista do conselho de Reitores das Universidades Brasileiras)**, Brasília, v. 33, n. 67, p. 13-41, Julho/Dezembro de 2011.

ANASTACIO, M. R. Principais mudanças ocorridas no ambiente político-Legal do sistema de ensino superior brasileiro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) até o ano de 2002. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2004.

ANASTACIO, M. R.; BLEY, J. Z.; BRANCO, M.; FEIJÓ, C.; GARCIA, J. A. e WACHOWICZ, M. C. Uma proposta de desenvolvimento integral na formação humana de administradores: o caso da Faculdade Internacional de Curitiba. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 5., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2006.

ANASTACIO, M. R.; BRECAILO, D.; FIALHO, D. M. Educação para a sensibilidade social e consciência planetária: o Projeto Comunitário da PUCPR. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2007.

ANASTACIO, M. R.; BRECAILO, D. Educação Integral e as Três Ecologias: O caso da Faculdade Internacional de Curitiba. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2007.

ANASTACIO, M. R.; SILVA, E. D. da. Mudança ambiental e formulação estratégica de universidades. In: Congresso Latino-Americano de Estratégia - SLADE, 17., 2004, Itapema. **Anais...** Itapema/SC: 2004.

ANASTACIO, M. R.; SILVA, E. D. da. Mudança no ambiente político-Legal e formulação estratégica: um estudo de caso da Universidade Regional de Blumenau (FURB). In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção - ENEGEP, 25., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: 2005.

ARNT, R. de M. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. In.: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**. Rio de Janeiro: WAK, 2010. cap. 3, p. 109-135.

AUSUBEL, D. et al. **Psicologia Educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. Cidade do México: Trilhas, 1988.

BACH, J. A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 140–158, jan./jun. 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BEHRENS, M. Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade. In.: BEHRENS, M. e ENS, R. T. (Org). **Complexidade e Transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015. cap. 1, p. 23-46.

BEHRENS, M. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. In.: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012. cap. 5, p. 143-158.

BERGER, M. V. B. **Educação transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo**. 2001. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BERRY, T. **O sonho da terra**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BOYD, R. D.; MYERS, J. G. Transformative Education. **International Journal of Education Lifelong**, v. 7, n. 4, 1988.

BRANDÃO, C. R. MAGALHÃES, S. M. O. O manifesto da transdisciplinaridade e uma educação dirigida à harmonia entre nós e a vida: cópia e comentários da carta de transdisciplinaridade adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. In.: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012. cap. 1, p. 27-44.

BRANDÃO, C. Da travessura ao transpessoal, do transgressivo ao transdisciplinar: fragmentos de um percurso entre a vida e a academia. In.: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (org.). **Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012. cap. 4, p. 91-142.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BROWN, L. **Plano B 4.0**: um plano de ação para salvar a civilização. São Paulo: Ofício Plus Comunicação e Editora Ltda., 2015.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2004.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. Adotada no I **Congresso Mundial de Transdisciplinaridade** - Convento de Arrábida, Portugal, 2 - 6 novembro, 1994

CHARDIN, P. T. de. **O fenômeno humano**. São Paulo: Herder, 1965.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Cadernos de pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 11, 2000.

CREMA, R.; BRANDÃO, D. **O novo paradigma holístico**: ciência, filosofia, artes e mística. São Paulo: Editora Summus, 1991.

D'AMBROSIO, U. A transdisciplinaridade e sua importância para o diálogo com as tradições e a sustentabilidade do planeta. In.: BERNI, L. E. V. (Org.). **O homem alfa e ômega da criação**. Coordenação e supervisão de Hélio de Moraes e Marques. Curitiba: Grande Loja da Jurisdição de Língua Portuguesa, 2010. cap. 9, p. 220-241.

D'AMBROSIO, U. A prática transdisciplinar na universidade. In.: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012. cap. 10, p. 223-248.

D'AMBRÓSIO, U. Como surge a transdisciplinaridade (Parte 1). **III Congresso Internacional de Transdisciplinaridade**, Curitiba, set. de 2008. Entrevista concedida a Renato Hilário dos Reis. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wesPNCLCopM>>. Acesso em: out. 2015.

DELORS, J. (Coord). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI, 1996.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIRKX, J. M. Transformative learning theory in the practice of adult education: an overview. **Journal of Lifelong Learning**, v. 7, 1998.

DUBÉ, G. **Parcours d'une formatrice d'enseignants au Québec - Autoethnographie d'une quête personnelle**. Paris: L'Harmattan, 2015.

ENGESTRÖUM, Y. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade. In.: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FERGUSON, M. **A conspiração aquariana**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2006.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In.: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-a-hermencaautica-do-sujeito-transcrita.pdf>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GALVANI, P. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural em educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GASPAR, V. **Projecto ZorBuddha**. Disponível em: <<http://vascogaspar.com/zorbuddha/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

GDB - Associação Gente de Bem. **Projeto do curso de especialização em educação integral transformadora apresentado à Faculdade Vicentina de Curitiba (FAVI)**, 2015.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUNNLAUGSON, O. Shedding Light on the Underlying Forms of Transformative learning Theory Introducing Three Distinct Categories of Consciousness. **Journal of Transformative Education**, v. 5, n. 2, 2007.

GUNNLAUGSON, P. F. Transpersonal education: problems, prospects and challenges. **The International Journal of Transpersonal Studies**, v. 25, 2006.

HATHAWAY, M.; BOFF, L. **O tao da libertação: explorando a ecologia da transformação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1988.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 3.0. 1 Objetiva: 2009. CD-ROM.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

JUNG, C. G. **Psicologia do inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNG, C. G. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

KITCHENHAM, A. The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. **Journal of Transformative Education**, v. 6, 2008.

KRISHNAMURTI, M. **Liberte-se do passado**. São Paulo: Cultrix, 1969.

KUHN, Thomas S. **Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MAEYS, C. The use of contemplative practices in teacher education. **Encounter**, n. 11(3), p. 17-29, 1998.

MASLOW, A. Uma teoria de la metamotivación: las raíces biológicas de la vida valorativa. In.: WALSH, R.; VAUGHAN, F. **Más allá del ego: textos de psicología transpersonal**. Barcelona: Kairós, 1980.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEZIROW, J. Transformative Learning: Theory to Practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n. 74, 1997.

MILLER, J. P. **The holistic curriculum**. Toronto: OISE Press, 1996.

MORAES, M. C. Complexidade e transdisciplinariedade na formação docente. In.: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**. Rio de Janeiro: WAK, 2010. cap. 6, p. 175-206.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M. Um olhar complexo e transdisciplinar sobre ética e educação. In.: BEHRENS, M.; ENS, R. T. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015. cap. 8, p. 143-174.

MORAES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez., 2014.

MORAES, M. C. Transdisciplinaridade e educação. In.: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012. cap. 3, p. 71-90.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, E. A necessidade de um pensamento complexo In.: MENDES, C. (Org.) **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Edição revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2001.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2009.

NARANJO, C. **O mudar o mundo mudar a educação**. Brasília: Editora Verbena, 2005.

NICOLESCU, B. A evolução transdisciplinar a universidade condição para o desenvolvimento sustentável. **Conferência no Congresso Internacional "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade"**, International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, de 12 a 14 de novembro de 1997. Disponível em: <<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>>. Acesso em outubro de 2015.

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

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: CETRANS – Centro de Estudos em Transdisciplinaridade, 1999b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em: agosto de 2014.

NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortês, 2004.

O'SULLIVAN E.; MORRELL, A.; O'CONNOR, M. A. **Expanding the Boundaries of Transformative Learning Essays on Theory and Praxis**. Palgrave Macmillan Ltda: New York, 2003.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In.: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PEARCE, J. C. **O fim da evolução**. São Paulo: Cultrix, 2002.

PETRAGLIA, I. O processo de produção de conhecimento: complexidade e transdisciplinaridade. In.: BEHRENS, M.; ENS, R. T. (Org). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015. cap. 4, p. 75-86.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio./ago., 2006.

PINEAU, G.; PATRICK, P. **Transdisciplinarité ET formation**. Paris: L'Harmattn, 2005.

PROJETO CIRET-UNESCO. Evolução transdisciplinar da universidade. **Congresso Internacional de Locarno** Que universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade. Locarno, Suíça, de 30 de abril a 02 de maio de 1997.

PROGOFF, I. **Jung, sincronicidade e destino humano: a teoria da coincidência significativa de C. G. Jung**. São Paulo: Cultrix, 1989.

PUCPR – Núcleo de Projetos Comunitários. **Manual dos responsáveis pelo acompanhamento de atividades**. Curitiba, 2011.

PUCPR – Núcleo de Projetos Comunitários. **Relatório anual de atividades do Projeto Comunitário**, 2015.

PUCPR – Núcleo de Projetos Comunitários. **Sugestões de atividades para aplicação da metodologia de acompanhamento de acadêmicos do Projeto Comunitário**, 2013.

QUEIROS, W. P. de. **A Articulação das culturas humanística e científica por meio do estudo histórico-sociocultural dos trabalhos de James Prescott Joule: contribuições para formação de professores universitários na perspectiva transformadora**. 2012. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RICOEUR, P. **Do texto à acção**: ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés-Editora, 1989.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução. Artur Morao. Lisboa: Editora 70, 1987.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

ROMANELLI, R. A. Pedagogia Waldorf: um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, ano VI, n. 10, Jul./Dez. 2008. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_10/artigo_10/145_169.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

RUSSEL, P. **O buraco branco no tempo**. São Paulo: Editora Aquariana, 1992. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uUiSYP5L6Mo>>. Acesso em: 06 de junho de 2015.

SALDANHA, V. **Psicologia transpessoal**: uma abordagem integrativa. Ijuí: Editora Ijuí, 2008.

SCHARMER, O. **Liderar a partir do futuro que emerge**: a evolução do sistema econômico ego-cêntrico para o eco-cêntrico. Tradução Cristina Yamagami; revisão técnica: Janine Saponara. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

SCHARMER, O. **Teoria U**: como liderar pela percepção e realização do futuro emergente. Tradução Edson Furmankiewicz; revisão técnica: Janine Saponara. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SCOUTWIKI. **Os ramos do escotismo segundo a UEB**. Disponível em: <https://pt.scoutwiki.org/Os_ramos_dos_escotismo_segundo_a_UEB>. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. 21. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

SensAgent – **Dicionário eletrônico**. Disponível em: <http://dicionario.sensagent.com/Salutog%C3%A9nese/pt-pt/#cite_note-Antonovsky-0>. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. **Educação e transdisciplinaridade II/coordenação executiva do CETRANS**. São Paulo: TRIOM, 2002.

SOUZA, E. C.; OLIVEIRA, R. de C. M. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In.: SOUZA, E. C. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

STEINER, R. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. Tradução Bruno Callegaro, Jacira Cardoso. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.

TESCAROLO, R. **Anotações da disciplina Aprendizagem e Conhecimento**. 14 de setembro de 2012. 4 p. Notas de Aula.

TREVISOL, J. **Educação transpessoal**: um jeito de educar a partir da interioridade. São Paulo: Paulinas, 2008.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN HOUTEN, C. **A formação de adultos como o despertar da vontade**. 2. ed. Stuttgart: Verlag Freires Geistesleben, 1996.

WEIL, P. **Holística**: uma nova visão e abordagem do real. São Paulo: Palas Atenas, 1990.

WEIL, P.; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, R. **Normose**: a patologia da normalidade. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WEIL, P.; D'AMBROSIO, U.; CREMA, R. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

WILBER, K. **Espiritualidade integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2006.

WILBER, K. **Psicologia integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Cultrix, 2002.

WILBER, K. **Uma teoria de tudo**. São Paulo: Cultrix, 2003.

YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZILES, U. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Revista Abordagem Gestalt**, Goiânia, v. 13. n. 2, dez. 2007.