

EIXO 5

Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural

DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTICA PARA UMA ECOLOGIA DAS IDEIAS E DA AÇÃO

Maria da Conceição de Almeida¹ (calmeida17@hotmail.com)

Thiago Emmanuel Araújo Severo¹ (thiagosev@gmail.com)

Louize Gabriela Silva de Souza¹ (louizegaby@hotmail.com)

Mônica Karina Santos Reis¹ (monicaegeferson@yahoo.com.br)

¹Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) /
Grupo de Estudos da Complexidade – GRECOM

Resumo

O exercício da diversidade em sala de aula e na elaboração de políticas educacionais vai além de ensinar o acolhimento à diferença. Supõe ultrapassar os limites das disciplinas, articular distintos saberes e compreender a multidimensionalidade dos fenômenos, relacionando-os em um plano metadisciplinar. Nutrir essa atitude que é, também, transdisciplinar denota aprender a gostar e apreciar a diferença. A partir dessa perspectiva propomos neste trabalho uma reflexão sobre a noção de diversidade e sobre uma proposta de construção coletiva de uma educação diversa, que possa traduzir e facilitar a expressão das experiências que são múltiplas e unas, diversas e marcadas pela semelhança.

Introdução

Desde os anos 50 do século passado relevantes colóquios internacionais começaram a anunciar protocolos e princípios que desenham bases de convergência e de diálogo entre áreas de especialidades da ciência. A Conferência de Pugwash criada em 1955 por Albert Einstein e Bertrand Husserl e reinstalada em 1999; os encontros de Córdoba (1979), Tsukuba (1985),

Veneza/UNESCO (1986), Vancouver/UNESCO (1989), Belém/UNESCO (1992), Arábida (1994), Tóquio (1995), Haward (2002), Natal (2010, 2012), entre outros, são sintomas, cada um a seu modo, da auto-crítica da ciência e da reformulação de seus métodos e práticas.

A modificação da forma de compreender a ciência, nesse sentido, tem a ver com as transformações sociais, políticas e econômicas de cada tempo, visto que além de modificar, a ciência também é modificada pela forma de pensar e compreender o mundo de cada época. Nesse sentido, as proposições mais éticas e sociais da ciência, formulam também uma nova forma de compreender e trabalhar a educação.

O diálogo entre distintas áreas de especialidade, como a articulação entre ciência, arte e espiritualidade, são movimentos que têm reduzido o distanciamento entre universidade e sociedade, operando por movimentos sutis mais pontuais, como o direito à informação por parte dos cidadãos comuns; o exercício menos arrogante e esotérico da ciência; uma nova aliança entre cultura científica e cultura humanística (PRIGOGINE ; STENGERS, 1991; MORIN, 1999a; b; 2004; 2007; PRIGOGINE, 2009); a convivência e a partilha com outros modos de experiência e compreensão do mundo e o exercício de valores como a solidariedade, a ética da compreensão e da responsabilidade. Entre outros, estes são indícios e sintomas de uma perspectiva mais sofisticada, humana e diversa de compreender a educação, as relações sociais e os desafios do século que se inaugura.

As proposições teóricas e epistemológicas de um modelo que religue pessoas, ideologias e saberes distintos favorecem uma sensibilidade mais plena do sujeito diante de si e do mundo. Estas são características das novas organizações e emergências do conhecimento humano que trazem o binômio ciência/consciência (MORIN, 2000), mais próximos de uma racionalidade crítica (ALMEIDA, 2012) e de uma educação diversa.

As ciências da complexidade, como têm sido chamadas, talvez sejam esta abertura de vetores de sensibilidades mais plenos. Estas têm priorizado não uma substituição paradigmática, mas a emergência de sujeitos que se cobrem uma auto-eco-organização (ATLAN, 1992; MORIN, 1999a; ATLAN, 2001; MORIN, 2005; ALMEIDA, 2009; MORIN, CIURANA *et al.*, 2009; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA, 2012; SEVERO ; ALMEIDA, 2012), ou seja, que se exercitem como sujeitos implicados na diversidade do mundo; na teia da vida; no conjunto social; na construção mítica; nos desmandos da civilização; na poética da natureza; no destino da espécie;

na servidão dos despossuídos das benesses do progresso; na curiosidade das crianças; e na obstinação de projetar e fazer acontecer uma verdadeira convivência humana.

É de um sujeito impregnado pelo desejo dessa metamorfose que se pode esperar uma reformulação do conhecimento científico e da educação em bases transdisciplinares e complexas. É, sobretudo, da auto-organização de sujeitos implicados na experiência da diversidade – real e existencial – que podem emergir construções narrativas e práticas sociais reorganizadoras da sociedade em novos patamares e limites. É crucial prefigurar e construir sociedades onde seja não só possível viver, mas onde seja bom viver. Dessa perspectiva, cabe à educação o desafio de construir coletivamente um ideário e uma prática de sociedade pautada pelos princípios da multiplicidade, da diversidade, da inclusão e da troca mais igualitária de experiências entre professores e alunos (FREIRE, 1997).

A escola como um lugar privilegiado de experimentação e reconstrução da cultura deve facilitar uma aprendizagem mestiça (LATOURET, 2009), capaz de transformar experiências singulares em práticas coletivas mais híbridas, simbólicas e exo-dependentes. Não basta nutrir e ensinar o acolhimento da diferença. Não basta aceitar, respeitar e incluir o que é fora do padrão – o diverso. É preciso aprender a gostar e apreciar a diferença. A partir dessa perspectiva complexa, que é, também, transdisciplinar, propomos neste trabalho uma reflexão sobre a noção de diversidade e sobre uma proposta de construção coletiva de uma educação diversa, que possa traduzir e facilitar a expressão das experiências que são, todas elas, múltiplas e unas, diversas e marcadas pela semelhança.

O diverso e o mestiço

Grande parte dos saberes e informações estocadas nos livros e transmitidas pelo ensino formal nos distanciam da lembrança e da consciência de que, como sujeitos, contraímos ao longo da nossa história um débito impagável com a diversidade. A dissintonia entre os avanços da pesquisa científica e os conteúdos disseminados no âmbito da educação formal nos alerta para a necessidade de injetar fluxo de vida nos conhecimentos congelados que, mesmo cumprindo o papel de informar sobre a história da ciência, que é parcial, não respondem aos desafios de toda ordem colocados pela história atual.

Apesar desse movimento de metamorfose do pensamento já estar acontecendo desde o século passado (ALMEIDA, 2008), as perspectivas dos currículos escolares e dos cursos acadêmicos ainda se valem das especialidades não comunicantes para identificar limites e oposições aonde, de fato, há mais propriamente simbioses e conexões. É ainda o velho paradigma do Ocidente em ação. Para Edgar Morin (2004), sustentado pelos pilares da ordem, da separabilidade e da lógica identitária, este paradigma fortalece os feudos disciplinares que tomam a parte pelo todo, ou seja, fortalece uma leitura de mundo pautada em apenas uma narrativa e uma visão fragmentada e desconexa da realidade.

De fato, desde que nascemos, somos incitados a ordenar por hierarquia, o que acaba por gerar um padrão de pensamento que legitima - porque compreende como natural - as desigualdades sociais e de acesso à dignidade humana. Desde que nascemos somos incitados a separar e excluir o diferente, o diverso de nós. Um protocolo da exclusão é insistentemente repetido na família e na escola, mesmo que esse protocolo se acondicione nas estruturas inconscientes dos pais, adultos e professores. Como resultado, temos, no limite, o caso dos adolescentes que queimaram um índio em Brasília. Eles ‘pensaram que era um mendigo’.

Precisamos pensar sobre isso, precisamos falar sobre isso em nossas aulas, principalmente no que diz respeito à formulação de políticas públicas para a educação. Precisamos perguntar: que valores culturais são esses que justificam queimar alguém, confinar em campos de concentração, segregar em espaços habitacionais inóspitos, excluir do convívio social?

Se a sociedade-mundo expressa claramente a necessidade da co-partilha nos horizontes comuns e, mais que isso, reclama por laços efetivos e afetivos de convivência na diversidade, talvez tenhamos que exercitar uma verdadeira aeróbica dos neurônios para reconhecer que nossa autonomia e singularidade como humanos emergem justamente da dependência essencial que nos liga ao que excede ao propriamente humano. Na base das atitudes de intolerância ao diverso e de descompromisso com a sociedade do futuro está um padrão de conceber o mundo, a matéria, a vida.

Crianças e adolescentes que não aprenderam porque não experimentaram os valores da parcimônia e do companheirismo, certamente terão mais dificuldade de compreender e exercitar a solidariedade e a gratuidade dos afetos alargados, exogâmicos e universais de que tanto necessitamos hoje. Crianças e adolescentes que experimentaram excessivamente a contingência do pronome possessivo *meu* (meu país, meu lugar, minha religião, minha família, meus amigos e

meus inimigos, minha casa, meu gato) certamente terão mais dificuldade para abraçar o projeto do *nosso* destino comum, dos nossos erros e acertos coletivos e a consciência de que o mundo não começa nem termina no umbigo de cada um; crianças e adolescentes que experimentaram excessivamente os valores do descartável terão dificuldade, certamente, de inserir o outro na dialógica do eu; terão dificuldade de, não só aceitar, mas sobretudo apreciar, gostar e aprender com a diversidade dos modos de viver. Terão, acima de tudo, dificuldade em ultrapassar a oposição *meu x deles* por uma consciência que inclua a sintonia universal entre os seres humanos e todas as coisas do mundo.

Mas por outro lado, crianças e adolescentes que não viveram a condição de pertencer a uma família ou a um grupo para fixar a aprendizagem dos afetos, terão dificuldade de desabrochar solidariedades alargadas (CYRULNIK, 1993; SERRES, 1993).

É certo que a plasticidade do espírito e o inacabamento do sujeito configuram, juntos, um metaprincípio do qual não devemos nos afastar. É certo que a auto-eco-organização do sujeito – hipótese, aposta e apelo centrais na obra de Edgar Morin – inclui desvios, emergências e bifurcações (PRIGOGINE ; STENGERS, 1991; PRIGOGINE, 2009). Mas é certo também que, dada a urgência de reconstruir os alicerces de uma nova convivialidade entre as culturas, nós, educadores, não podemos cruzar os braços e esperar pela emergência aleatória de um novo sujeito. Ao invés disso, e mesmo compreendendo que as emergências são da ordem do imponderável e do imprevisível, podemos sim nos cobrar a missão de fazer diversificar as experiências e os estados do ser de crianças, adolescentes e adultos com os quais partilhamos a arte de viver e conhecer. Dessa parceria e cumplicidade na experimentação com o diverso, certamente advirão, com mais fluxo e rapidez, desvios coletivos grávidos de desejo pelo múltiplo, pelo diferente, pelo outro. Da parceria e cumplicidade nos valores da diversidade poderão se instalar lugares de resistência à padronização das culturas.

Como a reorganização do sujeito não se dá por decreto e como a mobilização da vontade não está garantida pela formalização, por si só, dos projetos políticos pedagógicos, esses argumentos e proposições não deveriam se encerrar no luminoso palácio da retórica, nem na clausura escura da tecnoburocracia do pensamento. Se concebermos os horizontes do pensamento complexo, que religa, como um compromisso com a ‘civilização das ideias’ e com a refundação da sociedade na qual homens, mulheres e crianças sejam mais felizes, sabemos também que esses horizontes comportam, simultaneamente, dificuldades, avanços e retrocessos. Mas, mesmo

distante do ufanismo, podemos nos alimentar das ideias de Ilya Prigogine (2009) para quem o ‘futuro está aberto’ e comporta ‘bifurcações’ e incertezas – uma outra forma de dizer: façamos as nossas escolhas.

A construção de uma sociedade mais justa e fraterna é sim possível; começa a partir de nossa contingência corporal, de nossas atitudes cotidianas e supõe reaprender algumas pequenas verdades que nos omitiram nas salas de aula.

No âmbito das instituições educacionais, e ao lado de uma aposta ativa na emergência de um novo estilo de conceber o mundo, é crucial reacender a memória de nossa condição humana mestiça e marcada pela diversidade. Por meio de várias estratégias de ensino, e em todos os níveis da formação científica, é importante relembrar insistentemente que somos pó de estrelas; uma matéria que se tornou viva; sujeitos com histórias singulares, como disse Shakespeare e foi relido por tantos outros pensadores, como Edgar Morin e Michel Cassé (2008).

É importante relembrar, também, que a diversidade é o patrimônio maior da cultura humana; que somos marcados pelo inacabamento, portanto, nada está dado em definitivo; que, profundamente dependentes de nossa herança biológica e genética, fazemos dessa herança uma senha para dialogar com o meio, seja esse meio natural, social, real ou imaginário; que o corpo, nossa forma de existir no mundo, é um coágulo aberto, uma ferida que nunca sara completamente, mas que revive, teimosamente, a cada uma das sucessivas necroses bio-espirituais; que somos um *corpo poroso*, como diz Boris Cyrulnik (1993): um corpo que se deixa transpassar pelos múltiplos determinismos que são sempre sequenciais, provisórios, reversíveis.

É necessário relembrar a natureza mutante da realidade, sua história, suas transformações. Informar aos estudantes que a emergência do *sapiens-demens* se deu no interior de outras grandes transformações, facilita a compreensão do nosso débito com a vida, com a matéria, e com o que acreditamos essencialmente distinto de nós. Segundo Ilya Prigogine, “há uma história cosmológica, no interior da qual há uma história da matéria, no interior da qual há uma história da vida, na qual há, finalmente, nossa própria história” (2002, p. 26). Talvez a compreensão da nossa própria história mestiça e diversa, mas singular por excelência, permita às crianças e aos adolescentes compreenderem que a história singular de cada um e de cada cultura é uma emergência discreta da história do Universo e do diverso. Talvez assim fosse mais fácil às crianças e aos adolescentes compreenderem que a sua história singular e a história do seu lugar,

da sua cultura, se constituem no valor maior que eles possuem, na senha mais importante para dialogar com outras culturas, igualmente singulares e importantes.

Longe do sentimento de vergonha tantas vezes internalizado pela imposição de culturas dominantes, devemos, como educadores, despertar o sentimento de auto-estima e valorização das histórias locais.

É alimentado por essa compreensão, de que a história do seu povo pode ensinar à sociedade contemporânea, que o educador indígena Daniel Munduruku (MUNDURUKU, 2009; 2010) divulga sua cultura como um exemplo de resistência à crueldade do mundo e à uniformização das narrativas necrosadas, hegemônicas e totalitárias. Certamente, o poeta e escritor paraense João de Jesus Paes Loureiro, nesse mesmo diapasão, expõe com maestria a cosmologia diversa dos saberes ribeirinhos sobre a natureza e seus mitos. Mas certamente, também, outros filósofos da natureza, outros habitantes da floresta amazônica, do cerrado e do semiárido nordestino, desenvolvem com grandeza argumentativa outras leituras do mundo, da natureza e da cultura. Com mais parcimônia, com mais respeito, com mais imaginação e criatividade.

É necessário lembrar também, e insistentemente, que nada está dado à partida e que nós, como inventores da palavra, por meio dela duplicamos, amplificamos, construímos e distorcemos o que está dentro e fora de nós. Por outro lado, e ao mesmo tempo, a palavra não basta, não substitui a ação, a experimentação fenomênica, isto é, a experimentação corpórea da semântica que escondem. Nesta perspectiva, faz sentido dizer que uma ecologia das idéias se inicia com a vivência da diversidade e com o alargamento das experiências cognitivas corporais, ou seja, no esgarçamento dos limites do unitário, do único e do singular vivido pelo sujeito.

Uma aprendizagem/experimentação da diversidade facilita a emergência da transdisciplinaridade como uma atitude que fomenta novas reorganizações da ciência. Mas isso não basta. A ciência é uma forma de representação do mundo, mas não é a única. Certamente grande parte dos desmandos da civilização e do propalado progresso, se deu às custas da arrogância dos dispositivos da ciência e da imposição ao silêncio a outras formas mais parcimoniosas e harmônicas de dialogar com a natureza, a vida, o homem.

Saberes da tradição como dilatação da noção de complexidade e diversidade

Para pensar a educação como experiência da diversidade é urgente restabelecer um diálogo entre ciência e tradição. E isso porque a faculdade de representar o mundo, aferir sentido às coisas, fixar medida, quantificar, imprimir valor aos fenômenos, formalizar e conceber aproximações e afastamentos entre fatos e matérias se constitui na matriz antropológica do processo de viver e conhecer, portanto, não se configura numa aptidão específica da ciência. Alimentadas pela aptidão universal para conhecer, as sociedades humanas têm, ao longo do tempo, expressado uma multiplicidade de saberes que denotam estratégias distintas do pensamento.

Num argumento desafiador, Claude Lévi-Strauss (LÉVI-STRAUSS, 1976) afirma a importância dos conhecimentos ancestrais que precederam a ciência moderna. Para ele, esses conhecimentos teriam

como valor principal ter preservado, até nossa época, de forma residual, modos de observação e de reflexão que foram, e continuam sem dúvida sendo, exatamente adaptados a descobertas de um tipo: as que a natureza autoriza, a partir da organização e da exploração especulativas do mundo sensível, em termos de sensível. Esta ciência do concreto deveria ser, essencialmente, limitada a outros resultados que os prometidos às ciências exatas e naturais, mas não foi menos científica e seus resultados não foram menos reais. Afirmados dez mil anos antes dos outros, eles [esses saberes] são sempre o substrato da nossa civilização (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 37).

Todas as épocas têm seus sábios, mas nem todas as pessoas que produziram conhecimentos relevantes nas diversas culturas tiveram seus nomes divulgados, conhecidos. Na época de Isaac Newton, de Galileu Galilei, de Nicolau Copérnico e de Cristóvão Colombo certamente outros saberes estavam sendo construídos sobre os mesmos temas por eles estudados, mesmo que não saibamos onde e nem quem se dedicava a responder às mesmas perguntas formuladas por Newton, Galileu e Copérnico. Hoje a situação não é diferente.

Desenvolvidos às margens do conhecimento escolar e da ciência, esses saberes da tradição são, ao longo da história, repassados de pai para filho de forma oral e experimental. Eles constituem uma ‘ciência primeira’, conforme expressões de Lévi-Strauss. Não se encerrando nas constelações culturais do pretérito, essa ciência primeira mais próxima da natureza convive hoje, lado a lado, com o desenvolvimento das tecnociências num mundo planetarizado. Não se trata, portanto, de um estado balbuciante do pensamento, mas trata-se de um modelo de compreensão do mundo que parasita e constitui a condição humana.

Para Edgar Morin (1988), a ciência se alimenta dos saberes não científicos e não cortou o cordão umbilical com o senso comum. Diz Morin:

É certo que todos os conhecimentos científicos extraídos da experiência social se emanciparam e transformaram. Nem por isso se separaram totalmente: força, trabalho, energia, ordem, desordem conservam o seu cordão umbilical comum. Como observou Bronowski, o conhecimento científico nem sempre pode passar sem as noções do senso comum, embora tenha, por outro lado, transformado o senso comum impondo-lhe uma nova visão de mundo, primeiro com a concepção mecanicista-determinista do universo, depois, ainda mais hoje, com o big-bang, galáxias, buracos negros, antimatéria (MORIN, 1988, p. 76).

Entre os saberes não científicos é fundamental identificar e reconhecer um conjunto de conhecimentos construídos e sistematizados por populações que, distantes dos bancos escolares e da circulação dos códigos da ciência, desenvolvem com acuidade e destreza o que poderíamos chamar de uma leitura de segunda ordem do meio ambiente do qual fazem parte. De segunda ordem porque, de fato, os sistemas leitores que processam uma primeira leitura se circunscrevem às plantas e aos animais não humanos. Seja como for, e se temos em mente uma educação para a diversidade e a inclusão, é de importância capital conhecer, aprender e dialogar com as estratégias do pensamento das populações ligadas à tradição, mesmo porque essas populações são abundantes no planeta. Se elas são numerosas em regiões como a Amazônia brasileira, seu habitat se estende por outros territórios, muitos deles mais próximos de nós, do que nos é dado a ver.

É importante afirmar o débito que a ciência contraiu com essa cosmologia do pensamento. Para Teresa Vergani (2002), “a oralidade precede e sustenta a racionalidade. É a partir deste laço que ciência e tradição se cruzam, se re-conhecem” (VERGANI, 2002, p. 118). De fato, grande parte da história da ciência e da técnica se beneficiou desse diálogo que pode ser fecundo até os dias de hoje. A fertilidade desse diálogo requer, entretanto, que se recuse a tradução de um saber pelo outro, que não se valide um por critérios estipulados pelo outro, uma vez que trata de estratégias distintas de pensar o mundo. Longe da oposição e da tradução teremos que operar por complementaridade. Assim como a régua é feita para a reta, e o compasso para o círculo – e esses dois instrumentos não se substituem – também a ciência e a tradição constituem-se em mentefatos singulares, que não se substituem, mas se complementam.

O que podemos aprender com as narrativas e experimentos dos saberes sistematizados pelos intelectuais da tradição? Em primeiro lugar, que essas narrativas são a emergência de um

pensamento baseado em homologias que interconectam propriedades e atributos advindos de domínios e ordens diferentes. Em outras palavras, essas representações fazem dialogar materialidades e imaterialidades, fenômenos físicos e sistemas de valores, o lógico e o meta-lógico, a metáfora e a metonímia.

Do ponto de vista da função social e política do conhecimento, cabem algumas interrogações. A que ou a quem serve o paralelismo entre a produção do conhecimento científico e os saberes da tradição? As populações que, por interdição, são destituídas do saber científico estariam em atraso em relação às questões enunciadas pela ciência num determinado momento? Seriam elas um empecilho à produção coletiva do conhecimento? Se é verdade que só a ciência sintoniza adequadamente os problemas de sua época e os resolve, como entender que as populações que não dispõem desse tipo de conhecimento elaborem suas matrizes de referências e delas se valham para responder a contento aos problemas cotidianos? Como compreender a diversidade de saberes e de formas de compreender o mundo dentro das salas de aula? E, conseqüentemente, há possibilidades de fazer dialogar formas diversas de éticas na elaboração de políticas públicas baseadas na racionalidade aberta e crítica?

Essas questões permitem repensar o processo educativo em nossos dias, onde a transmissão do conhecimento tem sido redutora e mutilante. De um lado, o saber científico fracionado, não comunicante; de outro, o saber tradicional, entendido como ‘popular’, tratado como filho bastardo da aventura do conhecimento e excluído do âmbito da socialização e transmissão oficial. Tal exclusão acaba por construir linguagens e atitudes mentais que se repelem mutuamente e que, por isso mesmo, consolidam espaços de estranheza e intolerância entre povos e culturas.

Se, nos conteúdos escolares, há alusão a outras interpretações do mundo, a elas são imputadas as qualidades de um saber sem rigor, sem método, sem função – um saber menor. Essa forma de interdito na circulação da cultura consolida uma sociedade de múltiplas exclusões e condena as populações não letradas a redutos cada vez mais fechados. Dotadas, entretanto, de uma criatividade não domesticada, essas populações têm respondido a desafios que talvez a ciência fosse incapaz de enfrentar, se não tivesse a seu dispor tantas ferramentas, tantos artifícios e tantas próteses. Segundo Frederick Turner, no livro *O espírito ocidental contra a natureza: mitos, histórias e as terras selvagens* (TURNER, 1930), “foi a substituição dos mitos pela história que permitiu aos europeus explorar os lugares mais remotos do planeta, colonizá-los e impor seus valores às populações nativas” (p. 58). Talvez hoje estejamos diante de um novo

colonialismo (LATOUCHE, 2005) – dessa vez mais cruel dada a sua extensão. A questão é: porque abrir mão da diversidade das culturas em nome de um projeto cuja meta é homogeneizar, e cujo preço é a marginalização e a exclusão?

A resposta a essa pergunta traz de volta uma ilusão perversa – construída com obstinação a partir dos anos 60 do século passado. Nos foi dito, naquela época: “o desenvolvimento é o novo nome da paz”. Engodo. O desenvolvimento aí está, mas a paz, a convivialidade, o direito de todos às benesses do progresso não chegou. Nossas ruas estão cheias de homens, mulheres e crianças desprovidos dos alimentos do afeto, do saber. Vivemos, sobretudo nas cidades, nutridos pelos valores do descartável e da substituição.

Por mais incômodo e desconcertante que seja, talvez tenhamos que problematizar o próprio conceito de desenvolvimento sustentável. Se a compreensão de desenvolvimento é essa que aí está – um desenvolvimento predominantemente econômico, - e implica nesses resultados que aí estão – populações expropriadas da terra, fome, sujeitos excluídos dos bens da cultura, nômades pauperizados e injustiças de toda ordem – o desenvolvimento sustentável significa a aquiescência e a legitimação da predominância do mercado e da economia sobre todas as outras dimensões e valores da condição humana.

Para Latouche (2005) o conceito de desenvolvimento consegue realizar admiravelmente a ilusão que consiste num “consenso entre partes antagônicas graças a um obscurecimento do julgamento e a anestesia do senso crítico das vítimas” (LATOUCHE, 2005, p. 1). Para ele, o desenvolvimento é um conceito perverso e “juntar ao conceito de desenvolvimento o adjetivo sustentável é confundir ainda mais as coisas” (p. 1).

É preciso, diz, descolonizar nosso imaginário. Em especial, desistir do imaginário econômico, quer dizer, da crença de que mais equivale a melhor. Urge então, redescobrir que a verdadeira riqueza consiste no pleno desenvolvimento das relações sociais de convívio em um mundo são, de políticas mais humanas, de uma educação mais justa.

O decrescimento, ideia proposta por Latouche, é, como ele próprio reconhece, ao mesmo tempo necessário e problemático. Supõe, por exemplo se perguntar como o faz Majid Rahnema: “Em que medida cada um de nós está pronto a resistir, em sua vida cotidiana, à colonização das necessidades fabricadas socialmente?” (LATOUCHE, 2005, p. 1).

Do fato de que o desenvolvimento - esse que aí está - seja uma escolha de parte da população humana no planeta, não pode decorrer a adesão compulsória de dezenas de culturas

que tecem suas histórias e suas vidas por outros valores, outros horizontes. É necessário manter nichos de resistências à uniformização, sobretudo porque dela advêm, necessariamente, exclusões e perdas essenciais de multiplicidade e diversidade de saberes e fazeres.

Como diz Edgar Morin (2004), partindo da expressão consagrada por Montaigne, mais vale uma cabeça bem feita do que uma cabeça cheia. Mas é necessário ter consciência de que grande parte do que foi aprendido, sistematizado e transferido de população a população foi sendo deixado de lado, dispensado. Muitas descobertas, habilidades e competências se encontram hoje excluídas do capital comum da cultura científica. Aquilo de que fazemos uso para aprender física, história, matemática e geografia faz parte do escopo dos saberes que julgamos vitoriosos e por isso se constitui em visibilidades triunfantes, ilhas de sucesso em meio ao que entendemos como um oceano de ignorância e insucesso. Mas se é essa a dinâmica da história da ciência, a história do conhecimento humano parece não ser bem assim. Chegou até nós conhecimentos vitoriosos, é certo, mas essas vitórias se processaram em meio a outras vitórias do pensamento que não tiveram o reconhecimento nem a chancela da comunidade intelectual para tomar assento no banquete da ciência. Teorias descobertas e interpretações rivais às que temos hoje, foram dispensadas ao longo da nossa história.

Por mais paradoxal que seja, nós, sujeitos essencialmente construídos de diversidade, temos dificuldade de compreender que o conhecimento é em si mesmo diverso e comporta as singularidades e diferenças que se complementam. Essa dificuldade é resultante de um modelo cultural de viver e conhecer que tem se pautado pelas escolhas unitárias. Somos educados para escolher sempre um e não muitos caminhos; a andar sempre pela mesma rua; a se comportar sempre do mesmo jeito, a isso chamamos coerência; a fazer uso dos mesmos argumentos; a cultuar o mesmo ídolo a vida inteira; a defender a mesma verdade até a morte. Padrão fragmentador presente nas estruturas curriculares em vários níveis do ensino.

A história da ciência é um bom exemplo disso. Os paradigmas, isto é, determinadas formas de ver e compreender o mundo são constantemente substituídos. Na vigência de cada um deles, outras formas de ver o mundo são desclassificadas, emudecidas, caladas ou simplesmente decretamos sua falência.

É sintomático que já em 1938, Albert Einstein, em sua pequena ‘mensagem para a posteridade’ tendo, de forma crítica, se posicionado sobre a sustentabilidade do projeto humano. Dizia ele:

Nosso tempo é rico em mentes criativas cujos inventos podem facilitar consideravelmente as nossas vidas. Hoje cruzamos os mares usando a energia e a utilizamos também para poupar a humanidade de todo trabalho muscular extenuante. Aprendemos a voar e somos capazes de enviar mensagens e notícias sem nenhuma dificuldade para o mundo inteiro através de ondas elétricas. [...] No entanto, a produção e distribuição de bens está inteiramente desorganizada de tal modo que todos têm de viver no temor de ser eliminado do ciclo econômico e, com isso, ver-se privado de tudo (EINSTEIN, 1944, p. 13).

Essas palavras do pai da Teoria da Relatividade certamente apontam para a missão maior da universidade. Não se limitando ao adestramento de profissionais técnicos e úteis para o mercado de trabalho, haveremos que assumir a formação integral de um sujeito que deve se nutrir de uma ‘inteligência geral’ (MORIN, 2004), de uma ética da responsabilidade com a vida e do cultivo do bem, do bom e do belo.

É importante acolher um ‘novo espírito científico’ (BACHELARD, 1995) que nasce da consciência de que a multiplicidade das vivências culturais evoca construções cognitivas diversas. Assim, exceto alguns protocolos epistemológicos que, de forma simplificadora, privilegiam a tradução dos saberes tradicionais para os códigos da ciência ocidental oficial – o que denota o fascínio pelo exótico de uma antropologia relativista e reacionária –, as etnociências podem se tornar um mediador para o diálogo multicultural. A etnomatemática construída pelo brasileiro Ubiratan D’Ambrósio (2001), que abraça explicitamente os princípios da transdisciplinaridade e do pensamento complexo, sinaliza um desses avanços. A arqueologia complexa das diversidades de saberes, paciente e rigorosamente construída pela matemática, teóloga, poeta e artista plástica portuguesa Teresa Vergani (2002), expressa a necessidade de ampliar os patamares de uma educação para a diversidade.

Por fim, é importante percebermos que não estamos num ponto zero. Este novo estilo cognitivo emergente vai além das configurações da ciência e, como uma característica própria da matéria, permite que a criatividade e a religação de saberes diversos operem na construção de propostas pedagógicas, currículos e disciplinas. Estes, de forma justa, crítica e diversa, emergindo pelas nossas mãos, nossos corpos, nossas mentes. A julgar pelo fluxo intenso das comunicações no planeta, ela está nascendo simultaneamente nos âmbitos local, nacional e transnacional. A riqueza dessas relações mestiças, dessa ecologia das ideias, que funda uma atitude transdisciplinar

no e para o ensino, está no fato de que, já à nascença, ela é híbrida em seus pertencimentos, e, quiçá, possa ser polifônica no diálogo.

Referências

ALMEIDA, M. D. C. D. Complexidade e Ecologia das Ideias. In: ALMEIDA, C. e PETRAGLIA, I. (Org.). **Estudos de Complexidade 2**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. Complejidad y el Vuelo Incierto de La Mariposa. **Visión Docente Con-Ciencia**, n. 47, p. 5-19, Abril 2009.

_____. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ALMEIDA, M. D. C. X. D. **Ciências da Complexidade e Educação: Razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal: EDUFRN, 2012.

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**. Rio de Janeiro: Ciência e Cultura, 1992.

_____. DNA: Programa ou dados? In: MORIN, E. (Org.). **A Religação dos saberes: O Desafio do século XXI**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

BACHELARD, G. A psicanálise do conhecimento objetivo. In: BACHELARD, G. (Org.). **Epistemologia: Trechos escolhidos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CASSÉ, M.; MORIN, E. **Filhos do céu - entre vazio, luz e matéria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

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

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EINSTEIN, A. **Escritos da Maturidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1944.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LATOUCHE, S. O desenvolvimento é insustentável. **Boletim IHU On Line**, São Leopoldo, 2005. Disponível em: <
http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2588&secao=295>. Acesso em: 25 de maio de 2012.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Segunda Edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

MORIN, E. **O Método 4. As idéias – habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 1988.

_____. **Complexidade e Transdisciplinaridade**. Natal: EDUFRRN, 1999a.

_____. **O Método 3: conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999b.

_____. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000. 264

_____. **A Cabeça bem Feita**. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Educação e Complexidade: Os sete Saberes e outros ensaios**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Brasília: UNESCO, 2007.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, Brasília - DF : UNESCO, 2009.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: conversas sobre a origem da cultura brasileira**. Segunda Edição. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Mundurukando**. São Paulo: Editora do autor, 2010.

PRIGOGINE, I. **Do ser ao devir. Nome de Deuses. Entrevistas a Edmond Blattchen**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

_____. **Ciência, Razão e Paixão**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

SERRES, M. **Filosofia Mestiça**. Nova Fronteira, 1993.

SEVERO, T. E. A.; ALMEIDA, M. D. C. X. D. **Criatividade como atitude de método para pensar o ensino e a pesquisa em Biologia**. V Congresso Internacional de Enseñanza de la Biología. Villa Giardino 2012.

TURNER, F. **O espírito ocidental contra a natureza: mitos, história e as terras selvagens**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1930.

VERGANI, T. **Matemática e Linguagem(s). Olhares interativos e transculturais.** Lisboa: Pandora, 2002.