

Ciências Humanas e Educação

SABERES VIVENCIAIS: O TRABALHO DO PENSAMENTO SOCIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Álamo Pimentel¹

Resumo: O pensamento social contemporâneo está inscrito num amplo debate sobre as crises de interpretações que afetam as bases conceituais da modernidade. A educação está no “olho” da crise, suas origens filosófico-científicas são questionadas, sobretudo pelos excessos didático-metodológicos que rompem com os vínculos entre “escola” e outros espaços sociais. O presente ensaio busca indicar, em caráter provisório, a educação como uma das dimensões do pensamento social que além de interdisciplinar deve se reconhecer como intercontextual pela diversidade de espaços e tempos sociais e culturais em que se faz presente. Aqui estão expostas algumas qualidades dos mitos, das artes, das filosofias, das ciências e do senso comum que podem servir de inspiração para a compreensão da relação profunda entre saberes e vivências. A construção do texto busca suas referências em autores contemporâneos que vêem as crises de interpretação do nosso tempo como um convite novas formulações para a ampliação do presente. Ao lado destes autores o texto indica que o pensamento social pode oferecer novas compreensões para a ciência e todas as demais formas de saberes que com ela constroem, através da educação, suas práticas de afirmação, formação e transformação do humano no mundo.

Palavras-Chave: Educação, Crise de interpretação, Interdisciplinaridade, Intercontextualidade.

Abstract: Contemporary social thought is involved in a larger debate over the interpretive crisis that strikes the conceptual grounds for modernity. Education is in the crisis' “eye”, its philosophical and scientific origins are under inquiry, in great part due to excesses in didactic methods that break the articulation between “the school” and other social spaces. This essay aims to highlight, in a provisional tone, Education as one dimension of social thought that, besides being interdisciplinary, must be intercontextual, due to its presence in multiple social and cultural times and spaces. Here the author exposes some features of myths, arts, philosophy, sciences, and common sense that may well serve as inspiration for the understanding of the deep interrelations between modes of knowledge and of living. The essay refers to con-

¹ Professor Associado I da Universidade Federal de Alagoas (UFAL): Coordenador do Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto do PPGEDU/FACED/UFBA. Endereço eletrônico: alamo.pimentel@uol.com.br.

temporary authors who find in the interpretive crisis an invitation to new forms of broadening the present. Siding with these authors, the text suggests that social thought can offer new understandings to Science as well as to all other forms of knowledge which build, along with Science, their practices of assertion, shaping and transformation of humanness in this world, by means of Education.

Keywords: Education, Interpretive crisis, Interdisciplinary, Intercontextual.

1 O PENSAMENTO INTERCONTEXTUAL

A emergência do pensamento social no campo da educação é interdisciplinar, dinâmica e multifacetada. A ênfase entre dimensões teóricas e práticas do pensamento social constitui uma inscrição nos processos de formação intelectual na educação. Tal ênfase toma por pressuposto que o conhecimento filosófico-científico subjacente a estes processos de formação deve ser uma forma de apropriação histórica das tradições do pensamento acadêmico, associada à construção de atitudes pedagógicas que possibilitem a ampliação de saberes e fazeres socialmente circunstanciados.

No entanto, as tradições acadêmicas foram marcadas por uma visão de mundo em que a ciência assume a centralidade das práticas e saberes apropriados a este contexto. Numa reação historicamente situada na contestação dos modos de conhecimento populares na Idade Média e na Antiguidade Clássica, a ciência e a filosofia modernas vão privilegiar uma maneira de produzir conhecimento que visa romper com o senso comum e os mitos, tanto quanto com as formas contemplativas de abstração na arte e na filosofia. Tal ruptura busca constituir uma forma de conhecimento apropriada à intervenção e transformação da natureza através da ação humana. Emerge no interior dos contextos acadêmicos europeus uma nova cultura que assume a ciência e a técnica como a dupla face de um mesmo processo no qual as práticas de conhecimento devem servir à assunção do humano sobre os demais seres vivos.

Isto tem repercussões profundas em todas as expressões do pensamento científico e as ciências da educação não escaparam a esta nova forma de conceber o lugar do humano na natureza. As inspirações advindas dos pensamentos filosóficos e científicos modernos destacaram a escola e o ensino escolar, em seus mais variados níveis, como prerrogativas de centralidade temática, epistemológica e social para a definição de teorias e métodos pedagógicos. Entre a filosofia e as ciências sociais aplicadas à educação busca-se articular pressupostos conceituais de natureza didático-metodoló-

gica para substanciar, na formação de educadores, o pressuposto técnico-científico que vocaciona a pedagogia como uma área específica nas práticas de conhecimento acadêmicas. Considerando que estes modelos eurocêntricos estão na base da expansão colonial de redefinição das economias europeias entre os séculos XV e XVI, outros contextos mundiais serão invadidos pela ambição da hegemonia do pensamento científico sobre outras formas de pensamento, associadas aos processos de dominação social e cultural que colocaram a Europa numa posição central de reinvenção geopolítica, geossocial e geocultural do mundo na modernidade.

O mercantilismo colonialista consorciado à produção tecnológica de ferramentas de dominação política, social e cultural passa a ser incorporado a novas mentalidades civilizatórias que, segundo Norbert Elias (1994b), definem os padrões de autoconsciência que as nações ocidentais passaram a ter de si mesmas. A influência dos países europeus sobre o mundo deixou como legado o privilégio dos contextos acadêmicos sobre os demais contextos sociais de produção do conhecimento e o privilégio do pensamento filosófico-científico eurocêntrico sobre todas as outras formas de construção do pensamento social. No século XIX, o nascimento do positivismo como uma ideologia que vincula o progresso da ciência ao progresso da humanidade em escala universal, compôs uma ampla agenda em que o trabalho do pensamento estaria voltado para o controle e a regulação dos modelos de sociedade governados segundo as tradições que lhe servem de inspiração.

Nas últimas décadas, diante dos fracassos da agenda política da ciência moderna eurocêntrica no cumprimento de algumas de suas promessas, pensadores das mais diferentes áreas passam a questionar os limites da ciência e filosofia na superação de problemas sociais, destacando que a hegemonia deste modelo de pensamento permaneceu vinculada à produção de desigualdades sociais emergentes dos modelos econômicos que fundam seus totalitarismos epistemológicos e sociais. Tenho tomado como referência de interpretação destas inquietações do pensamento social acadêmico autores como Boaventura de Sousa Santos e Georges Balandier. Ambos me sugerem pensar a contemporaneidade como momento de crise e reinvenção dos tempos sociais. O primeiro, Santos (2000), indica a busca de uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências contra todas as formas de conformismo silenciador que colocam a ciência à parte das transformações necessárias à superação de desigualdades sociais. O segundo, Balandier(1997), sugere a construção de novas referências antro-

pológicas, sociológicas e históricas que busquem compreender a natureza mutante do social, para uma interação produtora na conversação entre diferentes saberes que atravessam a diversidade social e cultural dos povos na contemporaneidade.

O propósito deste artigo é explorar uma das teses de Boaventura de Sousa Santos sobre a exigência de uma ecologia de saberes para a construção de uma nova gramática do tempo e, com isto, buscar a proposição de uma nova cultura política, que invista na educação como prerrogativa de mudança paradigmática do pensamento social dentro e fora dos contextos acadêmicos. Refiro-me à tese que indica a dupla condição para que uma ecologia de saberes seja uma forma de reconhecimento da convergência entre conhecimentos múltiplos:

[...] A ecologia dos saberes exerce-se pela busca de convergência entre conhecimentos múltiplos. Para haver relações entre saberes são precisas duas condições que, à luz de uma epistemologia monocultural, são aporéticas. A primeira é de que está presente ou pode estar presente mais de uma forma de saber. Dada a hegemonia convencional, monocultural, a identificação da presença de vários saberes obriga que, a nível epistemológico, se proceda ao que a nível sociológico, designo por sociologia das ausências e das emergências [...]. A segunda condição é que, entre os diferentes saberes presentes, seja possível identificar algo comum que permita falar das relações existentes ou futuras [...] (SANTOS, 2008, p. 161).

Esta indicação encontra ressonância numa proposição que indica o lugar da política no interior das mais diversas dinâmicas sociais que movem os contextos contemporâneos e busca compreender o conhecimento como uma prática social marcada por diversidades de saberes:

[...] A modernidade é uma aventura, um avanço para os espaços sociais e culturais muitíssimo desconhecidos, uma progressão em um tempo de rupturas, de tensões, de mutações. É preciso aprender a ser explorador deste tempo, para não lhe ficar totalmente submisso e consentir em uma impotência que substituiria o poder pelo acaso. O contorno antropológico coloca uma experiência e um conhecimento a serviço desta aprendizagem [...] (BALANDIER, 1997b, p. 278).

A partir destas perspectivas, busco indicar, em caráter provisório, a educação como uma das dimensões do pensamento social que, além de interdisciplinar, deve se reconhecer como intercontextual pela diversidade de espaços e tempos sociais e culturais em que se faz presente. Como uma área específica dos processos de formação acadêmicos, a educação é uma mescla de mito, ciência, filosofia, arte e senso comum. Isto porque promo-

ve convergências entre posturas epistemológicas e posturas vivenciais na medida em que os itinerários formativos dos educadores conduzem a novas situações de trocas de conhecimento em que experiências historicamente acadêmicas, participam da construção cotidiana de experiências vividas nos contextos educacionais que produzem rumo e sentido para as carreiras profissionais a serem seguidas pelos educadores e pelas educadoras.

Ao longo do texto, procuro destacar características dos saberes míticos, artísticos, filosóficos, científicos e de senso comum que podem inspirar a emergência de uma ecologia dos saberes na educação. Na composição deste artigo indico os seguintes parâmetros de compreensão das provocações aqui apresentadas:

- A educação é um processo que articula as relações entre indivíduo, sociedade e cultura, uma vez que é instituída a partir da produção e circulação social de saberes, práticas, valores, costumes, crenças e significações de mundo. Através dessas relações consolidam-se as experiências simbólicas em que os indivíduos configuram a vida comum dentro e fora dos espaços escolares;
- A cultura é uma dinâmica individual e coletiva na qual as pessoas produzem e transformam significados para suas experiências, seja do ponto de vista imaterial: através conceitos, sentimentos, noções elementares, valores, princípios de vida, memórias e um sem número de saberes que pertencem ao âmbito afetivo/cognitivo de cada indivíduo ou grupo social; seja do ponto de vista material composto por artefatos, práticas, imagens, edificações, patrimônios culturais, tradições e outro sem número de produtos desenvolvidos ao longo da construção concreta da dimensão cultural na vida em grupo;
- Circunstanciada no âmbito de um pensamento intercontextual, a abordagem da educação poderá contribuir para situar a atividade do pensamento e da linguagem como expressões culturais, sociais, históricas e políticas, buscando abrir o conceito de educação na perspectiva dos conflitos e interações na qual o desenvolvimento dos processos afetivo/cognitivos tornam mais intensas e expansivas as relações dos indivíduos dentro dos grupos sociais aos quais pertencem e nas relações com outros indivíduos e outros grupos participando de ecologias de saberes e ecologias de vivências emergentes das diversas formas de participação social na vida em coletividade.

Estes parâmetros indicam parcialmente os mapas através dos quais busco significar aquilo que compreendo como exigências do pensamento social contemporâneo na busca por saberes-vivenciais na construção de novas formas de pensar e fazer a educação.

2 SABERES MÍTICOS E A POLÍTICA DOS AFETOS

Diferentes civilizações utilizaram os mitos como narrativas que produzem compreensões das relações entre os humanos e a natureza para além da comprovação material das dimensões sócio-ambiental da existência. Os mitos evocam os mistérios que habitam as mais diferentes formas de vida e compõem as condições de possibilidades da existência no seu sentido mais amplo e profundo. Os saberes míticos assim como os saberes de senso-comum são biografados no anonimato, passam de geração a geração segundo referências de ancestralidades. Ao contrário das manifestações de saber que utilizam leis observáveis, classificáveis e quantificáveis para distribuição e qualificação das manifestações mais diversas da vida, os mitos participam das dimensões inconscientes e imaginárias do pensamento. Da psicanálise à sociologia, passando pelas mais diversas áreas das ciências humanas, diferentes interpretações sobre a relevância dos mitos para os binômios indivíduo-sociedade e natureza-cultura têm demonstrado a força desta expressão de saber.

[...] O mito é irredutível; sua interpretação inesgotável. Os filósofos o interrogaram e às vezes lhe deram uma função didática. As ciências humanas multiplicaram as tentativas no sentido de precisar sua natureza (traço de mentalidade?), determinar suas funções (conhecimento ilusório? memória que fixa o passado transfigurando-o? Título que rege o compromisso social? Aspecto da criação de toda cultura) e precisar a sua história (estaria condenado ao desaparecimento face aos avanços da razão?). Em favor de uma espécie de “mito do mito”, o imaginário se nutre incansavelmente de produtos do pensamento mítico. O comentário mítico não tem muros [...] (BALANDIER, 1997a, p. 19).

Ao atribuir aos mitos e às formas de pensamento dele emergentes um vigor profundo na vida social, Georges Balandier vai nos indicar que mesmo a pretensa ambição da ciência moderna de superação das formas mágicas de compreensão do mundo não deixaram de constituir os seus mitos, sejam eles todas as formas de crenças inconfessáveis na eficiência ilimitada nos progressos da razão instrumental.

O mito do sacerdócio na educação, por exemplo, tem raízes profundas nos primórdios dos processos de civilização do Brasil uma vez que fez coincidir, nas situações de conflito cultural, a compreensão mítica que os portugueses tinham à época, sobre o papel da religião católica na formação cultural dos indivíduos, com as representações míticas que constituíam as bases cosmológicas das etnias indígenas dos povos que habitavam nossas terras antes da chegada dos portugueses e, posteriormente, com as cosmologias das etnias africanas transplantadas para o Brasil.

O papel dos Jesuítas na construção dos primeiros grupos de instrução no Brasil visava à conversão católica associada à imposição da cultura escrita aos indígenas, a título de consolidar as bases do domínio português nas nossas terras. Segundo Santos (1997, p. 56) as bases míticas de Portugal duraram séculos e justificavam a existência de um país dominado por "...violação das liberdades cívicas e atitude hostil à razão crítica...". A exploração mercantil que serviu à formação das elites econômicas e culturais de Portugal sob o domínio da influência da Igreja Católica, produziu uma visão perversamente mitificadora do mundo dentro do próprio país e fora dele. Tal visão serviu de controle e pressão contra todas as formas de insurgência contra o Estado e a Igreja, mas, também, reforçou uma política dos afetos como forma de subjetivação da cordialidade² no espírito de manutenção da ordem. Em que pesem os efeitos negativos desta forma de dominação, os seus efeitos na produção de um espírito de comum união nos espaços da vida pública deixaram importantes exemplos.

As narrativas míticas constituem as bases afetivas do pensamento na produção de conhecimento que gera formas eficientes de saberes marcados pela fé na expansão da vida interior no âmbito da vida pública. As religiões em suas mais diferenciadas versões e formas de organização expressam isto nas mais diversas formas. Tomo como exemplo o testemunho do Pajé Dikboba³ da etnia Suruí Paiter de Rondônia, a respeito do momento original de sua iniciação:

[...] Fiquei isolado, durante meses, numa pequena maloca, proibido de sair e receber a luz do sol. Matavam caça para mim, traziam-me nambu, e eu pouco comia, deixando as melhores iguarias para os pajés mais velhos. Contem-

² A este respeito Sérgio Buarque de Holanda faz uma interessante interpretação do Homem Cordial como uma das formas de construção das relações políticas no país em sua obra fundamental intitulada *Raízes do Brasil* (HOLANDA, 1999).

³ Testemunho coletado por Betty Midlin e apresentado numa coletânea de relatos do Povo Suruí Paiter de Rondônia.

tava-me com a bolacha de milho, mamê, e a bebida doce de milho, fermentada [...] Eu era aprendiz dos espíritos, e deles, de sua boca, aprendia os cantos [...] (DIKBOBA, 2007, p. 180).

Ainda segundo o pajé, o seu Tio Materno era a única pessoa com quem mantinha contato ao longo do seu isolamento. A compreensão mítica da sua missão como Pajé enuncia uma forma de compreensão do mundo afetada pelo compromisso com a ancestralidade como marca de manutenção da sua presença entre os outros do seu grupo. Nas tradições africanas presentes no Brasil isto também se faz presente numa combinação em que a relação homem/natureza não é definida pela capacidade do domínio metodológico do conhecimento humano sobre os demais seres vivos, mas num sentido inverso, numa forma de fruição da vida comum do humano com a natureza. Tal inversão, no entanto não pode estar dissociada das lutas que os africanos, uma vez desterritorializados, tiveram que empreender na construção das suas práticas de resistência cultural no Brasil. No caso da Bahia, as contribuições dadas por Roger Bastide (2009) na interpretação do candomblé, nos instigam a pensar a luta dos humanos como um reflexo das relações com Deuses; compreender isto a partir de uma metafísica de origem eurocêntrica pode distorcer a compreensão dos saberes que são subjacentes às etnias africanas no Brasil. O autor chegou a elaborar um ensaio de uma epistemologia lorubá na qual apresenta as seguintes conclusões:

[...] No caso do candomblé, é a tradição mítica que fornece ao mesmo tempo os quadros dos mecanismos de pensamento, das operações do comportamento humano e, finalmente, das trocas sociais, enquanto em nossa sociedade é preciso inverter a ordem dos elementos, passar das trocas sociais para o comportamento, deste para os mecanismos das operações lógicas e, finalmente, para a ideologias [...]. Não é o nascimento do pensamento lógico que constitui a revolução contemporânea e, sim, a morte da metafísica, ou pelo menos sua redução de papel de simples serva dos interesses humanos [...] (BASTIDE, 2009, p. 266).

A citação é clara naquilo que pressuponho como uma retomada das políticas dos afetos presentes nos saberes míticos para a compreensão de uma ecologia dos saberes na educação. A interpretação dos mitos de um ponto de vista metafísico resultou numa apreensão destas manifestações de saber a partir de graves reduções ideológicas, resultando numa crítica perversa das visões de mundo que diferenciam os contextos intelectuais europeus dos contextos que lhes são exteriores. A excessiva doutrinação do conhecimento científico como única forma de conhecimento verdadeiro e

útil ao progresso da humanidade, obstruiu e, aqui e ali, deturpou outras possibilidades de abordagem dos saberes não científicos pela própria ciência. Anteriormente foi citado o exemplo do sacerdócio pedagógico como um mito de representação do educador. A secularização da sociedade brasileira, a partir do século XIX, fez incidir o discurso sobre a escola como instituição maternal, tarefa republicana laica, e pautada numa atitude de rejeição às marcas patriarcais do Brasil Imperial (CARVALHO, 2009). A imagem do feminino repousa sobre o imaginário republicano como símbolo de uma nova atitude cívica que caberá também à escola no que diz respeito à formação das almas de todos os cidadãos. Penso que as mais diferentes formas de compreensão do trabalho social do educador, não conseguem se desvencilhar desta dimensão íntima de expressão dos afetos como uma manifestação de fé naquilo que faz. É talvez necessário retomar a lição de que “[...] *Le mythe correspond à un mode de connaissance affective, parallèle à notre mode de connaissance objective, développé par la méthode [...]*” (LEENHARDT, 1971, p. 306) e assumir, no trabalho intercontextual no pensamento social em educação, a dimensão dos afetos como reconhecimento de uma política do estar-juntos na produção do conhecimento.

Ao propor uma sociologia das ausências Santos (2000) nos indica a exigência de uma epistemologia dos pensamentos ausentes, uma vez que considera toda prática de conhecimento como uma prática social. Nem tanto ao mito, nem tanto à ciência, mas entre uma e outra forma do conhecimento existem fontes vivas de geração de saberes que podem produzir a emergência de novas compreensões para o pensamento social dentro e fora dos domínios acadêmicos. Do ponto de vista dos saberes míticos ficam as lições dos compromissos políticos que constituem a base afetiva das relações entre os humanos (em parte e) à parte (nos) dos contextos institucionais inventados pela Europa, sejam eles manifestações das formas religiosas ou miríades de manifestações da vida comum cuja origem não pode ser fixada num padrão estático de compreensão da cultura, mas que inspira a retomada de novas interpretações que nos indiquem a força e a beleza das mutações sociais que movem a cultura como uma dimensão subjetiva-objetiva-intersubjetiva de interações entre diferentes contextos de vida.

3 SABERES ARTÍSTICOS E AS PERFORMANCES DE CRIAÇÃO

A arte está presente em todas as formas de organização social e cultural dos povos da humanidade através dos tempos. Assim como os mitos,

participa de uma construção das formas de conhecimento em que o pensamento é uma emergência da densidade subjetiva da experiência humana. O artista produz linguagens da sua vida interior na busca de torná-la tangível para os outros. O resultado do seu trabalho traduz formas de representação do mundo mediadas por um intenso processo de criação que, muitas vezes, ultrapassa os limites da técnica no ato de produzir a arte. A arte introduz suas biografias nos corpos de quem a produz para alçar saberes nas experiências com aqueles que, na relação com as suas performances, buscam compartilhar os pontos de vistas dos seus autores. Não seria imprudente comparar toda obra de arte como um texto em que o artista se coloca por inteiro na busca de incorporar os seus leitores.

Segundo as lições de Boaventura de Sousa Santos (2000) toda racionalidade estético expressiva emergente dos saberes artísticos aproxima o conhecimento da experiência vivida, produz ligações entre o conhecimento e o autoconhecimento através da inspiração criativa que provem das artes. Balandier (1999) nos indica a abordagem do trabalho do imaginário para a compreensão dos excessos que produzem os caldos das relações sociais na modernidade, tais excessos criam imagens em transfiguração permanente e colocam a arte ora a serviço da destruição e precarização da memória, quando a serviço de formas massificantes de vida cultural, ora a serviço da criação de novas formas de viver o mundo produzindo a emergência de inéditos vividos. A força da arte produz subjetividades criativas, capazes de evocar a corporeidade como expressão viva da razão, ao contrário dos apelos veementes da razão instrumental para o silenciamento das paixões humanas no trabalho do pensamento.

O corpo, ou melhor, a corporeidade passa a se constituir numa ferramenta fundamental para a criação de formas solidárias de pensar o mundo, sobretudo quando se considera que o pensamento é um caleidoscópio de atividades mentais que incluem a memória, a imaginação, os devaneios, a intuição, os sonhos e a razão. Em que pese a delimitação das habilidades racionais como regiões por excelência do pensamento objetivo da realidade, ela é produzida através de uma luta entre o interior e o exterior das dimensões psíquicas de todo indivíduo, uma vez que um indivíduo se liga ao outro pelo caráter imprescindível da vida em sociedade que se movimenta no interior da cultura através de diferentes formas de educar. Ao situar-se dentro de um grupo, participando em profundidade da cultura, o indivíduo não o faz pela sua capacidade de separar a mente do corpo, mas por sua

capacidade de ser inteiro também nas concatenações motrizes entre mente-e-corpo.

A respeito da corporeidade como contexto de produção dos saberes artísticos penso que devemos compreender, por exemplo, a inspiração como uma performance de criação. A inspiração, como nos sugere Maurice Merleau-Ponty (2004), quando evoca o corpo do pintor no ato de produção da sua obra de arte, indica que:

[...] o que chamam de inspiração deveria ser tomado ao pé da letra: há realmente inspiração e expiração do Ser, respiração no ser, ação e paixão pouco discerníveis que não se sabe mais sobre quem vê e quem é visto, quem pinta e quem é pintado. Diz-se que um homem nasceu no instante em que aquilo que no âmago do corpo materno era apenas um visível virtual se faz simultaneamente visível para nós e para si. A visão do pintor é um nascimento continuado [...] (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 22).

O corpo, em sua mais plena compreensão elabora, às vezes de forma indizível, práticas de expressão do conhecimento que reconhecemos como arte. Esta constatação leva ao reconhecimento de que, para além do trabalho meramente contemplativo e de fruição, a arte produz saberes que tateiam linguagens do indizível. Importante lembrar as contribuições da filósofa espanhola Maria Zambrano (2000) quando nos conduz a pensar no coração como metáfora do pensamento entranhado que pode aproximar a poesia da filosofia:

[...] O coração é a viscera mais nobre porque leva consigo a imagem de um espaço, de um dentro obscuro secreto e misterioso que, em algumas ocasiões, se abre [...]. Esse abrir-se é a sua maior nobreza, a ação mais heróica e inesperada de uma entranha que parece de imediato não ser senão vibração, um sentir puramente passivo [...] (ZAMBRANO, 2000, p. 23).

O trabalho do poeta é uma forma de abrir o coração para conferir à palavra a recriação do tempo e do espaço. É aquele que cria para alcançar o coração do outro. É aquele que experimenta o pensamento como expansão do corpo na ligação com o mundo. Na música, na dança, no teatro e nas mais diferentes formas de saberes artísticos, a criação é produção de representações do mundo exterior em conexão com o mundo interior do artista. No mundo contemporâneo as artes impulsivas das ruas extrapolaram as fronteiras que a colocaram no meio das severas distinções entre alta e baixa cultura. No Brasil temos vários exemplos de inovações nos modos de expressões estéticas que combinam a vida cotidiana com as refinadas elaborações conceituais que produzem visibilidade para as artes de ser. Vou

destacar, a título de exemplo, o trabalho de José Datrino, mais conhecido entre nós como o profeta Gentileza.

Após a queima de um circo em Niterói no ano de 1961, José Datrino se disse impelido por um chamado divino. Abandonou a família e a vida de empresário no setor de transporte de cargas no Rio de Janeiro. Passou a peregrinar pelas ruas da cidade apresentando-se como José Agradecido, pregador da gentileza entre os homens. A base dos seus preceitos evoca gentileza, amor, beleza, perfeição, natureza, bondade e riqueza. Suas predições constituíram painéis urbanos no Viaduto do Caju na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho tem sido interpretado como uma obra-território que combinou uma auto-estetização do profeta como personagem urbana do Rio durante a sua vida; inventou uma estética da escrita e compôs um livro urbano que ainda é preservado na cidade. Segundo Guelman (2000, p. 58):

Gentileza é, ao mesmo tempo, o condutor e o abrigo de sua ética, o que nos faz levar, também, a recorrer ao sentido originário do ethos como morada [...]. Toda essa simbolização, adicionada ao seu próprio corpo e constituindo uma territorialidade mais imediata, expressa claramente o sentido ético-estético da sua produção [...].

O profeta faleceu no ano de 1996. A sua obra permanece a olhos vistos imprimindo na cidade do Rio de Janeiro um elogio da arte em nome de uma nova filosofia de solidariedade entre os humanos e o conhecimento. É inegável no âmbito de suas ideias um apelo à educação como experiência da palavra na escola do mundo. Graças ao seu ímpeto criativo podemos admirar também o pensamento social numa inscrição ético-estética que produz corpo-palavra-ação no movimento de encontro entre diferentes saberes na criação dos modos de ocupação de lugar no mundo. Os saberes artísticos muito têm a nos dizer quando reconhecemos suas performances de criação como linguagens de ligação do humano com o mundo, enraizadas na vida.

4 SABERES FILOSÓFICOS E AS SEMINALIDADES DAS PALAVRAS

Os saberes filosóficos são saberes assinados, carregam consigo aqueles que os pronunciam e criam marcas biográficas que destinam vida às suas ideias e sistemas de pensamento. Desde os gregos até os dias atuais, a busca pela resposta sobre o que é o conhecimento produziu, nas suas inúmeras tentativas de respostas, paradigmas de abstração que conduzem a filosofia como contexto de gênese do conceito. E o que é o conceito se não

a palavra fecunda capaz de produzir as gêneses de múltiplas formas de pensamento filosófico acerca do conhecimento?

São as seminalidades das palavras que produzem filosofias. Na tentativa de construir caminhos filosóficos para o pensamento, os humanos produziram posturas de perplexidades e indagação no interior do ato de pensar que inscrevem nas palavras a vida dos conceitos. Três destas posturas atravessam o tempo e as tradições filosóficas: a dúvida, o questionamento e a busca de respostas. A atitude filosófica nasce e se expande quando o pensamento encontra na linguagem seus vieses de entrada e saída na palavra a caminho do saber. Considero pensamento e linguagem como interfaces móveis e indissociáveis de toda forma de saber que organiza contextos de vivências humanas. Várias foram as tentativas de eliminação da dúvida para a construção de caminhos filosóficos mais estáveis e seguros na afirmação das verdades. No interior de toda filosofia habitam silenciosamente as ambições humanas dos seus signatários. Coloco-me ao lado daqueles que, em lugar da obsessão pela formulação de grandes verdades dotadas de elasticidade semântica de alcance universal, apostam na dúvida como forma de contrair-se na própria existência e dela retiram inspirações seminais para a formulação de respostas que sejam capazes de gerar novas dúvidas e, assim, seguir num ir-vir-e-voltar a caminho de novas formas de interpretação para a capacidade insondável de transformação do humano no interior do pensamento, e vice-versa.

[...] Não adianta pois, dizer que é incerto ganhar e que é certo que se arrisca, e que a distância infinita que há entre a certeza do que se aventura, e a incerteza do que se ganhará iguala o bem infinito que certamente se expõe, ao infinito, que é incerto. Não; todo jogador arrisca com certeza para ganhar com incerteza, e contudo arrisca certamente o finito, para ganhar incertamente o finito, sem pecar contra a razão. Não há infinidade de distância entre essa certeza do que se joga e a incerteza do que se ganha; isso é falso. Há, na verdade, infinidade entre a certeza de ganhar e a certeza de perder [...] (PASCAL, 1988, p. 96).

A lição de Pascal nos inspira no investimento da dúvida como possibilidade de avanço na produção do inédito. Nada tem a perder aquele que se desloca do que já é finitamente reconhecido como certo para si e para os outros que partilham da mesma certeza. Aquele que aposta, investe na dúvida como possibilidade de alcance de outras certezas provisórias, porque finitas. Toda palavra produtora de conceitos imutáveis é estéril na produção do novo. Toda palavra que inscreve a incerteza como possibilidade de mudança dos conceitos é seminal na produção de outras conquistas do

pensamento. Investir na dúvida não significa abandonar o que é certo, significa assumir o incerto como possibilidade de novas conquistas.

Os saberes filosóficos que tomaram o caminho inverso e apostaram na edificação dos seus pensamentos e das suas linguagens como transparências da verdade, obstruíram o reconhecimento da incerteza como atitude transversal ao modo de caminhar no saber. A incerteza é um ponto de partida do qual se procura tomar distância. Ao contrário dos autores que assinam seus tratados filosóficos com a firmeza de uma transcendência impiedosa das paixões humanas, considerando-as territórios indesejáveis do erro e do engano, outros autores reconhecem na incerteza a possibilidade de alçar novas formas de compreensão de si e do mundo. Santos (2008) vê na aposta de Pascal a inspiração para a emancipação social de novas traduções da contemporaneidade. Balandier (1999) também considera a incerteza como possibilidade de emergência de novas formas de conhecimento. Este último nos sugere uma compreensão da modernidade através das rupturas dos modelos estáveis de organização da sociedade. Para este autor, sob o signo da desordem surgem novas ordens advindas dos lugares improváveis do pensamento e da linguagem, a exemplo do imaginário.

É importante destacar também as contribuições de Rodolfo Kusch, pensador argentino que se obstinou a colocar questões filosóficas de um ponto de vista latino-americano. Para este autor o pensamento na América Latina é um pensamento enraizado porque preservou das cosmologias étnico-raciais pré-colombianas uma perspectiva de pensar que vem da relação profunda do homem com a natureza. No paradigma orgânico das sabedorias filosóficas não europeias “[...] *La realidad no es entonces desmontable, sus detalles no se conjungan de acuerdo com el critério de causa y efecto, sino com el de la gestacion orgánica* [...]” (KUSCH, 1986, p. 194). A palavra é seminal nas suas aplicações na construção do pensamento porque provem do solo das experiências vividas pelas pessoas. E o que define a experiência vivida na América Latina para este autor são as formas de estar-sendo como um jogo. Isto se traduz no sentido lúdico das alteridades que advêm do jogo. O curso das existências não se justifica pelo que está dado, em outras palavras por aquilo que É, mas por tudo aquilo que desde esse É caminha de forma tensa na construção de formas de estar:

[...] nesse modo de pensar, há no jogo, a apelação a uma alteridade; então se busca, através do jogo, o outro, que fundamenta o acerto. Trata-se, assim, de

alcançar o acerto fundante que, em última análise, é o acerto eficaz para viver. Daí falar-se do jogo da existência [...] (CABERLON, 1989, p. 81).

Vistas sob estes ângulos, as sabedorias filosóficas, em suas mais variadas vertentes, devem se abordar naquilo que produziram de fértil para a semeadura do pensamento. A produção do conceito é uma lavoura que produz contextos de pensamentos cheios de vida, como toda palavra que carrega no seu interior a finitude de suas certezas para a frutificação de suas dúvidas. E as dúvidas disseminam na palavra as alterações do pensamento. A palavra na filosofia não é o que determina o pensamento, é o que indica o caminho que, através da linguagem, determinadas formas de pensar utilizam para a produção do saber. Deste ponto de vista, a dimensão vivencial da palavra é que confere contexto à vida das ideias no interior do pensamento filosófico. Chegar a esta compreensão é uma aposta de que o interior da palavra filosófica é um vazio cheio de vida; que se move com os indivíduos e os contextos que produzem, que nunca é impassível às partilhas do conhecimento filosófico na vida social.

Penso que as constelações de abordagens filosóficas dos problemas humanos nos oferecem condições para o exercício de sabedorias-vivenciais que revigoram as ligações entre formas de pensamento auto-heterofecundantes a caminho das ecologias de saberes nas ecologias de vivências que experimentamos no campo da educação.

5 SABERES CIENTÍFICOS E AS PERMEABILIDADES DA EXPERIMENTAÇÃO

Os saberes científicos se notabilizaram no breve⁴ intervalo de tempo que conhecemos como modernidade por suas virtuosidades técnicas. À serviço da universalização de um modelo de vida em que o conhecimento se presta aos artifícios da intervenção humana na natureza, o paradigma dominante da ciência moderna elegeu a instrumentalidade da razão como chão de seus enunciados fundantes.

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico como os que o precedem [...] (SANTOS, 1999, p. 10).

⁴ Breve em relação à Idade Média e à Antiguidade segundo os critérios historiográficos mais correntes dentro do próprio pensamento moderno.

Situada nos primórdios das inovações teóricas que têm início no século XVI, a ciência moderna irá introduzir um novo repertório de linguagens e práticas de autoreferenciação da verdade no âmbito de suas formas de produção de conhecimento. No interior das comunidades científicas, os exageros da presunção de soberania sobre a natureza, os efeitos dos totalitarismos científicos não deixaram de afetar os humanos. A ciência passa a perder a sua harmonia, os seus desarranjos promovem ordem e desordem, torna-se cada vez mais localizada, cada vez menos eficiente na produção de modos de bem estar globais. No âmbito das ciências humanas surgem provocações que colocam em questão os efeitos dos totalitarismos científicos sobre o humano e a natureza em escalas planetárias, “[...] a ciência mede melhor os seus limites, o conhecimento é interrogado de outra maneira e se torna, ele mesmo, objeto da ciência [...]” (BALANDIER, 1997a, p. 61). As sabedorias que vêm da experiência em campo introduzem nas agendas dos cientistas novas preocupações e ocupações para os percursos entre a aplicabilidade técnica e a viabilidade da vida.

Em sendo, assim como a filosofia e a arte, a ciência uma forma de saber biografado e assinado, seus pressupostos de neutralidade e artificialidade da ação humana sobre a natureza caem por terra à medida que a técnica não responde, nem se responsabiliza, pelo conteúdo nocivo de suas ações à manutenção da vida em contextos sociais e ambientais que não pertencem aos domínios dos seus territórios de preservação. As cidades com as suas engenharias; as indústrias com as suas maquinarias; as mídias com as suas velozes seduções de consumo lutam pela regulação de um modelo de sociedade fora do controle. As escolas figuram nestes cenários. O pressuposto do método de ensino sobre a definição de formas específicas de aprendizagem entra em ruína quando as indisciplinas nas escolas criam contestações da educação altamente centrada no linguajar dos conteúdos presentes nos paradigmas dominantes da ciência nos processos de escolarização.

Creio que, apesar dos reconhecidos fracassos da ciência (nas suas promessas de promoção do bem estar para todos), a postura de inscrição da experimentação como forma de produção de um saber em correspondência com os fenômenos sociais e ambientais tem seus vigores. Quando experimentar não significa a obsessão do controle sobre aquilo que é objeto do conhecimento, mas uma relação carregada de significados entre aquele que conhece e aquilo que se deixa conhecer, a ciência deixa de ser um dado da racionalidade e passa a ser uma construção do conhecimento

que também se dá pela racionalidade. As neurociências têm oferecido exemplos sugestivos de que a racionalidade não é uma derivação exclusiva do ato de pensar, mas da reciprocidade das emoções e da razão no âmbito do cérebro (DAMÁSIO, 1996). Os saberes científicos podem ser inspiradores quando as experimentações dele oriundas são permeáveis às mudanças, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de reinvenção nas relações com outros saberes.

Experimentar deve ser compreendido aqui como aquilo que define em atitude a experiência nas sabedorias entre o produzir e o pronunciar uma forma de conhecimento a caminho de conexão com outras formas de conhecimento. Na educação isto pode ser compreendido no desafio contemporâneo de rever velhos preceitos didático-pedagógicos sem a necessidade obsessiva de abandoná-los, mas de recompô-los segundo um movimento de criações provisórias de novas formas de conversações entre aquilo que se faz e aquilo que se vive nos terrenos estreitos da escola; buscando ampliar horizontes e reconhecendo a legitimidade da relação profunda entre conhecer e viver.

6 SABERES DE SENSO COMUM E AS ÉTICAS DA CONVERSAÇÃO

Os saberes de senso comum nascem das trocas de conhecimento cotidianas, participam de uma história social da linguagem em que desconhecem as fronteiras que fixam e disciplinam o pensamento. Suas biografias são silenciosas, constituem também aquilo que Peter Burke (1995) denominou como Arte da Conversação.

No âmbito da sua *Biologia do Conhecimento*, Humberto Maturana (1997) tem destacado a conversação como uma rede entre o linguajar e o emocionar através da qual os seres vivos constroem suas formas de congruência como o meio em que vivem. Norbert Elias (1994a) destacou a conversa como uma rede de relações em que os indivíduos se movem na reciprocidade da construção de lugares para estarem em conexão eles mesmos, os indivíduos, como redes sociais.

Destaco, de forma muito breve, estas referências quanto ao caráter das dinâmicas relacionais que constituem as situações cotidianas de conversação para enfatizar os saberes de senso comum como sendo expressões de tais dinâmicas (do ponto de vista social que participam) dos processos educacionais de uma forma mais ampla, fora dos domínios institucionais que delimitam a educação como uma prática de conhecimen-

to especializada, porque emergente de territórios altamente disciplinados na produção do conhecimento.

O projeto epistemológico de uma ciência pós-moderna proposto por Boaventura de Sousa Santos (1999) propõe aos saberes especializados a flexibilização de suas fronteiras disciplinares para a busca de conexões profundas e mobilidades producentes entre as ciências e o senso comum. Para este autor, o caminho da ciência é tornar-se senso comum. Para a construção de novas formas de emancipação social no mundo contemporâneo o trabalho da produção de conhecimento é superar os limites que a visão disciplinar dos tempos e espaços das formas de pensamento impôs na diferenciação e segregação dos contextos de pensamento. A separação dos tempos e espaços da arte, da filosofia e da ciência acadêmica impôs distorções nas relações entre estes saberes e os outros, aqueles que, à margem dos territórios da produção acadêmica de saberes, são considerados indisciplinados (os mitos e o senso comum) e, portanto, inadequados aos progressos da razão instrumental. Em que pesem as formalidades dos usos e aplicações da arte, da filosofia e da ciência nos contextos específicos de sua produção, estas formas de saberes participam informalmente da vida social do ponto de vista cotidiano. Fora das escolas e das ambiências austeras da academia, professores, pensadores e pesquisadores das mais diferentes extirpes participam da vida comum de suas sociedades, seja nos corredores que separam suas salas de aulas dos seus laboratórios, seja nas mesas de bar; estacionamentos; estações de transportes urbanos ou mesmo em seus contextos urbanos e domésticos mais diferentes. A arte, a ciência e a filosofia acompanham seus autores em outras formas de protagonismo da vida social, na complexidade da carga e das reelaborações do conhecimento que biografam seus itinerários na busca de formas de convívio mais amplas.

O senso comum, apesar dos seus excessos de contradições e mistificações na elaboração do pensamento, expande as condições de trocas de conhecimento; introduz mais referências de intercontextualidades; desafia o deslocamento dos conceitos no interior das ações humanas. Ao contrário dos saberes científicos, desconhece o controle da disciplina e do pragmatismo desencantado na produção de resultados. Assim como os saberes científicos, e as demais formas de saberes academicamente situados, localiza dispersivamente suas ordens de enunciação e institui os seus pragmatismos.

A inspiração das estéticas de conversações dos saberes de senso comum pode oferecer elementos para que os excessos de subjetividade que

os compõem apreendam dos saberes artísticos-filosóficos-científicos a crítica de forma intercrítica, para utilizar uma expressão de Henri Atlan fecundada por Roberto Sidnei Macedo (2007) em seus estudos sobre diversidade e currículo. Suponho que a ciência e as artes herdaram da filosofia a crítica como condição de subjetivação da objetividade e a experiência como condição de expansão de suas práticas. Eis aí uma intercontextualidade subjacente ao mundo do pensamento acadêmico que em direção aos mundos não acadêmicos poderá encontrar formas mais recíprocas e menos excludentes de participação do pensamento social na reconstrução de condições de vida no mundo contemporâneo.

Os saberes de senso comum nos ensinam a ir-vir-e-voltar na conversação; a criar novas posições no interior da linguagem para celebração da troca do conhecimento; a situar as possibilidades de entendimento como uma congruência afetivo/cognitiva no estar sendo com os outros. O ir e vir altamente circunstanciados nos contextos de produção dos saberes acadêmicos necessitam se indisciplinar nos seus movimentos. São saberes vivenciais concêntricos, que orbitam em torno das comunidades especializadas em suas produções. Penso que a excessiva centralidade espaço/temporal que delimita suas legitimidades deve ser transfigurada. Tal transfiguração pode ser enriquecida na imagem ex-cêntrica dos saberes de senso comum, porque tais saberes são abertos e amplos, a intensa e diferenciadora plasticidade das conversações que lhes conferem vida desconhecem a natureza disciplinar que engessa as ordens que definem os centros do trabalho disciplinar. Os saberes de senso comum constroem, às vezes de forma dispersa, às vezes de forma anárquica, novas formas de conexão entre sentir, pensar e agir através da legitimação que se dá pela correlação de intimidade entre o pensar e o viver.

Os projetos locais da comunidade planetária que se pautam pela recusa do excesso de dependência intercontextual de produção do conhecimento e que buscam maior autonomia de indivíduos e grupos sociais que contestam as formas totalitárias de controle da sociedade por formas de educação desconhecedoras dos contextos em que se aplicam, trazem, para Georges Balandier, novas construções que, em consonância com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, apontam para a construção do inédito através das novas formas de emancipação social.

Os saberes de senso comum em suas estéticas de conversação sempre estão abertos a novas formas transformação das suas estruturas através de dinâmicas de incorporação de outros saberes em suas redes de con-

versas. A generosidade emergente das paixões que unem as pessoas na conversa pode encantar a crítica que obstrui as relações entre sujeitos e objetos dos saberes acadêmicos, produzindo formas de generosidade crítica que reconhecem a legitimidade vivencial de todas as formas de saber e celebram o pensamento social como uma nova educação do tempo na superação dos limites espaciais que tornam a razão prisioneira de uma pretensa forma de governo universal dos indivíduos e grupos sociais, ingovernáveis em suas diferenças e nas diversidades que os ligam à cultura e à vida em sociedade

7 POR UMA ECOLOGIA DOS SABERES NA EDUCAÇÃO

Procurei expor até aqui uma proposição do pensamento intercontextual no reconhecimento das dimensões vivenciais de todos os saberes. Compreendo que todo saber é uma expressão do pensamento e linguagem que nos define como humanos na cultura e na vida em sociedade. Saber é uma forma biografada de pensar-dizer. Saberes diferem nas assinaturas do pensamento e na composição de seus autores. Compreendo ainda que todo contexto é uma emergência da vida social dos humanos na cultura. O que entendo por vida social busca não se apartar de uma visão em que cada indivíduo é portador de vivências que aprofundam as diferenças e diversidades da experiência subjetiva-objetiva-intersubjetiva da construção de lugares para se pronunciar e fazer-se humano. É no jogo entre a presença e a ausência na produção dos saberes que a contemporaneidade vive as suas crises. É também neste jogo que estão as possibilidades de emergência de mudança nas regras das apostas no conhecimento.

Assumo como interlocutores seminais deste pensamento Boaventura de Souza Santos, Georges Balandier e Rodolfo Kusch, por encontrar nestes autores pistas para um debate epistemológico e social das práticas de conhecimento, questionando os saberes acadêmicos contemporâneos pela suas excessivas cargas disciplinares; e, também, pelas arrogâncias das suas enunciações em defesa da razão instrumental contra outras formas de racionalidade subjugadas, sobretudo, pelo ímpeto colonialista eurocêntrico.

Todo saber é contextualizado porque só se torna dizível e visível na medida em que participa de um conjunto de práticas sociais numa determinada comum-idade de pensamento e linguagem. Tornam-se descontextualizados quando viram refêns das suas centralidades conceituais e metodológicas na abordagem com outros saberes. Ou então, nas sobreposições

estruturais em que um paradigma de ciência se ocupa do outro em nome de uma suposta interdisciplinaridade. Procurei indicar características que, nos diferentes contextos em que tais saberes são produzidos, emergem dimensões que os aproximam uns dos outros, criando formas convergentes de participação na construção de novos entendimentos e práticas sociais no mundo contemporâneo. Situo a educação, naquilo que a define como teoria e prática de formação dos humanos nas mais diferentes culturas. Destaquei a educação escolarizada, com alguma ênfase nas formas acadêmicas, como pressupostos de uma inquietação crítica para o desenvolvimento do ensaio. Os exemplos poderiam ser outros, eles tentam apenas corporificar cenários de questionamentos que buscam caminhos para novas proposições. Proponho uma interdisciplinaridade intercontextual em que pensar-dizer é uma forma de mover-se na provisoriedade de ser com os outros e consigo mesmo.

Reconheço fecunda a sugestão de Ecologias de Saberes como resultado de uma procura de visibilidade para formas ausentes e emergentes da vida social, conforme propõe Boaventura de Sousa Santos. Acredito que tal paradigma reconhece na profundidade de sua enunciação as Ecologias de Vivências como inscrições da vida em suas mais variadas manifestações na produção e expansão do pensamento no complexo tecido móvel dos saberes que ligam os seres vivos uns aos outros.

A minha expectativa é encontrar lugar para seguir inspirado num antigo delírio. Um dia fui convidado para ser paraninfo de uma turma do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA. Tive que definir o que penso ser a educação para aqueles jovens profissionais. Autorizei-me afirmar que penso a educação como um parto pelo avesso. Educador é aquele que recolhe pessoas para o interior de sua existência e as devolve ao mundo para que suas práticas de conhecimento reconheçam que a legitimidade do saber não se faz fora dos horizontes das vidas tal como são vividas pelas pessoas em suas histórias pessoais e sociais. Não há pensamento, linguagem e seus derivados fora dos horizontes da existência. E existir está para o diverso e para o complexo porque ambos indicam, conjuntamente, que não somos iguais, mas sempre nos identificamos uns com os outros quando estamos juntos. Compreender uma ecologia de saberes na educação parece sugerir este desafio de compreender as diferenças individuais e contextuais como algo que nos reúne muito mais que separa. Resta talvez ao mundo contemporâneo deter-se em novas inspirações (talvez delírios) para investir

em novas apostas do pensamento social como uma forma legítima de reconhecimento das suas expressões de saberes como saberes vivenciais.

REFERÊNCIAS

BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.

BALANDIER, Georges. *O contorno: poder e modernidade*. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.

BALANDIER, Georges. *O Dédalo: para finalizar o século XX*. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia*. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

BURKE, Peter. *A arte da conversação*. Trad. Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: UNESP, 1995.

CABERLON, Dario. *Elementos para uma antropologia filosófica no pensamento de Rodolfo Kusch*. Porto Alegre: PUC, 1989. Dissertação. Curso de Mestrado em Antropologia Filosófica, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário na República do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

DAMÁSIO, Antonio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

DIKBOBA. O primeiro aprendizado. In: Id. *Vozes da origem*. Trad. Betty Midlin. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, v. 1*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994b.

GUELMAN, Leonardo. *Brasil: tempo de gentileza*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

KUSCH, Rodolfo. *América profunda*. Buenos Aires: Bonum, 1986.

LEENHARDT, Maurice. *Do Kamo: la personne et le mythe dans Le monde mélanésien*. Paris: Gallimard, 1971.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural*. Salvador: EDUFBA, Líber Livro, 2007.

MARLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Cosac e Naif, 2004.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Trad. Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Trad. Sergio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 11-43. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2008b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

ZAMBRANO, Maria. *A metáfora do coração*. Trad. José Bento. Lisboa: Assírio e Alvim, 2000.

