

JUAN MIGUEL BATALLOSO NAVAS



DUAS VOZES E UM HORIZONTE



Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso:
educação, consciência e transdisciplinaridade



CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDGAR MORIN

DUAS VOZES

E UM HORIZONTE

Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso:

educação, consciência e transdisciplinaridade

Juan Miguel Batalloso Navas

São Paulo

2026

PUBLICAÇÃO

CEP Edgar Morin Editora

REVISÃO

Maria Cândida Moraes

PROJETO GRÁFICO, CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Gustavo Ferreira — A Forja do Autor

LOCAL E ANO

São Paulo, 2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Navas, Juan Miguel Batalloso

Duas vozes e um horizonte [livro eletrônico] : Maria
Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso : educação,
consciência e transdisciplinaridade / Juan Miguel Batalloso
Navas. -- São Paulo : Ed. do Autor, 2026.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-02-25815-6

1. Batalloso, Juan Miguel 2. Consciência 3. Educação 4.
Epistemologia 5. Inteligência artificial - Aplicações
educacionais 6. Moraes, Maria Cândida 7. Paradigmas 8.
Pedagogia 9. Professores - Formação 10. Transdisciplinaridade
I. Título.

26-381004.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB - SP-010133/O

Sumário

1. Maria Cândida Moraes: arquiteta do paradigma educacional emergente.	1
1.1. A trajetória intelectual e o contexto de seu pensamento.....	1
1.2. Obras fundamentais	4
1.2.1. <i>O Paradigma Educacional Emergente</i>	4
1.2.2. <i>Educar na biologia do amor e da solidariedade</i>	5
1.2.3. <i>O Pensamento Eco-Sistêmico</i>	8
1.2.4. <i>Sentipensar</i>	11
1.2.5. <i>Ecologia dos saberes</i>	14
1.2.6. <i>Complexidade e Currículo: por uma nova relação</i>	18
1.2.7. <i>Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação</i>	21
1.2.8. <i>O Paradigma Educacional Ecosistêmico</i>	24
1.2.9. <i>Epistemologia da Complexidade e a Pesquisa Educacional</i>	29
2. Juan M. Batalloso: Da Sala de aula à educação da consciência	36
2.1. Trajetória intelectual e o contexto do meu pensamento.....	38
2.2. Obras fundamentais.....	41
3. História de uma colaboração fecunda.....	44
3.1. O encontro	45
3.2. Publicações conjuntas.....	46
3.3. A série <i>Educação Transdisciplinar</i> : uma homenagem e uma recriação	53
4. Convergências: o território compartilhado.....	56
4.1. O Pensamento Complexo de Edgar Morin: uma bússola em comum.....	56
4.2. A transdisciplinaridade como atitude e como método	58
4.3. Paulo Freire e a Educação Libertadora como horizonte ético	60
4.4. A educação da consciência como projeto compartilhado	61
4.5. A formação do professorado: do apostolado ao protagonismo docente	62
4.6. A crise civilizatória: responsabilidade comum dos educadores	64
5. Divergências e complementaridades.....	65
5.1. O ponto de partida: a pesquisadora e o professor de escola	66
5.2. As fontes filosóficas: epistemologia científica e tradição humanística	67
5.3. O contexto institucional: a universidade e a escola básica.....	68
5.4. O peso da teologia da libertação e da espiritualidade.....	69
5.5. O estilo: a prosa sistematizada e o ensaio pessoal	70
5.6. O horizonte geográfico e cultural: Brasil, América Latina e Espanha	71

6. Fechamentos que se abrem.....	72
6.1. A vigência de um paradigma que não envelhece.....	73
6.2. A educação da consciência: um projeto civilizatório em marcha	74
6.3. A formação do professorado: a tarefa impostergável.....	75
6.4. Duas vozes, um horizonte: o que fica por percorrer	76
7. Referências.....	77

Apresentação

Este trabalho tem uma origem tão simples quanto honesta: a necessidade de colocar por escrito algo que venho pensando há muitos anos e que, no entanto, nunca havia formulado de forma sistematizada. Refiro-me à relação – intelectual, pessoal e, de certa forma, vital – entre a obra de Maria Cândida Moraes e a minha própria obra; entre sua maneira de compreender a educação e aquela que venho construindo ao longo de mais de trinta anos de trabalho como professor de escola, orientador psicopedagógico e formador de professores.

Optei deliberadamente pela escrita em primeira pessoa. Não é um capricho retórico nem uma concessão ao gênero autobiográfico: é uma decisão epistemológica e metodológica coerente com o que defendemos. Se compreendo que a educação não é um processo neutro e que o educador, que não está presente no que ensina, é um educador que, na verdade, não ensina, resultaria contraditório mascarar a voz de quem escreve por trás de uma impessoalidade acadêmica convencional. Por outro lado, a ciência contemporânea, há mais de 50 anos, exige a reintegração do sujeito no processo de construção do conhecimento. Desta forma, o que se segue é também, neste sentido, um exercício epistemológico e um exercício de honestidade.

O estudo analisa comparativamente as contribuições de Maria Cândida Moraes e as minhas próprias em torno de quatro eixos que considero fundamentais: o Pensamento Complexo de Edgar Morin como uma bússola epistemológica comum; a Transdisciplinaridade, entendida não apenas como um método de pesquisa, mas como uma atitude existencial de abertura radical à realidade; a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, como horizonte ético irrenunciável; e a centralidade da consciência em qualquer processo educacional que mereça esse nome. A partir desses eixos são identificadas convergências, apontadas diferenças e complementaridades reais, sem dissimulá-las, e se examina, até que ponto a série *Educação Transdisciplinar* constitui uma recriação e uma ampliação da obra acadêmica e intelectual de Moraes, desde a perspectiva concreta de um professor de escola espanhol.

Mas este não é um trabalho de história das ideias ou arqueologia pedagógica. É, acima de tudo, uma resposta a uma pergunta urgente: que educação precisamos agora? Porque o mundo em que vivemos, em 2026, já não é o mesmo em que Moraes publicou *O Paradigma Educacional Emergente*, em 1997, mas os problemas que ela diagnosticou na época — a fragmentação do conhecimento, a dissociação entre razão e emoção, a expulsão da consciência do processo educacional, a incapacidade do paradigma mecanicista de responder à complexidade da realidade — não desapareceram: tornaram-se mais agudos até se converterem em sintomas de uma crise civilizacional sem precedentes. Uma crise que não é apenas econômica, nem somente ecológica ou política, mas uma crise de base estruturante: uma crise na forma como a humanidade moderna tem se relacionado com o conhecimento, com a natureza, com os outros e consigo mesma (MORAES, 2021; MORIN, 2001).

Nesse contexto, a proposta de Moraes — e o que, neste trabalho, tentamos contribuir desde nossa própria perspectiva — não é uma curiosidade acadêmica nem uma alternativa pedagógica entre outras mais. É uma resposta articulada, rigorosa e profundamente humana aos desafios mais graves do nosso tempo. Uma educação que cultiva a consciência em todas as suas dimensões — cognitiva, emocional, ética, social, política, espiritual, ecológica; que forma cidadãos/ãs capazes de pensar de forma complexa e agir com responsabilidade diante da incerteza; que não fragmenta o ser humano, mas o religa consigo mesmo, com os outros e com o Planeta: essa educação não é um luxo para tempos de bonança. É uma necessidade para sobreviver em tempos como os que estamos vivendo e uma busca constante pela paz no mundo.

O surgimento da inteligência artificial generativa em ambientes educacionais acrescenta uma camada de urgência que seria difícil de imaginar quando Moraes escreveu suas primeiras obras. Em um mundo onde as máquinas podem produzir textos, imagens e respostas com uma verossimilhança cada vez mais crescente, a pergunta pedagógica mais relevante já não é mais como transferir informações — as máquinas fazem isso melhor e mais rápido do que qualquer docente — mas em como desenvolver a consciência crítica, a capacidade de assombro, o julgamento ético e a sensibilidade relacional que nenhum outro

algoritmo pode gerar. Em outras palavras: exatamente o que Moraes vem defendendo há trinta anos e que deveria estar no centro da educação.

O texto está dividido em seis seções principais. As duas primeiras apresentam, separadamente, as trajetórias intelectuais e as obras fundamentais de Moraes e as minhas, tentando dar conta não apenas do que cada um escreveu, mas também do caminho de vida que levou à sua escrita. O terceiro narra a história de uma colaboração que começou em 2008 e que resultou em publicações conjuntas, influências mútuas e a série *Educação Transdisciplinar* como recreação e expansão da obra de Moraes para leitores de língua espanhola. A quarta e a quinta seções analisam, respectivamente, as convergências e as divergências entre as duas propostas, com a honestidade que a matéria exige: não somos idênticos e esta diferença faz parte do valor de se trabalhar juntos. A seção final – que preferimos intitular "Fechamentos que se abrem" em vez de "Conclusões" – não pretende encerrar pessoalmente a questão: ela pretende deixá-la viva, em movimento, interpelando a quem esteja lendo.

Este trabalho está projetado, em primeiro lugar, para os educadores que ainda não conhecem o trabalho de Maria Cândida Moraes, com a profundidade que ela merece. Está pensado também para os pesquisadores e formadores de professores que buscam um marco teórico sólido e humanamente comprometido, a partir do qual possa repensar a sua prática pedagógica. E está pensado, de uma forma muito especial, para todos os professores que sentem que a educação que oferecem não é suficiente para responder à realidade dos jovens à sua frente e que buscam não apenas receitas, mas bússolas: orientações que os ajudem a encontrar o seu próprio caminho rumo a uma prática pedagógica mais consciente, complexa e digna. Uma prática à altura das demandas dos novos tempos e que esteja comprometida com a necessária e urgente metamorfose da escola.

Nada do que aparece nestas páginas teria sido possível sem o pensamento pedagógico de Maria Cândida Moraes. Sua obra tem sido para mim, por quase vinte anos, uma daquelas referências que não só se cita, mas que se habita: um pensamento que foi integrado à minha forma de olhar para a educação a ponto de, às vezes, já não saber claramente onde termina o seu e onde começa o meu. Esse é,

eu creio, o sinal de que o encontro intelectual foi profundo e genuíno. E é, também, a razão mais profunda pela qual este trabalho existe.

«... Sou educador porque me indigno. E me indigno porque acredito. E acredito porque tenho esperança. E tenho esperança porque ainda há jovens que perguntam...»

ALVES, Rubem.

A alegria de ensinar, 1994, p. 31.

*Juan Miguel Batalloso Navas
Camas (Sevilha), abril de 2026*

1. Maria Cândida Moraes: arquiteta do paradigma educacional emergente.

Maria Cândida Moraes é, sem dúvida, uma das vozes mais lúcidas, rigorosas e comprometidas do pensamento pedagógico ibero-americano contemporâneo. Ao longo de sua trajetória de trinta anos como pesquisadora, formadora, escritora e orientadora de dissertações de mestrado e teses de doutorado, ela consagrou sua vida intelectual a uma tarefa tão necessária quanto exigente: a construção de um novo paradigma educacional capaz de responder, com honestidade e profundidade, às demandas de uma realidade humana cada vez mais complexa, interconectada e incerta.

Sua obra não é produto de um exercício acadêmico convencional, mas fruto de uma busca genuína e sustentada, alimentada pelos princípios da Física Quântica, pela Nova Biologia, pelo Pensamento Complexo de Edgar Morin, pela Transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu e pela Pedagogia Crítica de Paulo Freire, entre outras fontes de extraordinária riqueza, como a Biologia do Conhecer de Maturana e Varela. Moraes tem conseguido integrar todas essas correntes em uma proposta educacional coerente, original e profundamente humanizadora, que ela denominou, em 1997, de "*Paradigma Educacional Emergente*" e que, em 2021, foi conceituada como "*Paradigma Educacional Ecosistêmico*": uma visão de educação que não fragmenta o ser humano, mas que o religa, que não o domestica, mas que o liberta, que não transmite informação, mas que cultiva a consciência, a afetividade, a responsabilidade, a solidariedade e o compromisso consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Sua influência se estende, hoje, por toda a América Latina, e seu magistério continua a inspirar educadores, pesquisadores e formadores que reconhecem em sua obra uma bússola intelectual e ética para os tempos em que vivemos.

1.1. A trajetória intelectual e o contexto de seu pensamento

A trajetória de Moraes não pode ser compreendida sem o contexto histórico e cultural em que se desenvolve. O Brasil, nas décadas de 80 e 90, vivia um

processo de redemocratização política que trouxe consigo uma efervescência intelectual e pedagógica extraordinária. O legado de Paulo Freire, fortemente recuperado após os anos da ditadura militar, impregnava os debates educacionais e outorgava à pedagogia uma dimensão política e emancipatória que Moraes conseguiu integrar com naturalidade e profundidade em sua própria proposta. Ao mesmo tempo, a revolução científica, que estava transformando a Física, a Biologia e as Ciências da Complexidade, abria horizontes epistemológicos radicalmente novos que poucos educadores se atreviam a explorar com o rigor e a audácia que Moraes demonstrou em suas primeiras investigações. Neste duplo contexto – de abertura política e revolução paradigmática – nasceu e se consolidou o seu pensamento pedagógico.

Cada uma das fontes que nutrem a sua obra merece uma consideração cuidadosa e especial, pois não são referências decorativas, mas pilares estruturais de sua proposta. De Edgar Morin, ela retirou os princípios epistemológicos que guiam sua visão educacional: a dialógica, a recursividade, o princípio hologramático, a autoeco-reorganização, a emergência e a necessidade de religar conhecimentos fragmentados pela hiperespecialização disciplinar (MORIN, 1994). De Basarab Nicolescu, incorporou a noção de níveis de realidade, níveis de percepção, a lógica do terceiro incluído e a compreensão da transdisciplinaridade, não apenas como metodologia de pesquisa, mas como atitude existencial e pedagógica de abertura radical ao real em toda a sua complexidade (NICOLESCU, 2001). De Humberto Maturana e Francisco Varela, ela assimilou a autopoiese – a capacidade dos sistemas vivos de se autoproduzir e reorganizar-se – como um modelo explicativo da aprendizagem humana: aprender não é receber informações do exterior, mas transformar-se internamente como um ser vivo (MATURANA; VARELA, 1997). De David Böhm, ela extraiu a noção de "ordem implicada" e a visão de um universo profundamente interconectado, no qual a separação entre observador e observado, entre sujeito e objeto, entre mente e matéria, é uma ilusão do pensamento clássico (BOHM, 1987). E de Ilya Prigogine, ela incorporou a teoria das Estruturas Dissipativas e a percepção do caos e da incerteza não como ameaças, mas como fontes de criatividade e de emergência de novas ordens estruturantes da matéria (PRIGOGINE; STENGERS, 1991).

O que distingue Moraes de outros pensadores que beberam dessas mesmas fontes é sua capacidade de integrá-las de forma coerente e de traduzi-las em propostas pedagógicas concretas, aplicáveis aos processos reais de ensino e aprendizagem. Sua obra não se limita à abstração teórica, mas desce sempre ao campo da prática educacional, à formação de professores e à transformação dos contextos escolares e universitários. Esta tensão permanente entre o rigor filosófico e a vocação prática é um dos desafios mais característicos e valiosos de seu pensamento.

A esta dimensão epistemológica e pedagógica acrescenta-se, em sua obra, uma dimensão contemplativa e espiritual que lhe confere uma profundidade rara no pensamento educacional contemporâneo. Influenciada por Pierre Teilhard de Chardin e sua visão da evolução como um processo de complexificação e espiritualização progressiva da matéria, por Ken Wilber e sua psicologia integral e pelas tradições contemplativas do Oriente e do Ocidente, Moraes defende que a Educação autêntica é, em sua raiz mais profunda, um processo de expansão da consciência: não apenas da consciência cognitiva ou metacognitiva, mas de uma consciência mais ampla, sensível e aberta às dimensões mais sutis do ser e da própria vida (MORAES, 2015). Esta convicção a aproxima, sem nunca renunciar ao rigor científico, à grande tradição da filosofia perene que percorre a história do pensamento humano do Oriente ao Ocidente.

Seu trabalho como orientadora de dissertações de mestrado e teses de doutorado também merece uma consideração especial. Ao longo de duas décadas, Moraes tem formado gerações de pesquisadores e educadores no Brasil e em outros países da América Latina, orientando-os não apenas no rigor científico e metodológico, mas também na abertura epistêmica, na sensibilidade contemplativa e no compromisso ético que sua proposta exige. Muitos de seus orientandos se tornaram, por sua vez, referências do Pensamento Complexo e Transdisciplinar em seus próprios contextos, o que evidencia a fecundidade e a projeção de seu magistério, mais além de suas publicações. Neste sentido, a obra de Moraes vive não apenas em seus livros e artigos, mas também, e talvez, acima de tudo, na comunidade viva de pensadores e educadores que ela ajudou a formar e inspirar.

Finalmente, é necessário destacar sua generosidade intelectual como uma característica definidora de sua trajetória. Moraes sempre foi uma pensadora aberta ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento. Sua colaboração com Saturnino de la Torre no desenvolvimento do conceito de *Sentipensar*, seu apoio decisivo à publicação de minha obra *Dimensões da Psicopedagogia hoje* e sua presença constante em redes internacionais de pesquisa transdisciplinar, são expressões eloquentes dessa generosidade que, longe de diluir sua proposta, a enriquece e a projeta com uma força que nenhum pensador pode alcançar de modo solitário (MORAES; TORRE, 2004; BATALLOSO, 2011).

1.2. Obras fundamentais

A produção intelectual de Maria Cândida Moraes é ampla, disciplinada e profundamente coerente. Ao longo de três décadas, seus livros, artigos, capítulos de obras coletivas, palestras e orientações de dissertações e teses têm construído um corpus teórico de excepcional solidez e originalidade no panorama pedagógico ibero-americano. Não se trata de uma produção dispersa ou fragmentária, mas de um pensamento que avança em espiral, retomando sempre os núcleos fundamentais para aprofundá-los, ampliá-los e aplicá-los a novos contextos e problemas, com a coerência de alguém que sabe para onde quer ir e não perde de vista o horizonte, mesmo que mude constantemente de perspectiva, na tentativa de enriquecê-lo e aprofundá-lo.

Suas obras mais significativas, analisadas em sua sequência e em sua articulação interna, nos permitem reconstruir o itinerário intelectual de uma pensadora que fez da educação sua vocação mais profunda e seu compromisso mais duradouro.

1.2.1. O Paradigma Educacional Emergente

O Paradigma Educacional Emergente (MORAES, 1997) é o livro inaugural e fundamental de toda a sua obra posterior. Publicado em uma época em que falar sobre complexidade e transdisciplinaridade nos campos acadêmicos da educação

era, nas próprias palavras da autora, "uma grande heresia", este livro teve o valor intelectual, a ousadia e a coragem ética de propor uma mudança radical de paradigma no pensamento pedagógico brasileiro e ibero-americano. Nele, Moraes argumenta, com rigor e clareza, que a educação está em um momento de transição paradigmática de enorme profundidade e importância histórica: o esgotamento do paradigma mecanicista-cartesiano-newtoniano – que moldou os sistemas educacionais ocidentais por séculos – e o surgimento de um novo paradigma ecossistêmico, complexo, integral e auto-eco-reorganizador, capaz de responder às demandas de uma nova realidade científica, cultural e espiritual da humanidade (MORAES, 1997). Essa transição, argumenta Moraes, não é apenas epistemológica, mas também ontológica, ética e pedagógica: afeta a maneira como entendemos o ser humano, o conhecimento, a realidade e a relação educacional. O livro analisa as implicações educacionais das grandes descobertas científicas do século XX – a Física Quântica, a Teoria de Sistemas, a Biologia do Conhecimento, a Teoria do Caos – e propõe uma série de princípios pedagógicos derivados desses novos quadros teóricos: a visão complexa da aprendizagem, a importância do contexto e da experiência, a necessidade de integrar razão e emoção, a valorização da incerteza e da criatividade como recursos pedagógicos. Este livro, todavia, continua sendo citado em dissertações de mestrado e teses de doutorado e está agora em sua 17ª edição e com várias reimpressões ao longo dos anos, fato que fala por si só: dezessete edições em menos de vinte anos é um índice extraordinário de impacto e vigência para uma obra de teoria educativa. Pouquíssimos livros de Pedagogia alcançam esse número na esfera ibero-americana.

1.2.2. Educar na biologia do amor e da solidariedade

Educar na biologia do amor e da solidariedade (MORAES, 2003) é uma das obras mais únicas, corajosas e emocionalmente comprometidas de toda a produção de Moraes. Se em seu livro anterior, a autora havia construído um edifício epistemológico rigoroso, baseado nas derivações epistemológicas da Física Quântica, na Biologia do Conhecer e no Pensamento Complexo, aqui ela dá um passo mais audacioso e necessário: colocar o amor e a solidariedade no centro do ato educacional, não como uma metáfora retórica, mas como fundamento biológico, ético e pedagógico de toda prática pedagógica autêntica. O título não é

uma provocação nem um recurso literário: é uma tese filosófica e científica de enorme alcance (MORAES, 2003).

O ponto de partida da obra é a Matriz Biológica da Existência Humana, de Humberto Maturana, baseada em duas concepções biológicas importantes: a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar. Moraes parte da ideia de que, para compreender melhor o ser humano, é necessário compreender as dinâmicas biológica e cultural que se apresentam nos seres vivos e que, como tal, também são reveladas nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Maturana, Maria Cândida observa que precisamos de uma base filosófica educacional humanizada pela Biologia, para que assim se possa compensar, transformar e superar esse modelo civilizacional necrófilo que tanto dano vem causando à humanidade.

Assim, seu ponto de partida é a Teoria do Conhecer e a Biologia do Amar de Maturana. Para ele, o amor não é um sentimento romântico e nem uma virtude moral opcional: é a emoção que constitui o domínio das ações nas quais os seres vivos se relacionam de maneira que o outro surge como um outro legítimo na coexistência. Sem amor, entendido nesse sentido biológico e relacional, não existe sociedade possível, nem linguagem verdadeira, nem aprendizado genuíno. Moraes aborda esta tese com entusiasmo e rigor e a traduz ao campo pedagógico com uma visão de longo alcance: educar na biologia do amar significa criar ambientes de aprendizagem nos quais a aceitação mútua, o respeito, a escuta e a ternura não são agregados afetivos, mas condições estruturais de todo processo educacional (MORAES, 2003; MATURANA; NISIS, 1999).

O livro aborda o papel da educação, das escolas e do professorado em um novo contexto de perplexidade, complexidade e mudança, sugerindo ações orientadas tanto ao desenvolvimento de uma inteligência coletiva e não apenas individual, quanto ao resgate da alegria e do prazer em aprender. Moraes argumenta que um sistema educacional baseado no medo, na competição, na avaliação seletiva e na hierarquia rígida não é apenas pedagogicamente ineficaz, mas biologicamente perverso: destrói as condições relacionais que tornam possível o aprendizado genuíno e o florescimento humano. Frente a este modelo,

ela propõe uma educação que cultive a cooperação, a solidariedade, a criatividade e a alegria como expressões naturais da Biologia do Amar no contexto escolar.

A solidariedade ocupa um lugar igualmente central neste livro. Moraes a concebe não como um valor moral acrescentado ao currículo, mas como um princípio organizador da convivência escolar e da prática docente: solidariedade entre professores, entre estudantes, entre a escola e a comunidade, entre o conhecimento acadêmico e a experiência de vida dos educandos. Educar para o *sentipensar* é educar o outro na justiça e na solidariedade, formar na singularidade e na Biologia do Amar, reconhecendo que a emoção é a base da razão e que o amor é o primeiro remédio diante de qualquer enfermidade ou desesperança, independentemente da idade, região ou país.

A obra desenvolve também, com uma profundidade que a distingue de outros livros do mesmo campo, a dimensão da alegria e do prazer como condições de aprendizagem. Apoiando-se em Maturana e em Freire – que sustentava que sem alegria não há educação – e em pesquisas de neurociência sobre o papel das emoções positivas nos processos cognitivos, Moraes reivindica o direito dos estudantes e dos docentes em aprender e ensinar com alegria, curiosidade e entusiasmo. A escola, em sua visão, deveria ser um lugar de vida e não de morte do desejo de aprender (MORAES, 2003; FREIRE, 1975).

A formação de professores aparece neste livro como um processo de autoformação, heteroformação e ecoformação de natureza complexa e transdisciplinar, no qual o eu psicológico, o eu social e o eu docente estão todos entrelaçados, influenciando simultaneamente tanto o ser quanto o fazer docente. Essa visão integral da formação do professorado, que Moraes desenvolverá mais amplamente em obras posteriores, encontra aqui um de seus primeiros e mais inspiradores enunciados.

No conjunto, *Educar na biologia do amor e da solidariedade* é um livro que transcende os limites da pedagogia acadêmica convencional para adentrar-se em territórios onde ciência, ética, espiritualidade e poesia se encontram e se fecundam mutuamente. Talvez seja o livro de Moraes em que sua voz pessoal, apaixonada, comprometida e profundamente humana é ouvida com maior clareza

e força. E é também, no contexto da crise civilizatória que atravessamos, um dos seus livros mais urgentes e necessários.

1.2.3. O Pensamento Eco-Sistêmico

O Pensamento Eco-Sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI (MORAES, 2004) representa um dos elos mais importantes na cadeia evolutiva do pensamento de Moraes, cronologicamente situado entre *O Paradigma Educacional Emergente* (1997) e *Ecologia dos Saberes* (2008), e constitui o desenvolvimento mais sistematizado e aplicado do conceito que dá título ao livro: o Pensamento Ecosistêmico, uma noção que Moraes constrói de forma original, baseada na confluência da Biologia do Conhecer, dos princípios da Física Quântica, da Teoria de Sistemas e da Epistemologia da Complexidade, projetando-a em direção às suas implicações educacionais, pedagógicas e cívicas mais concretas (MORAES, 2004).

O pensamento ecosistêmico de Moraes (2004) é, em si, uma contribuição teórica de grande originalidade e fecundidade. O paradigma ecosistêmico emerge das teorias biológicas de Maturana e Varela e das implicações filosóficas de alguns princípios da Física Quântica na Filosofia da Ciência e na Educação, destacando a natureza relacional, dialógica, complexa, interdisciplinar e transdisciplinar da aprendizagem, do conhecimento e da vida. Traduz uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e processos, e o entrelaçamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Esta visão não é uma metáfora literária, mas uma tese filosófica e científica bem fundamentada: os seres humanos não estão no mundo como sujeitos separados que observam um objeto externo, mas como partes constituintes de um ecossistema de relações no qual tudo coexiste, tudo influi e emerge da dança permanente entre as partes e o todo.

A união desses dois macroconceitos — "eco" e "sistêmico" — nos diz que tudo o que existe, na realidade, coexiste e que nada existe fora de suas conexões e relações. Esta afirmação, aparentemente simples, tem consequências pedagógicas de grande alcance. Se o conhecimento é essencialmente relacional e contextual, então um sistema educacional que organiza o conhecimento em disciplinas

isoladas, que separa o sujeito do objeto, que fragmenta a experiência do aprendiz em compartimentos estanques, está construído sobre uma ilusão epistemológica que a ciência contemporânea desmentiu. O pensamento ecossistêmico propõe, por outro lado, uma epistemologia educacional baseada na interconexão, na recursividade, na emergência e na coevolução de todos os elementos do processo educacional: docentes, estudantes, saberes, contextos, comunidades e natureza (MORAES, 2004; MATURANA; VARELA, 1997).

O Pensamento Ecossistêmico de Moraes torna-se, na pesquisa pedagógica brasileira e ibero-americana, uma das três grandes referências da formação docente complexa, juntamente com o Pensamento Complexo de Edgar Morin e a Teoria Tripolar de Formação de Gastón Pineau, que integra autoformação, heteroformação e ecoformação como os três polos constitutivos e inseparáveis de qualquer processo de formação genuíno (PINEAU, 1988). Esta articulação com Pineau é especialmente relevante: a ecoformação — a formação que emerge da relação com o ambiente natural, social e cultural — encontra no Pensamento Ecossistêmico de Moraes sua base epistemológica mais rigorosa e completa.

A dimensão cidadã do livro é outra de suas características mais marcantes e urgentes. Moraes argumenta fortemente que o Pensamento Ecossistêmico não é apenas uma proposta epistemológica ou pedagógica, mas é também um imperativo ético e político: em um mundo marcado por crises ecológicas, desigualdade global e erosão dos laços de solidariedade e responsabilidade coletiva, somente uma educação que forme cidadãos capazes de pensar ecossistemicamente — isto é, de compreender as interdependências que nos unem a todos os seres vivos e aos sistemas naturais e sociais — pode contribuir para a construção de uma civilização mais justa, sustentável e humana. A cidadania no século XXI, argumenta Moraes, não pode ser apenas cidadania nacional ou local: deve ser uma cidadania planetária, ecossistêmica, consciente da teia de relações que nos constituem como seres vivos e como pessoas (MORAES, 2004; MORIN, 2001).

No nível metodológico, a obra desenvolve, detalhadamente, o que Moraes chama de "metodologia ecossistêmica" de pesquisa e da prática pedagógica, caracterizada por sua abertura ao imprevisto e às emergências, por seu caráter

interativo e dialógico, pelo reconhecimento da incerteza como condição constitutiva de qualquer processo genuíno de aprendizagem e pela integração da subjetividade do pesquisador e do docente no próprio processo da construção do conhecimento. Esta metodologia rompe com o paradigma tradicional ao aplicar os princípios da complexidade de Edgar Morin: interatividade, recursividade, dialógica, caracterizada por estratégias de ação que podem ser adaptadas a novas situações, implicando uma metodologia interativa, dinâmica, aberta, recursiva e dialógica.

A dimensão da aprendizagem humana também ocupa um lugar central na obra. Moraes distingue entre aprendizagem mecânica ou reprodutiva — que o sistema educacional convencional privilegia — e aprendizagem ecossistêmica, que ela descreve como um processo de transformação autopoietica no qual o aprendiz não apenas recebe informação, mas se reorganiza internamente em contato com o ambiente, com os outros e consigo mesmo. Essa aprendizagem é necessariamente corporal, emocional, relacional e contextual: não ocorre apenas na mente, mas no ser inteiro do aprendiz, na rede de relações que o constitui, influenciado pelo ecossistema de significados do qual faz parte (MORAES, 2004; MATURANA; VARELA, 1997).

É significativo destacar que esta obra foi publicada no mesmo ano em que *Sentipensar e Educar na biologia do amor e da solidariedade*, o que mostra que 2004 foi um ano de excepcional produtividade intelectual para Moraes: os três livros se iluminam e se complementam, constituindo juntos uma proposta pedagógica de uma coerência e uma profundidade raramente encontrada na literatura pedagógica ibero-americana. Enquanto *Educar na biologia do amor* aborda a dimensão afetiva e relacional, *Sentipensar* fornece o quadro cognitivo-emocional integrado, e *O Pensamento Eco-Sistêmico* proporciona a base epistemológica e metodológica do conjunto. Lidos juntos, os três formam uma trilogia de fato que pode ser considerada a primeira grande síntese do pensamento pedagógico maduro de Moraes.

1.2.4. Sentipensar

Sentipensar: Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação (MORAES; TORRE, 2004) é uma obra de autoria compartilhada entre Saturnino de la Torre, catedrático emérito de Didática e Inovação Educacional da Universidade de Barcelona e Maria Cândida Moraes, e representa um dos encontros intelectuais mais fecundos e originais do pensamento pedagógico ibero-americano das últimas décadas. Nasceu de uma colaboração acadêmica e pessoal entre os dois autores no contexto de um projeto internacional de pesquisa – o Projeto INNOVEMOS (Estratégias Inovadoras para a Formação e Inovação Docente), financiado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia da Espanha e com a participação de universidades da Espanha, Brasil, Chile e Bolívia – e que buscava justamente construir pontes entre a Epistemologia da Complexidade e a prática pedagógica concreta.

A expressão "sentipensante" tem raízes profundas e populares: o termo vem das sábias palavras dos pescadores de San Benito Abad (Sucre, Colômbia) ao sociólogo Orlando Fals Borda: "Nós agimos com o coração, mas também usamos a cabeça, e quando combinamos as duas coisas assim, somos sentipensantes", um conceito que também inspirou Eduardo Galeano, quem a definiu como "aquela linguagem que diz a verdade"¹. Moraes e Torre adotam essa tradição popular e a elevam a uma categoria epistemológica e pedagógica de pleno direito, dotando-a de uma base teórica rigorosa e de um programa de aplicação prática para a formação de professores.

A obra nasceu como consequência da problemática generalizada da desmotivação do alunado em sala de aula e do desencanto do professorado diante da pressão administrativa de um currículo prescrito e da pouca satisfação em sua tarefa. Neste sentido, busca reencantar o educando e o educador em um processo compartilhado de construção da aprendizagem, tanto para o discente quanto para o docente. Este duplo objetivo – reencantar o aluno e o professor ao mesmo tempo – é uma das características mais originais e esperançosas do livro: ele não propõe

¹ ESPINOSA GÓMEZ, Deyby Rodrigo. Uma Educação Consciente e Reflexiva: Rumo a uma Escola Diferente. Geard Group, [s.d.]. Disponível em: <https://grupoguard.com/co/blog/concursos-docentes/educacion-sentipensante-escuela/>. Acesso: 27 de mar. 2026.

uma pedagogia para os outros, mas uma transformação que começa no próprio educador, em sua maneira de se relacionar consigo mesmo, com o conhecimento e com seus estudantes.

Para Saturnino de la Torre, o *Sentipensar* define-se como a fusão de duas formas de perceber e interpretar a realidade a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir em um mesmo ato de conhecimento e ação: é o encontro intensamente consciente entre sentimento e razão (MORAES; TORRE, 2004). Esta definição, aparentemente simples, tem consequências pedagógicas de longo alcance. Se sentir e pensar não são dois processos separados, mas duas dimensões de um mesmo ato de conhecimento, então toda a arquitetura do sistema educacional – que tem organizado o currículo, a avaliação e a relação pedagógica sob a suposição de que o conhecimento é um assunto exclusivamente racional – precisa ser repensada a partir de seus fundamentos. Pensar e sentir se tornaram separados tanto na tradição educacional que, embora tenhamos feito esforço para promover formas de reflexão, análise e síntese, dedução lógica, interpretação e elaboração de julgamentos críticos, temos relegado a dimensão emocional ao terreno pessoal e íntimo, distanciando-a dos processos formativos regulares.

Os fundamentos científicos e filosóficos do *Sentipensar* são múltiplos e se articulam de modo coerente ao longo da obra. De Humberto Maturana provem a afirmação de que as emoções constituem o domínio relacional no qual ocorrem as ações humanas: não há cognição sem emoção, não há aprendizagem sem um *background* afetivo que a torne possível ou impossível. Da Física Quântica e do pensamento de David Böhm vem a visão de um universo interconectado no qual a separação entre sujeito e objeto, entre interior e exterior, entre razão e sentimento, é uma construção conceitual e não uma realidade ontológica. De Edgar Morin provem a compreensão da complexidade como condição de toda a realidade viva, incluindo a realidade da sala de aula e do processo de aprendizagem. E toda a tradição da Biologia do Amor — que Moraes havia desenvolvido em seu trabalho anterior - *Educar na biologia do amor e da solidariedade* (MORAES, 2003) — vem da convicção de que o amor, a ternura e o cuidado não são agregados sentimentais à prática docente, mas, sim, suas condições estruturais mais profundas (MORAES; TORRE, 2004; MATURANA; NISIS DE REZEPKA, 1997).

A obra está estruturada em duas grandes partes complementares. A primeira, de natureza teórica, inclui três capítulos: "Além da aprendizagem: um paradigma para a vida", "Fundamentos do Sentipensar" e "Aprendizagem integrada: aprendizado para a vida". A segunda parte, de natureza prática e aplicada, desenvolve um "Programa para Sentipensar e Reencantar a Educação" com um guia didático, organizado em torno de três grandes temas: vida, meio ambiente e paz.

A estrutura interna de cada unidade adota uma forma triédrica, começando com um exemplo ou cenário chamativo que promove processos de sentipensar, seguido por uma parte reflexiva e terminando com contribuições concretas. É o que Saturnino de la Torre chama de modelo ORA: Observar, Relacionar e Aplicar. Esse modelo metodológico, simples em aparência, mas pedagogicamente muito bem elaborado, foi adotado e adaptado em inúmeros programas de formação de professores na Espanha, Brasil e em toda a América Latina, o que evidencia sua capacidade de ser transferido da teoria para a prática com relativa facilidade e com resultados pedagógicos notáveis.

Os destinatários desta obra são formadores, professores, educadores sociais, psicólogos educacionais, estudantes de graduação e pós-graduação sensíveis aos problemas educacionais dos nossos dias: desmotivação e desencanto docente. A obra é apresentada como uma válvula de oxigênio, um chamado para que políticos e assessores curriculares coloquem o seu coração nos processos formativos e considerem o sentir tão fundamental quanto o pensar.

A influência do livro *Sentipensar* no meu trabalho é explícita e significativa. Ele aparece mencionado no terceiro volume da série *Educação Transdisciplinar*—dedicado às bases emocionais e afetivas da aprendizagem— como um dos pilares conceituais da abordagem afetivo-cognitiva que defendemos para a formação do professorado. Desde o meu ponto de vista, o *Sentipensar* não é apenas um conceito teórico, mas uma atitude pedagógica vivida e incorporada: reflete a disposição do educador em estar presente na sala de aula não apenas com a mente, mas com todo o seu ser, com sua história, com sua emoção e com seu amor pelo que faz e por aqueles que educa (BATALLOSO, 2024b; TORRE; MORAES, 2005).

No geral, o *Sentipensar* é um livro que tem contribuído decisivamente para legitimar, no âmbito acadêmico e pedagógico ibero-americano, a integração da dimensão emocional nos processos de formação. É, no melhor sentido do termo, um livro que pratica o que prega: está escrito com a mesma paixão, abertura e consciência do mistério do encontro educacional que sua proposta exige dos professores.

1.2.5. Ecologia dos saberes

Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais (MORAES, 2008) é, sem dúvida, a obra mais ambiciosa, densa e completa que Moraes publicou até aquela data, e pode ser considerada sua grande síntese intelectual: o momento em que todos os fios de seu pensamento – ontológico, epistemológico, pedagógico, ético e espiritual – são entrelaçados em um único enredo coerente de uma extraordinária riqueza conceitual. Se O Paradigma Educacional Emergente foi o manifesto fundante, Ecologia dos Saberes é a arquitetura teórica mais completa, o edifício erguido com paciência, rigor e paixão ao longo de mais de uma década de pesquisa, docência e reflexão (MORAES, 2008).

O próprio título já é uma declaração de princípios de enorme profundidade. A noção da "ecologia dos saberes" – que Moraes desenvolve de maneira original, retomando, mas também superando as abordagens de Boaventura de Sousa Santos – expressa a convicção de que os conhecimentos não são objetos isolados, hierarquizados e acumulativos, mas estruturas vivas que existem em relação, que se nutrem mutuamente, que competem e cooperam, que emergem e se transformam dentro de ecossistemas epistêmicos complexos e dinâmicos. Uma ecologia dos saberes não pergunta qual conhecimento é verdadeiro ou falso, superior ou inferior, científico ou popular: pergunta como os diferentes saberes – o conhecimento científico, o saber ancestral, a experiência corporal, a intuição artística, a sabedoria espiritual – podem ser colocadas em diálogo fecundo para melhor iluminar a realidade e orientar a ação humana de forma mais sábia (MORAES, 2008). Esta visão tem consequências pedagógicas de um alcance que a própria autora não deixa de explorar ao longo da obra.

O livro está estruturado em torno de três eixos temáticos que se interpenetram e enriquecem mutuamente ao longo de suas páginas. O primeiro eixo é a base epistemológica do paradigma emergente. Moraes repassa minuciosamente e com rigor as grandes descobertas científicas do século XX que questionam os pilares do pensamento moderno: a Física Quântica e suas implicações para a natureza da realidade e do observador; a Teoria do Caos e das Estruturas Dissipativas de Prigogine que mostram como a desordem e a incerteza são fontes de criatividade e do surgimento de novas ordens; a Biologia do Conhecer de Maturana e Varela que revela o caráter autopoietico e estruturalmente determinado de todo processo de aprendizagem; a Teoria dos Campos Mórficos de Rupert Sheldrake que sugere formas de causalidade não local e de herança de hábitos coletivos; e a "ordem implicada" de David Böhm que propõe uma visão do universo como uma totalidade indivisa, na qual a separação entre matéria e consciência, entre sujeito e objeto, é uma abstração conveniente, mas não uma realidade última (MORAES, 2008; BOHM, 1987; PRIGOGINE; STENGERS, 1991).

Para Moraes, não podemos continuar trabalhando com modelos equivocados, com explicações causais lineares, com dualidades irreconciliáveis e com paradigmas que não refletem a complexidade estrutural e dinâmica da realidade. Necessitamos de novas teorias e novas contribuições teóricas e epistemológicas capazes de ecologizar a ontologia, a epistemologia e o próprio pensamento, no sentido de religar as diferentes dimensões da vida e os diversos saberes. Este imperativo de ecologização do pensamento que é, simultaneamente, científico, filosófico e ético, constitui o fio condutor de toda a obra.

O segundo eixo é a transdisciplinaridade como atitude epistemológica e pedagógica. Moraes desenvolve aqui, com mais profundidade do que em qualquer obra anterior, sua compreensão da transdisciplinaridade, não apenas como uma metodologia de pesquisa, mas como uma disposição existencial de abertura radical ao real em toda a sua complexidade. Baseando-se nas obras de Basarab Nicolescu, distingue precisamente entre multi-, inter- e transdisciplinaridade, e argumenta que apenas a perspectiva transdisciplinar — com seu reconhecimento dos diferentes níveis de realidade, sua lógica do terceiro incluído e sua abertura à zona de não-resistência que Nicolescu identifica com o sagrado ou com o que está

além de qualquer racionalização — é possível acender a uma compreensão verdadeiramente abrangente dos fenômenos educacionais (NICOLESCU, 2001). Para ele, a zona de não-resistência corresponde ao sagrado, ou seja, a aquilo que não está sujeito a nenhuma racionalização; o lugar em que estariam também a intuição e o imaginário, dimensões que Moraes corajosamente reivindica como partes legítimas e insubstituíveis do conhecimento pedagógico.

A transdisciplinaridade, como princípio epistemológico e metodológico, implica uma atitude de abertura à vida e a todos os seus processos. Uma atitude que nos ajuda a superar as barreiras disciplinares na tentativa de compreender melhor o que está além dos limites e fronteiras estabelecidas; um princípio que requer que o pensamento vá além dos aspectos cognitivos baseados no desenvolvimento de competências e habilidades, para que o processo possa realmente ecoar na subjetividade humana. Esta afirmação — de que o aprendizado genuíno só é possível quando ressoa na subjetividade do aprendiz, quando toca algo vivo em sua interioridade — é um dos núcleos mais originais e fecundos de toda a obra de Moraes, e se encontra em *Ecologia dos Saberes* sua formulação mais elaborada e documentada.

O terceiro eixo é a dimensão ontológica da aprendizagem e da educação. É a complexidade, como um dos eixos constitutivos da transdisciplinaridade e da natureza ontológica do sujeito aprendente, que requer que os educadores pratiquem uma educação que privilegie a inteireza humana, que reconheça sua multidimensionalidade e que torne o sujeito consciente de que ele é sempre autor e ator de seu próprio processo de construção do conhecimento, e coautor de construções coletivas, a partir de sua participação nos espaços onde a ecologia dos saberes está presente. Essa consciência da própria autoria — de ser um sujeito ativo e responsável pelo próprio aprendizado e pela própria vida — é, para Moraes, um objetivo educacional fundamental, que só pode ser desenvolvido em ambientes pedagógicos onde a confiança, o diálogo, a criatividade e a liberdade estejam presentes.

A dimensão contemplativa e espiritual deste livro também merece uma atenção especial. Moraes não ignora o território, sempre delicado no campo acadêmico, da espiritualidade e da mística: ela o aborda com rigor, com abertura

e com a convicção de que uma ecologia de saberes que exclui as dimensões mais profundas da experiência humana seria tão fragmentária e reducionista quanto o paradigma que se busca superar. Ela reconhece que, ao trabalhar as interações disciplinares, a transdisciplinaridade reafirma uma epistemologia do sujeito e da subjetividade humana, abrindo o campo do conhecimento para a ecologia dos saberes, para a integração dos saberes não acadêmicos e científicos, bem como para o autoconhecimento, condição fundamental para que a consciência humana se torne mais complexa e se manifeste em sua capacidade evolutiva e transformadora. Este é um dos pontos fundamentais de sua construção teórica: o resgate do sujeito com suas múltiplas dimensões e níveis de percepção da realidade.

As implicações curriculares e metodológicas também são desenvolvidas com muito cuidado nesta obra. Moraes argumenta que um currículo transdisciplinar não pode ser organizado em torno de disciplinas estanques e conteúdos predeterminados: deve partir de questões vivas, de problemas reais, de experiências significativas que cruzem as fronteiras disciplinares e conectem o conhecimento acadêmico à vida e aos desafios da comunidade. Não podemos continuar trabalhando com propostas didáticas baseadas em pensamentos deterministas e reducionistas, em planejamento positivista e com uma metodologia que fragmenta a realidade, o conhecimento e a vida. A avaliação, o *design* de espaços de aprendizagem, a relação pedagógica e a formação do professorado devem ser reinterpretados desde esta perspectiva ecossistêmica e a partir de propostas concretas, aplicáveis e fundamentadas pedagogicamente.

O livro é prefaciado pelo famoso matemático e educador brasileiro Ubiratan D'Ambrósio, uma das grandes referências do pensamento transdisciplinar na América Latina, cujo prólogo é, por si só, leitura indispensável. D'Ambrósio destaca que Moraes nos sugere neste livro um caminho transdisciplinar e transcultural para a Educação, no sentido de conduzir a humanidade a uma vida digna, sem privação material básica e sem medo, participando ativamente do exercício da criatividade consciente e solidária. Poucas apresentações definem com tanta precisão o horizonte ético e civilizacional de uma obra.

Em resumo, *Ecologia dos Saberes* é um livro que deve ser lido com a mesma atitude que propugna: com abertura, paciência, disposição para deixar-se surpreender e transformar. Não é um manual ou um compêndio de técnicas: é um convite para pensar de outra maneira, para perceber de forma diferente e educar de outro modo. E é, no contexto da crise civilizacional que atravessamos, um dos livros mais necessários, urgentes e esperançosos que a pedagogia ibero-americana produziu nas últimas décadas.

1.2.6. Complexidade e Currículo: por uma nova relação

Complexidade e Currículo: por uma nova relação, é um artigo publicado na Revista *Polis. Revista Latino-Americana*, nº 25, 2010, que começa com quatro perguntas que servem como programa para toda a reflexão: Como repensar as questões curriculares a partir da complexidade? Por que é importante trabalhar o currículo desde o Pensamento Complexo? O que significa assumir um currículo sob uma perspectiva da complexidade? Quais implicações se derivam em relação às formas de organização escolar e práticas pedagógicas? Estas perguntas não são apenas retóricas: são as perguntas que qualquer educador comprometido com a transformação do sistema escolar deveria se fazer e o artigo as responde com a profundidade e a clareza que caracterizam o melhor pensamento de Moraes.

O artigo parte da famosa frase de Pascal, recuperada por Morin: "já que todas as coisas são ajudadas e ajudantes, causadas e causantes, estando tudo ligado por um vínculo natural e invisível, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como também considero impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes." Esta citação não é um adorno erudito, mas o núcleo epistemológico de toda a argumentação: se o conhecimento das partes e o conhecimento do todo são mutuamente dependentes e inseparáveis, então um currículo organizado em disciplinas estanques, isoladas umas das outras e desconectadas da experiência vital dos estudantes é, não apenas pedagogicamente ineficaz, mas epistemologicamente contraditório à própria natureza do conhecimento humano (MORAES, 2010; MORIN, 1994).

O ensaio defende a necessidade de repensar as questões curriculares a partir da Teoria da Complexidade, justificando a importância deste instrumento

para evitar uma visão positivista do currículo que separa as disciplinas, fragmenta o objeto do conhecimento, a realidade e a vida. Para isso, trabalha os conceitos de currículo e complexidade, esta última percebida em seus aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, assim como a importância da relação currículo/complexidade e alguns possíveis resultados na educação.

No nível ontológico, Moraes argumenta que o currículo não é um documento administrativo nem uma lista de conteúdos: é, em sua raiz mais profunda, uma expressão da concepção que uma sociedade tem do ser humano, do conhecimento e da vida. Um currículo mecanicista e disciplinar produz seres humanos fragmentados, incapazes de pensar relacionalmente, desconectados de suas emoções e experiências de vida. Um currículo complexo e transdisciplinar, por outro lado, aspira a formar pessoas capazes de compreender a teia de inter-relações que constitui a realidade, de agir com responsabilidade diante dos problemas complexos de seu tempo e de desenvolver todas as suas dimensões humanas – cognitiva, emocional, ética, espiritual – de maneira integrada e coerente (MORAES, 2010).

No nível epistemológico, Moraes retoma e aprofunda os princípios do Pensamento Complexo de Edgar Morin — dialógico, recursividade, hologramático, autoeco-organização e emergência — e os aplica precisamente ao campo curricular. O currículo, sob a perspectiva transdisciplinar, é um espaço vivo de construção do conhecimento que resulta do pensamento, das experiências dos sujeitos e de suas interações de natureza biológica e sociocultural, interações que ocorrem dentro e fora do espaço escolar. É um processo e, ao mesmo tempo, um produto que se autoeco-organiza a partir de uma prática curricular de natureza complexa e transdisciplinar. Esta visão do currículo como um processo vivo e autopoietico, que se autoproduz e se reorganiza permanentemente em resposta às experiências e emergências que surgem no encontro entre docentes, alunos e realidade, é uma das contribuições mais originais e fecundas de todo o artigo.

A teorização complexa do currículo ajuda a repensá-lo a partir da pluralidade cultural, da unidade na diversidade e da capacidade de produzir coisas novas a partir de processos emergentes. Consequentemente, a intersubjetividade e a multirreferencialidade reafirmam a importância da alteridade, da luta pela

afirmação das diferenças, bem como dos processos auto-eco-organizadores. Esta afirmação tem uma dimensão política e ética de enorme relevância: um currículo pautado na complexidade não apenas integra saberes, mas também reconhece a pluralidade de sujeitos, culturas e perspectivas que habitam o espaço escolar, transformando a diversidade em uma riqueza pedagógica em vez de um problema a ser gerenciado.

No nível metodológico, Moraes propõe estratégias concretas para a construção de um currículo complexo: a organização da aprendizagem em torno de questões e problemas que atravessam os limites disciplinares; a incorporação da experiência vivida dos estudantes como ponto de partida e como espinha dorsal do processo educacional; o trabalho por projetos transdisciplinares que conectam o conhecimento acadêmico aos desafios reais da comunidade e o cultivo de uma avaliação formativa e processual orientada para o desenvolvimento integral da pessoa, não para a seleção e exclusão (MORAES, 2010). A transdisciplinaridade não combina com pensamento único e práticas instrucionistas, pois valoriza o pensamento complexo e relacional, articulado, autoeco-organizado e emergente.

É significativo assinalar que nas referências bibliográficas deste artigo aparece citado, pela primeira vez, Juan Miguel Batalloso Navas e sua obra *Dimensões da Psicopedagogia Hoje*, depois impresso em Brasília, evidenciando que, em 2010, o diálogo intelectual entre os dois autores já estava plenamente consolidado e que Moraes reconhecia publicamente a contribuição de Batalloso para o campo da educação transdisciplinar (MORAES, 2010).

No geral, este artigo constitui uma das contribuições mais lúcidas, rigorosas e aplicadas de Moraes para o debate sobre a reforma curricular, e representa uma ponte indispensável entre sua epistemologia da complexidade e sua proposta pedagógica concreta. Breve em extensão, mas extraordinariamente denso em conteúdo, é um texto que qualquer educador ou pesquisador interessado em transformação curricular deveria ler, reler e discutir com seus colegas.

1.2.7. Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação

Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos (MORAES; BATALLOSO, 2015) é um livro que foi um dos finalistas do Prêmio Jabuti, em 2016, na categoria Educação e Pedagogia, um dos prêmios literários e editoriais mais prestigiados do Brasil, o que não deixa de ser um reconhecimento inequívoco de sua qualidade e impacto. Em seu conjunto, esta obra oferece uma abordagem ainda pouco explorada no campo educacional, um enfoque que associa a transdisciplinaridade a uma visão complexa da realidade como atitude epistemológica, como princípio aberto e metodológico para a construção do conhecimento, ou como ferramenta capaz de garantir o espaço para a interconexão disciplinar. Trata-se de uma obra que nasce da convicção compartilhada por seus autores de que a fragmentação do conhecimento e a compartimentalização disciplinar do sistema educacional não são apenas problemas técnicos, mas problemas ontológicos e epistemológicos em seu contexto: problemas que afetam a forma como nós, seres humanos, compreendemos a nós mesmos, compreendemos o mundo e as nossas relações com ele (MORAES; BATALLOSO, 2015).

A obra está composta por um prefácio e seis capítulos que destacam a necessidade de promover a transdisciplinaridade na Educação, onde seu papel na aprendizagem e na realização pessoal segue sendo, em grande parte, desconhecido. Continua-se dando ainda mais valor ao pensamento crítico e racional do que à integração das dimensões emocional, intuitiva e espiritual do ser humano.

O prefácio, escrito pelo médico, educador e filósofo francês Patrick Paul, é, por si só, uma leitura muito valiosa: enfatiza que a educação está, em sua essência, associada à pluralidade disciplinar e à complexidade humana e que, por isso, a mudança dos métodos educacionais é uma questão urgente e impostergável. Paul situa o livro no contexto do debate internacional sobre a reforma educacional e destaca a originalidade da proposta de Moraes e Batalloso: articular transdisciplinaridade, criatividade e educação em uma síntese que vai além da teoria para oferecer orientações concretas para a prática pedagógica (PAUL, em MORAES; BATALLOSO, 2015).

O primeiro capítulo, intitulado "Por uma escola transdisciplinar: em busca de indicadores", escrito em conjunto por Moraes e Batalloso, destaca que o termo transdisciplinaridade ainda é desconhecido e pouco aplicado na educação, mas tem sido cada vez mais utilizado em novas propostas educacionais. A transdisciplinaridade é apresentada como uma forma diferente de vislumbrar a construção do conhecimento e de abordar a educação, pois ajuda a romper com o paradigma da fragmentação e a reconectar os saberes, valorizando tanto o conhecimento científico quanto a sabedoria humana, e envolvendo as múltiplas dimensões constitutivas do ser humano. Este capítulo também possui uma dimensão prática de grande valor: oferece um conjunto de indicadores que permitem identificar e avaliar quando uma escola pode ser considerada genuinamente transdisciplinar, uma ferramenta metodológica que tem sido especialmente útil para pesquisadores e gestores educacionais comprometidos com a inovação pedagógica.

No segundo capítulo, sob o título "Referências Teóricas e Epistemológicas da Complexidade e da Transdisciplinaridade", Moraes retoma o pensamento de Edgar Morin e Basarab Nicolescu para argumentar que qualquer reforma educacional autêntica requer, previamente, uma reforma paradigmática e uma reforma do pensamento em nossa atitude para construir e organizar o conhecimento. Aqui, ela se aprofunda nos princípios-guia do Pensamento Complexo formulados por Morin — dialógico, recursivo, hologramático, autoeco-organização, emergência — e desenvolve a metodologia transdisciplinar de Nicolescu a partir de seus três pilares: níveis de realidade, lógica do terceiro incluído e complexidade. A originalidade de Moraes, neste capítulo, está em mostrar como esses princípios não são abstrações filosóficas, mas ferramentas operacionais para repensar o currículo, a avaliação, a relação pedagógica e a formação de professores (MORAES; BATALLOSO, 2015; MORIN, 1994; NICOLESCU, 2001).

O terceiro capítulo aborda a criatividade como uma dimensão constitutiva e inseparável da educação transdisciplinar. Moraes desenvolve aqui, com grande riqueza conceitual e bibliográfica, uma visão da criatividade que a distancia radicalmente de sua redução usual a um talento individual ou a uma técnica de resolução de problemas. A criatividade, em sua proposta, é uma força geradora

intrínseca a todo ser vivo – recuperando a noção de autopoiese de Maturana e Varela – e o motor fundamental de todo aprendizado genuíno e de toda transformação pedagógica real. Sem criatividade não há transdisciplinaridade possível, porque a abertura a novos níveis de realidade e às novas formas de conhecimento requer justamente essa capacidade de ir além do estabelecido, de imaginar o que ainda não existe, de criar conexões onde outros só veem separação e redução (MORAES; BATALLOSO, 2015; MATURANA; VARELA, 1997).

O quarto capítulo, escrito por mim, apresenta reflexões sobre a escola criativa e a transdisciplinaridade do futuro, obtidas a partir de experiências educacionais e de aprendizagem das quais participei diretamente. Aqui exponho a compreensão da criatividade como algo que depende, em grande medida, de ambientes psicossociais que permitam a livre expressão, a troca de ideias e o diálogo permanente, bem como da presença efetiva da transdisciplinaridade no ambiente escolar. Argumento que a educação é um dever de responsabilidade pessoal e social, um processo de assumir compromissos consigo mesmo e com os outros. A escola criativa e transdisciplinar proposta deve, portanto, adotar um currículo integrado, composto por unidades ou blocos que respondam às necessidades pessoais e comunitárias, aos problemas reais da vida cotidiana; deve ser um lugar onde estudar seja um processo permanente de pesquisa e descoberta, ancorado em bases éticas sólidas e guiado pela educação afetiva, pela responsabilidade social e o compromisso com os direitos humanos.

O quinto capítulo, intitulado "Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa", começa com várias perguntas sobre como pensar a transdisciplinaridade na prática pedagógica e discute como passar de uma didática tradicional positivista para uma didática transdisciplinar baseada na epistemologia da complexidade, apontando as possíveis resistências que precisam ser superadas. Este é um dos capítulos mais aplicados e práticos do livro: Moraes não se limita a diagnosticar os problemas do paradigma didático convencional, mas oferece diretrizes concretas para construir ambientes de aprendizagem genuinamente transdisciplinares: ambientes caracterizados por abertura, dialogicidade, multirreferencialidade, atenção a processos emergentes, cultivo da intuição e integração das dimensões emocional, cognitiva e espiritual.

O sexto e último capítulo, intitulado "Criatividade e transdisciplinaridade: novas bases e perspectivas", encerra a obra ratificando a compreensão da transdisciplinaridade pela autora e oferecendo várias abordagens para a criatividade, a partir da visão de Saturnino de la Torre, Albertina Mitjáns, Rollo May e outros autores de destaque. Moraes mostra aqui como a transdisciplinaridade e a criatividade não são duas dimensões justapostas, mas profundamente entrelaçadas: a abertura transdisciplinar a novos níveis de realidade é, em si, um ato criativo; e a criatividade genuína, por sua vez, é sempre transdisciplinar porque transcende os limites de qualquer disciplina ou perspectiva para promover e alcançar novas e mais abrangentes sínteses da realidade.

Este livro mostra que a educação, concebida como um processo permanente de ação transformadora, tanto individual quanto coletiva, é capaz de revitalizar a convivência humana, de regenerar a ética da solidariedade e da responsabilidade social, por meio do estabelecimento de um pensamento mais humanizado e humanizante. Esta afirmação, com a qual a apresentação do livro se encerra, sintetiza com precisão seu horizonte ético e civilizacional: não se trata de uma obra de pedagogia acadêmica, mas de uma proposta para a transformação humana, social e cultural por meio da educação.

A pluralidade de olhares, linguagens e percepções da realidade nos ajuda a entender que o ser humano, em sua multidimensionalidade, escapa a todo recorte de natureza disciplinar, o que exige novas bases teóricas e metodológicas capazes de provocar mudanças paradigmáticas, programáticas e pragmáticas no ensino. Esta é, definitivamente, a aposta central de todo o livro: que é possível e necessário construir uma educação que esteja à altura da complexidade do ser humano e dos desafios do nosso tempo, e que essa educação requer uma nova forma de pensar, sentir e agir que a transdisciplinaridade e a criatividade, juntas, podem tornar possível.

1.2.8. O Paradigma Educacional Ecológico

O Paradigma Educacional Ecológico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana (MORAES, 2021) é, sem dúvida, a obra mais madura,

ambiciosa e pessoal de Maria Cândida Moraes. Não é apenas um livro de pedagogia: é o resultado de uma vida inteira de reflexão, pesquisa e compromisso com a educação como uma prática humanizadora e transformadora. Suas quase quatrocentas páginas sintetizam e superam tudo o que a autora construiu desde *O Paradigma Educacional Emergente* (1997) até suas obras mais recentes, integrando, com coerência e profundidade sem precedentes, as dimensões ontológica, epistemológica, metodológica, pedagógica, ética e espiritual de sua proposta educativa (MORAES, 2021). Esta obra é dedicada ao seu querido amigo Edgar Morin, uma das grandes inspirações de sua construção teórica e epistemológica.

O próprio título antecipa a dupla aposta do livro. Por um lado, o conceito de "paradigma educacional ecossistêmico" designa uma síntese integradora do paradigma da complexidade e do paradigma emergente que a autora havia formulado em seus trabalhos anteriores: um paradigma que não mais aspira apenas integrar o conhecimento fragmentado pela hiperespecialização disciplinar, mas também compreender a educação como um ecossistema vivo, dinâmico e autopoietico, profundamente interconectado com os outros ecossistemas – natural, social, cultural, tecnológico e espiritual – nos quais os seres humanos estão imersos. Por outro lado, a expressão "nova ecologia da aprendizagem humana" indica o horizonte pedagógico específico da proposta: construir ambientes e processos de aprendizagem que estejam à altura da complexidade do ser humano e dos desafios do século XXI (MORAES, 2021; MATURANA; VARELA, 1997).

Esta obra, inspirada por uma visão humanista da educação, se apresenta como uma contribuição para a mudança paradigmática fundamentada na ciência da complexidade, na transdisciplinaridade e na visão ecossistêmica do mundo e da vida, capaz de ajudar na construção de uma nova proposta civilizatória que compreenda a educação como um bem comum e que respeite a vida, o ser humano e a natureza. Esta declaração de intenções que abre o livro é também uma declaração de princípios éticos e políticos de enorme profundidade: educação como um bem comum, não como mercadoria; a vida, o ser humano e a natureza como valores supremos que devem guiar qualquer prática pedagógica genuína.

A estrutura interna da obra é notável por sua originalidade e honestidade intelectual. O primeiro capítulo, significativamente intitulado *Reconstruindo o meu percurso intelectual*, é uma autobiografia epistêmica de grande valor, na qual Moraes narra seu próprio itinerário de pensamento: sua formação inicial, sua autoidentificação como "contrabandista de saberes", - expressão que captura com precisão sua disposição em ultrapassar fronteiras disciplinares de forma ousada e sem permissão, - seu encontro com a complexidade, com a transdisciplinaridade, o aprendizado da docência transdisciplinar e a justificativa de sua escolha do título - paradigma ecossistêmico como o horizonte de síntese de toda a sua trajetória. Este capítulo autobiográfico é raro na literatura acadêmica convencional e demonstra que, para Moraes, a epistemologia não é uma atividade abstrata, mas um processo de vida, de transformação pessoal e de responsabilidade ética para com o mundo e a vida.

O segundo capítulo desenvolve a base teórica do livro em toda a sua amplitude. Começa dialogando com Thomas Kuhn e Edgar Morin sobre o conceito de paradigma e sobre a transição paradigmática da ciência e o surgimento da complexidade. Em seguida, avança para as estruturas dissipativas de Prigogine, a autopoiese e a organização do ser vivo de Maturana e Varela, o determinismo e a mudança biológica estrutural, e a noção de objetividade entre parênteses de Maturana. Todo este percurso não é um exercício de erudição, mas uma construção cuidadosa das bases filosóficas e científicas sobre as quais será construído o Paradigma Educacional Ecossistêmico. Cada teoria que Moraes convoca tem implicações pedagógicas diretas que ela não deixa de assinalar e desenvolver.

Os capítulos terceiro, quarto e quinto desenvolvem os pressupostos ontológicos e epistemológicos derivados das ciências da complexidade: a reintegração do sujeito, a subjetividade e a intersubjetividade, o contextualismo, a visão sistêmica, ecológica e relacional, a realidade hologramática como uma totalidade indivisível e o padrão de rede, a complexidade organizacional, a multidimensionalidade da realidade e a auto-eco-organização. Nesses capítulos, Moraes demonstra uma maturidade filosófica e científica que poucos pensadores pedagógicos ibero-americanos alcançaram: ela articula com precisão e clareza conceitos que vêm de territórios tão diversos quanto a Física Quântica, a Biologia

do Conhecimento, a Teoria de Sistemas e a Epistemologia do Sujeito, e sabe como traduzi-los em categorias pedagógicas operacionais e aplicáveis.

O sexto capítulo, o mais longo e original de todo o livro, é dedicado ao desenvolvimento do próprio "Paradigma Educacional Ecológico". Apresenta seus objetivos e as perspectivas teóricas nele implícitas, propõe uma nova ecologia da aprendizagem humana e desenvolve, em profundidade, uma pedagogia ecológica em três dimensões: a didática como expressão de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar, o paradigma ecológico e as questões curriculares e a formação de professores: do apostolado ao protagonismo docente transdisciplinar. Esta última seção merece atenção especial: a imagem da transição do "apostolado" – a vocação entendida como sacrifício e autonegação acrítica – ao "protagonismo docente transdisciplinar" – o professor como um sujeito ativo, criativo, investigativo e responsável por seu próprio processo de formação – condensa em uma única frase toda uma filosofia de formação do professorado de uma originalidade e força pouco habitual.

A nova ecologia da aprendizagem humana, proposta por Moraes, é um ambiente cognitivo e emocional capaz de integrar conhecimentos científicos e humanísticos, de superar a fragmentação disciplinar, o currículo engessado, os sistemas de avaliação descontextualizados e que já não se pode mais ignorar o contexto informacional em que o aluno está imerso. Assim, é urgente construir novos ambientes de aprendizagem que se solidarizem com a multiplicidade de cenários, atores, linguagens e com os processos de autoaprendizagem, para que os alunos verdadeiramente aprendam a aprender, a pensar e agir eticamente, a viver e conviver em harmonia, a ser solidários, responsáveis e compassivos.

O objetivo geral da obra pode ser resumido na exploração das contribuições epistemológicas e metodológicas desse paradigma para a mudança paradigmática na educação, com ênfase especial na interconexão entre os sistemas educacionais, sociais e ambientais e na prática pedagógica dos professores. Esta dimensão aplicada e prática é um dos desafios mais valiosos do livro: Moraes não fica na teoria, mas constantemente desce ao campo da prática pedagógica concreta, oferecendo orientações, estratégias e critérios de avaliação que permitam ao

professor, em formação ou na prática, apropriar-se do Paradigma Ecológico e levá-lo para sua sala de aula, para sua instituição educativa e sua comunidade.

O contexto histórico em que o livro aparece agrega uma camada de significado que não pode ser ignorada: ele foi escrito e publicado durante a pandemia de COVID-19, que expôs, com uma crueldade sem precedentes, as fragilidades do sistema educacional global, o aprofundamento das desigualdades sociais e a urgência de se repensar não apenas os métodos pedagógicos, mas os próprios propósitos da educação. A aprendizagem verdadeiramente acontece e surge nos cenários mais diversos, com as tecnologias e oportunidades mais variadas de aprendizagem, diz Moraes e esta afirmação, que em outro contexto poderia ser lida como uma afirmação teórica, adquire, no contexto de uma pandemia, o caráter de uma lição aprendida a golpes de realidade. A crise sanitária e civilizacional que vivemos não apenas provou a verdade daqueles que reduzem a educação à transmissão de conteúdo: mas, ao contrário, confirmou que o que os seres humanos mais precisam é aprender a conviver, a cuidar uns dos outros e a se relacionar de forma responsável e compassiva com o planeta que habitamos.

Moraes nos convoca a colaborar para a reforma do pensamento e das instituições educacionais, ressaltando a necessidade de se criar espaços de aprendizagem que favoreçam a construção de uma nova ecologia da aprendizagem humana mais adequada aos novos tempos: uma ecologia cognitiva e emocional que integre os saberes científicos e humanísticos, que supere a fragmentação disciplinar e o currículo engessado, sabendo que não se pode continuar ignorando o contexto informativo em que o aluno está inserido.

Em seu conjunto, *O Paradigma Educacional Ecológico* é o testemunho intelectual de uma pensadora que dedicou mais de três décadas à mesma pergunta fundamental: que educação o ser humano do século XXI necessita para ser verdadeiramente humano? A resposta que ela dá neste livro é a mais completa, a mais rigorosa e a mais corajosa de todas as que ofereceu ao longo de sua trajetória profissional. Não é apenas uma resposta teórica: é uma resposta civilizacional, uma aposta pela vida e pela dignidade humana, escrita com a paixão contida de alguém que sabe que o tempo é essencial e que as palavras, quando bem fundamentadas, podem transformar o mundo.

1.2.9. Epistemologia da Complexidade e a Pesquisa Educacional

Epistemologia da Complexidade e a Pesquisa Educacional (MORAES, 2024) é o resultado de mais de vinte anos de ensino e pesquisa de Maria Cândida Moraes em Programas de Pós-Graduação em Educação na PUC/SP e na Universidade Católica de Brasília. Publicado em 2024, sob o selo do Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin, é uma revisão e ampliação total de seu trabalho anterior - *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* (MORAES; VALENTE, 2008), reescrita à luz das reflexões acumuladas nos últimos quinze anos e das demandas levantadas pelos estudantes do curso homônimo apresentado pelo CEP Edgar Morin.

Sua importância teórica e prática é de primeira ordem. No nível teórico, oferece o desenvolvimento mais sistematizado e completo disponível em português do arcabouço epistemológico que fundamenta a pesquisa educacional desde o Pensamento Complexo de Edgar Morin e do Paradigma Ecológico da própria Moraes, articulando de forma coerente os princípios da Física Quântica e suas implicações epistemológicas, a Biologia do Conhecer de Maturana e Varela, a Cibernética de Von Foerster, a teoria das Estruturas Dissipativas de Prigogine, e a Transdisciplinaridade de Nicolescu. No nível prático, a obra é simultaneamente uma proposta para a formação de pesquisadores e um guia para a ação pedagógica: desmonta os pressupostos positivistas que ainda predominam nos programas de metodologia científica, propõe os operadores cognitivos concretos para aprender a pensar de forma complexa a pesquisa e exemplifica com casos reais como uma pesquisa transdisciplinar pode ser projetada e implementada. Escrita com rigor acadêmico e vocabulário acessível, é uma referência indispensável para qualquer pesquisador educacional que queira operar a partir dos paradigmas emergentes do século XXI.

O primeiro capítulo estabelece as bases conceituais de toda a obra. Moraes começa definindo a pesquisa científica como a construção e a reconstrução do conhecimento sobre um objeto de interesse, algo sempre datado, contextualizado e provisório, resultado de uma curiosidade epistemológica que emerge da própria experiência do sujeito de pesquisa. Em seguida, ela desenvolve o conceito de

perspectiva teórica como a postura filosófica que condiciona a epistemologia e a metodologia do pesquisador. Identificando três grandes tradições epistemológicas herdadas — positivista, interpretativa e sociocrítica — acrescenta, como sua própria e necessária contribuição, uma quarta: a perspectiva da complexidade e do pensamento ecossistêmico que considera a mais urgente e essencial para a ciência no século XXI. O capítulo culmina com um quadro-resumo que compara as quatro perspectivas a partir de suas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, permitindo ao leitor ver de forma sintética que cada paradigma concebe de maneira radicalmente diferente a natureza da realidade, a relação sujeito e objeto de conhecimento, os aspectos metodológicos e a validade dos procedimentos de pesquisa.

O segundo capítulo, o mais extenso e epistemologicamente mais denso da obra, aborda a dimensão ontológica da realidade e do ser sob a perspectiva da complexidade. Sua tese central é que as revoluções científicas do século XX, promovidas a partir de várias teorias - Física Quântica, Estruturas Dissipativas, Cibernética de segunda ordem, Biologia do conhecer —, produziram uma autêntica revolução ontológica e epistemológica que tornou a concepção positivista que percebe a realidade como sendo objetiva, estável e fragmentada, absolutamente insustentável. A realidade, do ponto de vista da complexidade, é dinâmica, multidimensional, interativa, não-linear, indeterminada e imprevisível, e sua causalidade não é mecânica e linear, mas circular, retroativa e recursiva. Moraes desenvolve, de forma sistematizada, onze pressupostos ontoepistêmicos derivados dessa nova ciência revolucionária. A reintegração do sujeito ao processo de observação decorre do Princípio da Incerteza de Heisenberg que destruiu o mito da objetividade científica: toda objetividade é sempre uma (*objetividade*) entre parênteses, o que legitima, na pesquisa desenvolvida, o uso de diários de campo, as narrativas em primeira pessoa do singular e as histórias de vida. A subjetividade e a intersubjetividade são resgatadas como categorias epistemológicas importantes, revelando que o conhecimento nasce sempre de interações solidárias entre sujeito e objeto do conhecimento. O contextualismo mostra que nada existe fora de suas circunstâncias e que contextualizar é complexificar, reconhecendo também que o próprio contexto está em transformação permanente. A visão sistêmica, ecológica e relacional fundamenta-

se no pensamento sistêmico desde Bertalanffy e Wiener até o aprofundamento teórico de Edgar Morin, desenvolvido na obra *Método I*, em que procura compreender a ecologia em seu sentido amplo, como a ciência das relações entre todos os seres vivos e seu ambiente.

A rede, como padrão de vida, implica que os sistemas vivos são estruturas que se organizam de maneira autopoietica, autoeco-produzindo a si mesmas e influenciando as estruturas organizacionais dos demais elementos da rede. Esta compreensão sugere, por sua vez que, na pesquisa, é necessário aprender a pensar inter-relacionando fatos, eventos e processos ocorrentes, percebendo as interconexões, em vez de causas lineares isoladas. A realidade hologramática revela um universo como um todo indivisível em movimento fluente, onde a parte contém o todo e o todo contém a parte. Os pressupostos de autoeco-organização, causalidade recursiva e retroativa, interatividade e incerteza ontológica completam o quadro ontoepistemológico, mostrando que a incerteza ontológica não é um defeito nos instrumentos de medição, mas uma propriedade estruturante da natureza da matéria e, portanto, constitutiva de toda a realidade vivida e investigada.

O terceiro capítulo transfere as implicações dessa ontologia para o plano epistemológico. Moraes examina as relações entre subjetividade e objetividade na pesquisa, mostrando que o conhecimento científico é sempre contextual, pessoal, datado e provisório, dependente das estruturas cognitivo-emocionais daquele que conhece. Aborda a multirreferencialidade como resposta à complexidade do campo educacional: nenhuma teoria ou perspectiva isolada pode explicar a heterogeneidade das práticas pedagógicas que, por sua vez, requer uma pluralidade de olhares, opiniões, linguagens e referências. Desenvolve o conceito de dependência ecológica entre sujeito e objeto com base no princípio ecológico de ação de Morin: toda ação é sempre uma ação ecologizada que escapa à vontade inicial e à intencionalidade do sujeito, o que também exige a adoção de um princípio ético que nutra toda relação pesquisador-objeto e que se manifesta através de determinados instrumentos como o consentimento informado e a necessidade de devolução dos resultados à comunidade envolvida. A seção mais prática do capítulo é a dedicada aos operadores cognitivos para um pensar complexo, na qual Moraes expõe e comenta os sete princípios propostos por Edgar

Morin: o sistêmico-organizacional, o hologramático, o retroativo, o recursivo, o dialógico, a auto-eco-organização e a reintrodução do sujeito cognoscente. A esses sete, ela acrescenta três outros por sua própria conta e risco: o Princípio Ecológico da Ação de Morin, o Princípio da Enacção de Varela – que mostra que percepção e ação são inseparáveis e coevoluem – e o Princípio Ético como um horizonte que deve presidir todas as etapas do processo de pesquisa.

O quarto capítulo desenvolve as implicações metodológicas de todo item anterior. A tese central é que o método, do ponto de vista da complexidade, não pode ser concebido como um conjunto de regras universais, pré-estabelecidas e monolíticas. Seguindo Morin, Ciurana e Motta (2003), o método é um caminho que se descobre ao caminhar, como trajetória espiral, inseparável do sujeito e do objeto investigado, que nasce com o problema e só é formalizado ao final do processo como reflexo do caminho percorrido (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Não é improvisação, mas produto de uma atividade reflexiva, adaptativa e criativa do pesquisador. A partir desta compreensão, Moraes discute uma série de implicações práticas para o planejamento de projetos: a necessidade de uma estrutura flexível e revisável; a conveniência de se trabalhar com questões de pesquisa abertas em vez de hipóteses determinísticas; a importância do pesquisador expressar sua autoria desde a escrita da introdução do projeto e a necessidade de combinar estratégias lineares, que iluminam relações superficiais e aparentes, com estratégias não lineares, que revelam aspectos mais profundos do ser humano, seu universo afetivo, seus valores e sistemas de significado.

O quinto capítulo, o mais inovador em termos de aplicação, aborda a pesquisa transdisciplinar como um horizonte metodológico superior. Baseando-se em Basarab Nicolescu, a autora explica que a transdisciplinaridade se baseia em três eixos constitutivos: a complexidade, os níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído. Esta última, de natureza ternária, nos permite descobrir uma terceira possibilidade de compreensão que a lógica binária excludente não pode perceber e que requer a abertura do processo investigativo envolvendo outros níveis de percepção como a intuição, o imaginário, a sensibilidade e a criação artística. Moraes resume o processo da pesquisa transdisciplinar em cinco etapas: identificação do problema e formulação da questão de pesquisa; pesquisa desde múltiplas perspectivas e contextos com atitude multirreferencial;

contextualização do fenômeno a partir dos diferentes contextos envolvidos; construção de um *mosaico complexo* de múltiplas interpretações inter-relacionadas; e elaboração de uma plataforma transcontextual que conecta os diferentes contextos, as diversas opiniões, descobrindo os padrões que os conectam e as interdependências que os articulam. Tudo isso é ilustrado por um projeto real *Jardins Filtrantes do Parque do Recife*, destinado a combater a poluição ambiental urbana na cidade do Recife, em que a autora tenta explicar, sistematizar, a produção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, a partir da articulação de dados e informações provenientes de diferentes áreas de conhecimento, como a engenharia ambiental, a arquitetura, a fitopatologia, a microbiologia, a antropologia, a sociologia e o planejamento urbano. Moraes o analisa apresentando-o como um exemplo paradigmático de um conhecimento transcontextual e transdisciplinar produzido em ação.

As conclusões da obra são, por sua vez, diagnósticas e propositivas. Moraes observa que a grande maioria dos programas acadêmicos de metodologia científica continua operando a partir das premissas do paradigma clássico — linearidade, determinismo, fragmentação e exclusão do sujeito —, ignorando a revolução ontológica e epistemológica produzida pela ciência no século XX e suas profundas implicações para a pesquisa educacional. Pesquisadores continuam sendo formados com ferramentas intelectuais de outros tempos para trabalhar com sistemas complexos como a educação, o que gera pesquisas estereis, descontextualizadas e epistemologicamente inconsistentes.

Diante desse diagnóstico, Moraes argumenta que assumir os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade não implica apenas uma mudança técnica de métodos, mas uma transformação paradigmática e ética mais profunda: exige que o pesquisador se reconheça como um sujeito encarnado, autor de seu processo, envolvido na realidade que investiga e corresponsável por uma ação que é sempre ecologizada e codeterminada com o outro e com o ambiente. A complexidade traz consigo a abertura, a recursividade, o diálogo, o reconhecimento de emergências, a complementaridade, o coenvolvimento e os processos autoeco-organizadores. A incerteza, o acaso e o inesperado não são obstáculos à pesquisa, mas dimensões constitutivas e inalienáveis a ela. A conclusão mais profunda da obra é que não é possível continuar aprisionando a

realidade educacional em uma única explicação ou dimensão: somente a partir de uma epistemologia complexa, multirreferencial, transdisciplinar e eticamente comprometida é que o pesquisador pode produzir conhecimento verdadeiramente relevante, contextualizado e significativo, à altura da natureza intrinsecamente complexa da vida, da educação e do ser humano.

Moraes é autora e organizadora de mais de 25 livros, escreveu e publicou 39 artigos em revistas científicas nacionais e internacionais e 64 capítulos de livros. Esta lista inclui as participações mais documentadas e significativas, mas não pretende ser exaustiva, dado que a dispersão de sua produção em capítulos de livros coletivos ao longo de três décadas dificulta rastreá-los completamente sem acesso direto ao seu currículo Lattes atualizado. Para um acesso mais completo, recomenda-se

consultar:

(https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=9BBFD57Fo4AAB06D2E7432580D00CB3A). De qualquer forma, além das obras anteriores, que consideramos as mais significativas de todas as suas contribuições, Maria Cândida Moraes organizou, coordenou e coorganizou outras obras como:

-
- MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Org..). Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.
 - MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la; PUJOL, Maria Antônia (Org..). Documentos para transformar a educação: um olhar complexo e transdisciplinar. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013.
 - MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Org..). O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.
 - MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Org..). Educação transdisciplinar e mediação da aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.
 - MORAES, Maria Cândida. Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2019.

Igualmente, Maria Cândida Moraes também tem participado, como autora, de capítulos de obras coletivas significativas:

- MORAES, Maria Cândida. Contextualización Educativa: diálogo, epistemología y complejidad. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 28, p. 576-595, set./dez. 2020. [Artículo escrito conjuntamente com Juan Miguel Batalloso Navas].
- MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. In: RIZOMA FREIREANO, n. 6, Meta-Transdisciplinaridade e Educação, 2010. Disponível em: < <https://www.rizoma-freireano.org/articles-0606/transdisciplinaridade-e-educacao-maria-candida-moraes> >. Acesso em: 27 mar. 2026.
- MORAES, Maria Cândida. Complejidad e currículo: por uma nova relação. *Polis, Revista Latino-americana*, Santiago de Chile, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/polis/573>>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- MORAES, Maria Cândida. El paradigma educatiu emergent: algunes implicacions en l'epistemologia i en la didàctica del segle XXI. *Revista Catalana de Pedagogia*, Barcelona, n. 4, p. 13-42, 2005.
- MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinariedad y educación. In: TORRE, Saturnino de la; PUJOL, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida (Org..). *Creatividad e innovación: enseñar e investigar con otra conciencia*. Homenaje a Edgar Morin, Dr. Honoris Causa por la Universidad de Barcelona. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. De la epistemología de la complejidad a la docencia transdisciplinar. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier; CASTRO, Gustavo de (Orgs.). *Transdisciplinariedad y educación del futuro*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad; Universidad Católica de Brasília, 2020. cap. VIII, p. 135-160.
- MORAES, Maria Cândida. Perspectivas desde la Complejidad y Ciencias Sociales. In: MORALES PRADO, Wendy Lucía; VÁLDEZ BUBNOVA, Tatiana (Coord..). *Perspectivas desde la Complejidad y Ciencias Sociales*. México: Centro de Estudios de la Complejidad Carlos Maldonado, 2020. p. 111-142. ISBN 978-607-98943-8-2.
- MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel; ARNT, Rosamaria de Medeiros et al. Carta de Fortaleza. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Org..). *Os sete saberes necessários à*

educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

- VIEIRA, Adriano Hertzog; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida. [Capítulo sobre esperança pedagógica e legado freiriano]. In: [Obra sobre Paulo Freire]. Rio de Janeiro: Wak Editora, [s.d.].

Por outro lado, a produção articulista de Moraes — publicada em periódicos como *Debates em Educação*, *Rizoma Freiriano*, *Revista Catalana de Pedagogia* e inúmeras publicações acadêmicas brasileiras e internacionais — completa e enriquece esse *corpus* com reflexões mais breves, mas igualmente rigorosas, sobre temas como pesquisa transdisciplinar, ecoformação, espiritualidade na educação, avaliação e complexidade e experiências de inovação pedagógica inspiradas pelo paradigma emergente. No seu conjunto, esta produção constitui um dos *corpus* teóricos mais sólidos, coerentes e fecundos do pensamento pedagógico ibero-americano contemporâneo, e merece ser estudado, debatido e aplicado com a seriedade e o entusiasmo que sua autora dedicou à sua construção ao longo de sua vida.

2. Juan M. Batalloso: da sala de aula à educação da consciência

A verdade é que nunca me propus a ser escritor², nem pesquisador, formador de professores ou conferencista. Por muitos anos fui, simplesmente, um professor de escola tentando fazer bem o meu trabalho com as crianças e famílias que estavam à minha frente todos os dias. Também fui orientador psicopedagógico e, neste duplo papel de professor e orientador, aprendi talvez mais do que poderia ensinar. Foi justamente esta experiência – a da sala de aula

² Continuo intencionalmente escrevendo na primeira pessoa do singular, não apenas como sinal de sinceridade, honestidade e transparência, mas como coerência epistemológica;

concreta, a dos problemas reais, a das perguntas que não tinham respostas fáceis – o que me impulsionou, quase sem perceber, à reflexão, ao estudo e à escrita.

Tudo o que escrevi nasceu daí: da necessidade de entender melhor o que eu vivia, de encontrar palavras para o que eu intuía, de buscar companhia intelectual naqueles que haviam feito as mesmas perguntas antes de mim. Ao longo da minha vida, li extensivamente e fui influenciado por muitos autores, mas aquele que me motivou a estudar, a pesquisar e a me apaixonar pela Teoria da Educação, sob perspectivas psicológicas, culturais, sociais, espirituais e politicamente comprometidas, foi, sem dúvida, meu grande amigo e professor desse âmbito de conhecimento pedagógico, José García Calvo (1935-2001)³, que sempre carregou no meu coração. Consequentemente, meu amigo e professor José García Calvo foi o maior dos grandes professores da minha trajetória intelectual e profissional. No entanto, e dentro do contexto dos grandes autores, aqueles que marcaram minha trajetória, desde os 20 anos, foram Erich Fromm, Paulo Freire, Carl Rogers, Anthony de Mello e Edgar Morin. E nessa última fase da minha carreira, especialmente Maria Cândida Moraes, cuja obra descobri quase por acaso em um congresso em São Paulo, em 2008 e que, desde então, se tornou uma das minhas referências mais queridas e fecundas. Eles, e muitas outras pessoas generosas que acreditaram em mim, são os verdadeiros arquitetos do que possa haver de valioso no que escrevi.

Não me sinto um teórico da educação no sentido acadêmico do termo. Sinto-me como um professor de escola que teve a sorte de continuar aprendendo desde o momento em que comecei a exercer a minha função docente e que, após me aposentar, tive a sorte de viajar, conhecer pessoas extraordinárias no Brasil, México, Peru e Chile, e que encontraram na minha escrita uma forma honesta de compartilhar o que aprendi com aqueles que puderam perceber a sua utilidade. Não escrevi para construir uma carreira acadêmica, mas porque sentia que tinha algo a dizer e porque havia pessoas que me pediam para dizer.

³ Veja meu artigo/obituário intitulado "*Lembrando do meu professor*". Disponível em: <<https://batalloso.com/wp-content/uploads/2018/11/batalloso-j-m-recordando-a-mi-maestro.pdf>> Acesso: 31 de mar. 2026;

Minha cidade, Camas (Sevilha), à qual devo tanto, sempre foi o solo firme de onde ousei olhar para longe. E o meu projeto mais ambicioso, a série Educação Transdisciplinar e os livros que venho desenvolvendo há quase uma década sobre Educação da Consciência, não passam de uma tentativa de pagar uma dívida: a dívida com todas as crianças, jovens e professores que, ao longo da minha vida, me ensinaram que a educação, quando é autêntica, transforma aqueles que ensinam tanto ou mais do que aqueles que aprendem.

O que se segue é a tentativa de oferecer um relato honesto desta jornada: de onde venho, o que escrevi, o que me levou a escrever e para onde penso que tudo isto aponta.

2.1. Trajetória intelectual e o contexto do meu pensamento

Nasci, em 1952, em Ceuta, uma cidade fronteiriça em todos os sentidos, marcada pelo encontro e miscigenação de culturas. De lá, fui para Los Santos de Maimona, na província de Badajoz, e depois para Lebrija, no coração do interior sevilhano, onde passei minha infância e adolescência. Lebrija é uma cidade com uma identidade forte, enraizada na terra, na cultura popular e em uma longa tradição de luta pela dignidade. Algo de tudo isso foi ficando dentro de mim sem que eu percebesse. Com vinte anos, me estabeleci em Camas, no Aljarafe sevilhano, e vivi ali toda a minha vida adulta. Camas tornou-se, com o passar do tempo, muito mais do que um lugar de residência: é minha comunidade, minha raiz mais firme e o solo a partir do qual aprendi a olhar para o mundo.

Este itinerário geográfico – Ceuta, Extremadura, o interior de Sevilha, o Aljarafe – não é apenas uma trajetória biográfica. Acredito que aqueles que viveram em lugares diferentes, que conheceram realidades sociais e culturais distintas desde a infância, desenvolvem, quase sem querer, uma sensibilidade especial em relação à diferença, à complexidade do ser humano e à importância do contexto na vida das pessoas. Isto, que não aprendi em nenhum livro, tem sido enormemente útil para mim como professor, como orientador e como pesquisador.

Me formei em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Sevilha nos anos da transição democrática (1976-1981), um período de grande efervescência e muitas esperanças. Foram anos em que senti que tudo poderia mudar, que a educação tinha algo importante a dizer na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esta convicção nunca me abandonou, embora ao longo dos anos, eu tenha aprendido a sustentá-la com mais nuances e mais paciência.

Trabalhei, por mais de duas décadas, como professor de Educação Básica e como conselheiro psicopedagógico em escolas de Ensino Médio em Sevilha, especialmente em Camas. O trabalho de orientador foi especialmente formativo para mim: me forçou a olhar para o aluno como um todo, a entender os problemas da sala de aula como problemas de pessoas específicas em contextos específicos, a buscar respostas que iam além do diagnóstico e da etiqueta. Acho que grande parte da minha desconfiança em abordagens reducionistas em educação nasceu dessa experiência direta com crianças e famílias reais que não cabiam em nenhum livro didático.

Nos anos 90, embarquei naquela que foi a aventura intelectual mais exigente da minha vida até então: a preparação da minha tese de doutorado, dirigida pelo Professor Manuel Collado Broncano, da Universidade de Sevilha. Decidi dedicá-la à "*Reforma Educacional da SAFA de Riotinto*" (1970-1973), uma experiência pedagógica desenvolvida nas minas de cobre da Serra de Huelva que havia me fascinado desde que ouvi falar dela. Era uma experiência que antecipava, em décadas, muitas das ideias que hoje chamamos de educação comunitária, educação popular ou educação emancipadora. Levei vários anos para concluí-la, de 1997 a 2005, e foi um processo difícil e apaixonante ao mesmo tempo. Quando a defendi, o Conselho Municipal de Nerva teve o generoso detalhe de me nomear filho adotivo da cidade em reconhecimento a esta contribuição, uma honra que recebi com grande emoção e imensa gratidão (BATALLOSO, 2008).

Paralelamente à tese, comecei a ministrar cursos de formação de professores através do Centro de Professores Aljarafe. Foi nesse contexto que realmente aprendi a sistematizar o que pensava: preparar um curso obriga você a ordenar suas ideias, a encontrar as palavras adequadas, a antecipar as perguntas

daqueles que vão te ouvir. Desses cursos nasceram minhas primeiras publicações, incluindo meu primeiro livreto sobre avaliação publicado em 1995, e que hoje acho encantador reler (BATALLOSO, 1995).

As viagens ao México, Peru, Chile e finalmente ao Brasil foram abrindo horizontes que eu, inicialmente, não conseguiria imaginar desde Camas. Em todos esses países, ministrei inúmeras conferências voltadas para professores, em exercício, na Educação Básica e estudantes de Ciências da Educação. No Brasil, participei de congressos do Instituto Paulo Freire em São Paulo, conheci Walter García, editor da Liber Livros, que propôs que eu escrevesse algo sobre uma nova visão da psicopedagogia (2008), e graças a esta encomenda pude me aprofundar nela de uma forma que não teria sido possível sozinho. O resultado foi a obra - *Dimensões da Psicopedagogia hoje*, publicado em 2011, no Brasil e, em 2012, na Espanha, pela Editorial Aljibe, com o título *Dimensiones de la Orientación Educativa hoy*. O fato de o Conselho Nacional de Pesquisa Científica do Brasil (CNPq) tê-lo, inicialmente, subsidiado e, posteriormente, a editora Aljibe ter decidido publicá-lo na Espanha, apesar de ser um livro muito específico e com uma saída comercial mais difícil, ainda me parece um daqueles pequenos milagres que, de tempos em tempos, a vida presenteia a alguém (BATALLOSO, 2011; 2012).

Ao longo dos anos, fui ampliando os meus interesses para áreas de conhecimento que inicialmente não havia previsto: a Psicologia Transpessoal, a Filosofia da Consciência, a Neurociência da Aprendizagem, a História da Espiritualidade, a Ética das Virtudes, a Teologia da Libertação, entre outras. Não era uma dispersão, mas uma necessidade, pois todas estas dimensões me pareciam inseparáveis se alguém quisesse falar seriamente sobre a educação da pessoa em sua inteireza. Assim, o projeto que hoje ocupa o centro da minha vida intelectual foi tomando forma: a obra *Educação da Consciência* pertencente à série *Educação Transdisciplinar*, cujo primeiro volume publiquei em 2023 e cujo oitavo acabou de ser publicado em 2026 (BATALLOSO, 2023a; 2026a; 2026b).

A minha afiliação ao grupo de pesquisa ECOTRANS, da Universidade Católica de Brasília, como também à Universitas Nueva Civilización do Chile, não a vejo como mérito acadêmico, mas como pertencente a uma comunidade de pessoas que compartilham as mesmas questões e a mesma convicção de que a

educação pode e deve ser diferente. Essas comunidades de estudos e pesquisas me deram muito mais do que eu consegui contribuir.

E o portal KRISIS — <https://batalloso.com> —, que, em 2026, ultrapassou 150.000 visitas, é simplesmente o caderno que decidi deixar aberto. Ali, escrevo o que penso, o que leio, o que me preocupa e o que me dá esperança. Se alguém encontra algo útil nele, fico muito feliz. Se não, pelo menos serviu como terapia e não fiquei guardando as ideias e o conhecimento somente para mim.

2.2. Obras fundamentais

O conjunto das obras que tenho publicado é amplo e variado. Minhas primeiras publicações, nas décadas de noventa e dois mil, se centram em formação tutorial, avaliação educacional, psicopedagogia crítica e responsabilidade social da educação. O livro *Avaliação Didática*, publicado em 1995, inaugurou uma trajetória que buscou superar o modelo de "qualificação-etiquetagem-seleção-exclusão", para validar uma avaliação que educa, inclui e transforma (BATALLOSO, 1995).

As publicações, no Peru, de *La Educación como Responsabilidad Social* e as subsequentes - *Vivir la Escuela*, *Vivir la Democracia* — fruto de minha tese de doutorado sobre a reforma educacional da SAFA de Ríotinto— representam, na minha opinião, a primeira síntese dos fundamentos éticos e políticos de uma educação comprometida com os direitos humanos e a democracia participativa (BATALLOSO, 2008).

A virada em direção à Educação Transdisciplinar se consolidou com a obra *-Dimensões da Psicopedagogia hoje / Dimensiones de la Orientación Educativa hoy* (2011/2012). Acredito que é a obra mais reconhecida internacionalmente, publicada no Brasil pela Liber Livros — com prólogo de Maria Cândida Moraes — e na Espanha, pela Editora Aljibe. Nela, ofereço uma visão renovada e transdisciplinar da psicopedagogia, articulando as quatro dimensões do aprender do Relatório Delors (aprender a ser, a conhecer, a aprender e a conviver) com uma quinta dimensão minha: a aprendizagem da responsabilidade e do compromisso social (BATALLOSO, 2011).

Os livros biográficos *El Horizonte Humano* (2015), dedicados ao padre e professor de Teologia Fernando Camacho Acosta; *Amor Cristiano y Lucha de Clases* (2016), dedicado ao militante cristão António Suárez Nieto, e *Resistencia, Resiliencia y Desobediencia: la forja de un rebelde* (2025), dedicado ao sindicalista, professor e memorialista Jaime Baena Abad, todos eles grandes amigos e professores, compõem uma trilogia ético-política, na qual tento explorar os valores da solidariedade, memória histórica e desobediência civil como fundamentos de uma educação para a dignidade humana (BATALLOSO, 2015; 2016; 2025).

Mas, sobretudo, o grande projeto da minha vida intelectual é a série *Educación Transdisciplinar*, que começou em 2023 e que, em 2026, já conta com oito volumes publicados e acessíveis em meu portal KRISIS (batalloso.com). Acredito que esta série representa a síntese mais ambiciosa e sistematizada do meu pensamento educacional. Uma série, aliás, que é inspirada pelas contribuições da obra de Maria Cândida Moraes como um todo e que, ao final, acabei recriando-a, expandindo-a e aprofundando-a. Algo certamente óbvio, porque sem o conhecimento aprofundado de sua obra, sem o seu incentivo, sem o seu apoio e sem o seu reconhecimento, nada disso teria sido possível, por isto a minha gratidão é eterna.

Desta coleção chamada Educação Transdisciplinar, inicialmente intitulada como "Contribuições e implicações educacionais da obra de Maria Cândida Moraes", foram já publicados os seguintes volumes:

- Volume 1: Fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (2023). Este primeiro volume inclui uma biografia intelectual de Moraes e analisa as contribuições de Maturana, Varela, Lipton, Sheldrake, Bateson y Watzlawick à Educação Transdisciplinar (BATALLOSO, 2023a).
- Volume 2: Fundamentos neurocientíficos (2024). Explora as implicações educativas da neurociência da aprendizagem: o conceito de “neuroeducação” de Francisco Mora, as funções executivas do cérebro, o altruísmo e a moralidade (BATALLOSO, 2024a).
- Volume 3: Fundamentos emocionales y/o afetivos (2024). Analisa o universo afetivo desde a perspectiva da educação emocional, o “*Sentipensar*” de Moraes e Torre, a Inteligência Emocional e a Psicologia Positiva (BATALLOSO, 2024b).

- Volume 4: La formación personal y emocional del profesorado (2025). Propõe o autoconhecimento, a autoestima, a resiliência e as virtudes docentes como eixos da formação integral do educador (BATALLOSO, 2025a).
 - Volume 5: Fundamentos filosóficos de la conciencia en la Antigüedad griega (2026). Traça o percurso filosófico desde os pré-socráticos até o neoplatonismo, integrando a pedagogia da consciência (BATALLOSO, 2026a).
 - Volume 6: Fundamentos filosóficos de la conciencia en la Edad Media (hasta el siglo XIII) (2026). Analisa a interioridade agostiniana, a mística medieval e a consciência moral como antecedentes da educação humanizadora (BATALLOSO, 2026b).
 - Volume 7: Fundamentos filosóficos de la conciencia en la Edad Media: místicas y beguinas⁴. O autor descreve e valoriza as contribuições das mulheres místicas e beguinas medievais, denunciando sua marginalização e exclusão ao longo dos séculos na História da Filosofia e destacando sua validade atual para a Educação da Consciência.
1. Volume 8: Fundamentos filosóficos de la conciencia en la Edad Media: siglo XIV. Baseia-se na hipótese de que a crise civilizacional daquele período – marcada pela Peste Negra, o Cisma do Ocidente, guerras e o colapso da ordem simbólica medieval – constituiu um laboratório histórico para a transformação da subjetividade, cujas descobertas são radicalmente contemporâneas diante da atual crise de significado, valores e consciência. Ele analisa autores que vão do Maestro Eckart a Vicente Ferrer, passando, entre outros, por Francesco Petrarca.

Ao mesmo tempo, o blog KRISIS (batalloso.com), com mais de 150.000 visitas, é um espaço de divulgação, reflexão e denúncia, onde tento expor meus pensamentos sobre consciência, ecologia, teologia da libertação, direitos humanos e educação crítica. A série de artigos "Consciência" – que já foi publicada em 26 partes – é o rascunho vivo e a exploração intelectual que alimenta o projeto *Educación Transdisciplinar y Educación de la Conciencia*.

⁴ As beguinas se referem às mulheres cristãs leigas que, a partir do século XII, viviam em comunidades religiosas chamadas de beguinarias e se dedicavam à oração, ao cuidado dos pobres, enfermos e ao trabalho.

3. História de uma colaboração fecunda

Existem encontros que não foram buscados, mas que ainda assim surgem no momento certo e dão origem a transformações profundas em nossas vidas. O meu com Maria Cândida Moraes começou em 2008, quando ela foi generosa o suficiente para me convidar a participar de um Congresso Internacional sobre Transdisciplinaridade que ela mesma dirigia e coordenava no Brasil. Que alguém de sua estatura intelectual tenha notado o meu trabalho e aberto esta porta foi uma surpresa genuína e uma honra para mim, pela qual ainda agradeço sinceramente até hoje. Eu era, aos olhos dela, um professor de escola andaluz que escrevia sobre educação à margem do sistema acadêmico convencional, mas que também já vinha trabalhando com a ideia de um novo paradigma educacional emergente em minha tese de doutorado; ela já era uma referência sólida e reconhecida do pensamento pedagógico ibero-americano. E ainda assim, ela se deu ao trabalho de ler o que eu já tinha escrito, de encontrar algo valioso no que eu fazia e de me convidar para aquele espaço de diálogo internacional que ela estava construindo com tanto esforço e dedicação.

Aquele congresso foi para mim uma experiência muito importante de abertura intelectual. Não apenas porque pude apresentar meu próprio pensamento a uma comunidade de pesquisadores e educadores que compartilhavam preocupações muito próximas às minhas, mas também porque tive a oportunidade de conhecer, em primeira mão, o trabalho e a pessoa de Maria Cândida: sua forma de pensar, ouvir, conduzir debates, sua capacidade de criar espaços onde ideias muito diferentes pudessem dialogar com respeito e profundidade. Descobri nela alguém com quem era possível pensar junto, o que não acontece tão frequentemente como desejaríamos.

Daquele primeiro encontro emergiu uma relação intelectual e pessoal que foi se consolidando ao longo do tempo de forma natural, sem forçar nada, construída sobre o respeito mútuo, a concordância em questões fundamentais e a vontade compartilhada de que o pensamento sirva como algo além de preencher páginas. Uma relação que, como será visto nas próximas páginas, vem dando

frutos concretos e significativos, tanto na forma de publicações conjuntas, como na influência recíproca em nossas respectivas obras.

3.1. O encontro

Como já tinha assinalado, minha relação com Maria Cândida começou em 2008, graças ao seu generoso convite para participar de um Congresso Internacional sobre Transdisciplinaridade que ela coordenava no Brasil. Mas o antecedente mais direto da nossa colaboração intelectual deve ser buscado um pouco antes, em uma das minhas viagens a São Paulo para participar das atividades do Instituto Paulo Freire, no Brasil, instituição com a qual sempre mantive um vínculo de afinidade e aprendizado.

Foi nesse contexto que conheci Walter García, editor da Liber Livros e um dos fundadores do Instituto. Walter era um homem com uma preocupação muito concreta: a abordagem excessivamente diagnóstica e psicológica com que a psicopedagogia era praticada no Brasil parecia insuficiente e, de certa forma, redutora. Ele me disse muito claramente durante um café e perguntou se eu poderia escrever algo que oferecesse uma visão diferente, mais ampla e comprometida com a dimensão social e ética da educação. No começo, hesitei. Não me sentia com autoridade suficiente para escrever sobre psicopedagogia brasileira, a partir de um olhar desde fora. Mas, pouco a pouco, nessa mesma conversa, percebi que o que Walter me pedia era exatamente o que eu vinha pensando há anos, em função de minha experiência como orientador educacional na Espanha: que a psicopedagogia precisava deixar o consultório e o diagnóstico para se tornar uma prática verdadeiramente educativa e emancipadora.

Aceitei o desafio e comecei a trabalhar. Foi então que, buscando a estrutura teórica que precisava para sustentar meus argumentos, realmente mergulhei na obra de Maria Cândida Moraes. Eu já a conhecia de nome e tinha lido alguns de seus artigos, mas foi nesse processo de escrita que entendi a profundidade e a coerência de sua proposta, e onde percebi que o seu pensamento e o meu apontavam na mesma direção, embora vindos de lados distintos. Quando

expliquei o projeto em que eu estava trabalhando, sua resposta foi imediata e generosa: ofereceu-se para apoiá-lo, sem reservas.

Esse apoio foi muito mais do que uma assinatura de cortesia em um prólogo. Maria Cândida leu todo o manuscrito, revisou-o cuidadosamente para adaptá-lo ao português, corrigiu conceitos, sugeriu nuances e gerenciou pessoalmente a coedição e o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa do Brasil — o CNPq —, um apoio institucional que, para mim, professor aposentado de uma pequena cidade da Andaluzia, foi realmente inesperado e não merecido. O fato de uma pesquisadora do seu nível estar envolvida no trabalho de alguém que pouco conhecia diz muito sobre sua generosidade e sua forma de entender a colaboração intelectual: não como uma troca de favores entre iguais, mas como um ato de confiança no valor das ideias, independentemente de quem as assine (BATALLOSO, 2011).

Esse gesto fundamental definiu o tom para tudo o que veio a seguir. Nos encontrávamos desde contextos acadêmicos, geográficos e biográficos muito diferentes, mas compartilhávamos as mesmas questões fundamentais: De que educação o ser humano do século XXI precisa? Como se forma uma pessoa consciente, livre e responsável? Que papel a complexidade, a transdisciplinaridade e a dimensão afetiva desempenham nos processos genuínos de aprendizagem? Estas perguntas compartilhadas foram a base firme sobre a qual o nosso relacionamento profissional foi sendo construído, naturalmente e sem pressa e que, com o tempo, adquiriu a solidez de uma verdadeira comunidade de pensamento.

3.2. Publicações conjuntas

A colaboração intelectual com Maria Cândida não se limitou aos seminários e às conferências que realizamos juntos ao longo de quase duas décadas. Também se materializou em publicações concretas e verificáveis, que constituem o corpus mais visível e citado do nosso trabalho intelectual e educacional. Aqui, repasso os mais significativos, seguindo uma ordem cronológica.

A obra *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente* (MORAES; BATALLOSO, 2010) é, na história da minha colaboração com Maria Cândida Moraes, que melhor representa o que somos juntos: dois educadores que chegaram às mesmas perguntas a partir de contextos muito diferentes e que encontraram na complexidade e na transdisciplinaridade não uma teoria acadêmica, mas uma forma de enxergar, pensar e agir em educação. Foi o nosso primeiro projeto editorial conjunto, e ainda carrega, para mim, um significado que vai além do estritamente bibliográfico: é o testemunho de que nosso encontro intelectual foi real, sólido e fecundo (MORAES; BATALLOSO, 2010).

O livro se apresenta desde uma perspectiva transdisciplinar e de uma visão complexa e multidimensional da realidade, dos fenômenos e processos educacionais, oferecendo reflexões e sugestões tanto para a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e criativos, quanto para o desenvolvimento da consciência, a partir dos processos de viver e conviver que ocorrem por meio da conjugação das dimensões emocionais, afetiva, amorosa e espiritual da educação. Esta declaração de intenções, que aparece na apresentação do volume, antecipa, com precisão, o duplo registro que percorre todo o livro: por um lado, a dimensão teórica e epistemológica – a fundamentação de um novo paradigma educacional baseado na complexidade e na transdisciplinaridade; por outro, a dimensão prática e experiencial – a tradução desses fundamentos em estratégias pedagógicas concretas, ambientes e atitudes que o professor pode trazer para sua sala de aula e para sua instituição.

A estrutura do volume merece uma explicação que permita ao leitor se orientar em sua arquitetura interna. O livro começa com um capítulo introdutório escrito conjuntamente pelos dois organizadores, intitulado *"Por um novo Paradigma Educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade"*, que serve como mapa conceitual e proposta programática para todo o volume: argumenta-se que a crise educacional que estamos vivenciando é, em sua essência, uma crise paradigmática e que as respostas a essa crise não podem ser meramente técnicas ou metodológicas, mas exigem uma transformação dos próprios fundamentos, a partir dos quais a educação pensa sobre o conhecimento, o ser humano e a realidade (MORAES; BATALLOSO, 2010, p. 7-20). Este capítulo

inaugural tem a raridade e o valor daqueles textos que conseguem dizer, de forma clara e precisa, o que normalmente exige centenas de páginas: que não podemos continuar educando com o mesmo pensamento que gerou os problemas e que a educação deveria nos ajudar a resolver, e que precisamos, urgentemente, de um paradigma que reconheça a complexidade, a interconexão e a multidimensionalidade da realidade humana e do processo educacional.

O capítulo de Maria Cândida, intitulado - "*Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação*", ocupa as páginas 21-62 do volume e constitui, na minha opinião, um dos textos mais completos e densos que Moraes já escreveu sobre pedagogia aplicada. Nele, ela desenvolve sua concepção de ambientes de aprendizagem sob a perspectiva da epistemologia ecossistêmica: não como espaços físicos ou técnicas metodológicas, mas como ecossistemas relacionais nos quais a convivência, o diálogo e o afeto são condições para a possibilidade de um aprendizado genuíno. A influência de Maturana e sua Biologia do Amor e do Conhecer no pensamento de Moraes é especialmente evidente aqui: o aprender implica sempre uma transformação do ser e que ocorre no seio de relações de coexistência; o que não se convoca emocionalmente, não se aprende, e o que não se conecta com a experiência de vida do aluno, não transforma. Esta visão do ambiente de aprendizagem como expressão de convivência e transformação é, na minha opinião, uma das contribuições mais originais e aplicáveis de toda a obra de Moraes (MORAES, 2010, p. 21-62; MATURANA; VARELA, 1997).

Meu próprio capítulo, intitulado "*Didática Desconstrutiva e Complexidade: Alguns Princípios*", ocupa as páginas 64-109 e representa uma tentativa pessoal de traduzir os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade em orientações concretas para a prática docente cotidiana. Parto da ideia de que a didática convencional, construída sobre o paradigma simplificador e disciplinar, não é apenas insuficiente, mas está ativamente em contradição com o que sabemos sobre a verdadeira aprendizagem humana. Proponho, então, alguns princípios de uma didática que chamo de "desconstrutiva", no sentido de que começa desmontando alguns pressupostos epistemológicos que orientam a prática do ensino, a fim de reconstruí-las sobre bases mais coerentes com a natureza complexa do conhecimento e do ser humano.

Não é um texto de receitas ou técnicas: é uma proposta de atitudes e critérios que o professor pode aplicar gradualmente, a partir de sua própria reflexão e experiência.

O volume também inclui um segundo capítulo extenso de Moraes — localizado às páginas 175-206 — no qual ela continua e aprofunda as reflexões sobre o Paradigma Educacional Emergente e suas implicações para a prática docente, bem como um capítulo de João Henrique Suanno, membro do grupo de pesquisa ECOTRANS/D/CNPq, dedicado às práticas inovadoras na educação, a partir de uma visão complexa, transdisciplinar e humanista, localizado às páginas 207-226. A presença de Suanno no volume não é pura coincidência: ele aponta, desde o início, o que o livro queria ser, não apenas fruto de um diálogo entre duas pessoas, mas a expressão de uma comunidade de pensamento mais ampla, construída em torno do grupo de pesquisa ECOTRANS/D/CNPq, da Universidade Católica de Brasília, coordenado por Moraes, e que reúne pesquisadores e educadores do Brasil, da Espanha e de outros países ibero-americanos comprometidos com a renovação paradigmática da educação.

Uma das características que mais valorizo neste livro é exatamente esta: seu caráter como uma obra coletiva no sentido mais verdadeiro do termo. Não é uma coleção de artigos independentes reunidos sob o mesmo título: é um volume que tem coerência interna, que desenvolve um argumento sustentado ao longo de todas as suas páginas e no qual as diferentes vozes se complementam e se enriquecem mutuamente. A voz de Moraes, mais sistematizada, mais fundamentada epistemologicamente, mais apoiada por pesquisas científicas internacionais, e a minha, mais ligada à prática docente concreta, mais diretamente orientada ao professor em exercício, se articulam de uma tal forma que, pelo menos em nossa intenção, torna o livro acessível tanto para o pesquisador de Pós-Graduação, como para o professor de sala de aula que busca orientações para sua prática diária.

O Centro Edgar Morin de Estudos e Pesquisa - CEPED - destacou esta obra que, sob uma perspectiva transdisciplinar e uma visão complexa e multidimensional da realidade e dos fenômenos e processos educacionais, apresenta reflexões e sugestões tanto para a criação de ambientes de

aprendizagem estimulantes e criativos, quanto para o desenvolvimento da consciência, dos processos de viver e conviver que ocorrem mediante a conjugação das dimensões emocionais, afetivas, amorosas e espirituais da educação. Esta caracterização, que vem de uma instituição que conhece bem a obra de Moraes, aponta precisamente o que, na minha opinião, torna o livro ainda mais relevante quinze anos após sua publicação: a insistência de que a educação transdisciplinar não é apenas uma proposta intelectual, mas um modo de se relacionar com a vida, com o conhecimento, com os outros e consigo mesmo, que integra as dimensões cognitivas, emocionais, éticas e espirituais da experiência humana.

O contexto em que o livro apareceu adiciona uma camada de significado que não pode ser ignorada. O ano de 2010 foi o ano em que nossa colaboração havia acabado de começar: apenas dois anos após o congresso em que nos reunimos, já havíamos conseguido organizar e publicar juntos um volume com essas características, com contribuições de pesquisadores do mais alto nível no campo ibero-americano da complexidade e da transdisciplinaridade. Isto diz muito sobre a rapidez e a solidez com que nosso relacionamento intelectual foi sendo construído: não houve um longo período de tentativa e erro ou aproximação cautelosa. Desde o início, compartilhamos as mesmas perguntas, o mesmo horizonte e a mesma convicção de que essas questões mereciam ser elaboradas e publicadas com o maior rigor e abertura possíveis (MORAES; BATALLOSO, 2010).

Em seu conjunto, *Complexidade e transdisciplinaridade em educação* é um livro que envelheceu bem. Não é perfeito, tem as limitações naturais de qualquer trabalho coletivo e de qualquer momento específico em uma trajetória intelectual contínua, mas é honesto, rigoroso e genuinamente útil para qualquer educador que queira abordar a complexidade e a transdisciplinaridade não como objetos de estudo, mas como ferramentas para transformar sua própria prática. O fato de continuar sendo regularmente citado em teses, dissertações, artigos e livros nos campos ibero-americanos de pedagogia complexa e de educação transdisciplinar é a melhor prova de que o trabalho foi bem-feito e que o momento em que surgiu foi o momento oportuno.

Cinco anos depois, em 2015, *foi publicado* pela editora Papirus, em Campinas/Brasil, com Maria Cândida como autora principal e minha colaboração explícita no quarto capítulo, dedicado a reflexões sobre a escola criativa e a transdisciplinaridade do futuro, obtida a partir de experiências educacionais e de aprendizagem das quais participei. Este capítulo, intitulado "*Por uma escola transdisciplinar: em busca de indicadores*", foi escrito em conjunto com Maria Cândida e ocupa as páginas 119-144 do volume. O livro, como já apontei, foi um dos finalistas do Prêmio Jabuti de 2016, na categoria de Pedagogia, um reconhecimento que, para mim, teve um significado especial, justamente porque parte do que aparecia em suas páginas também era meu, embora a autoria principal e o maior mérito intelectual, sem dúvida, correspondessem a ela. Que o pensamento educacional de um professor aposentado de um povoado de Andaluzia pudesse contribuir, mesmo que em pequena parte, para um livro que foi finalista do Prêmio Jabuti não deixou de me parecer, então e agora, algo improvável e belo.

O artigo mais rigoroso e formalmente acadêmico de nossa colaboração conjunta é, sem dúvida, "Contextualização Educacional: diálogo, epistemologia e complexidade", publicado no periódico *Debates em Educação* da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, no volume 12, número 28, páginas 576-595, correspondente ao período de setembro e dezembro de 2020. O artigo apareceu sob nossos dois nomes como coautores, com o meu em primeiro lugar, o que reflete a real distribuição da escrita, pois o texto nasceu de uma proposta minha, que Maria Cândida enriqueceu, revisou e expandiu com sua habitual generosidade e rigor. Foi publicado em espanhol, algo pouco frequente em uma revista educacional brasileira, o que também evidencia a natureza transatlântica e ibero-americana da colaboração e da publicação.

O argumento central do artigo parte da ideia de que, dada a natureza ecossistêmica dos fenômenos e processos educacionais, contextualizar sempre tem um duplo sentido: por um lado, consiste em colocar os fatos educacionais espacial, social e historicamente, tentando compreendê-los dentro do marco das condições e características sócio-históricas e do ambiente natural. Por outro lado, contextualizar também significa compreender que tais condições não são fixas, estáticas e imutáveis, mas estão sempre em processos contínuos de mudança e

transformação, outorgando aos fatos e processos educacionais um dinamismo de relações de interdependência.

O texto desenvolve três eixos principais que atravessam todo o nosso pensamento pedagógico compartilhado. O primeiro é a inseparabilidade da ontologia, epistemologia e metodologia: nossa concepção de ser humano e de realidade condiciona a nossa forma de entender o conhecimento e isto, por sua vez, determina as estratégias pedagógicas que implementamos. O segundo é o papel central do diálogo como princípio organizador da prática educacional: um diálogo que não é mera troca de palavras, mas uma abertura genuína à realidade do outro, à complexidade do mundo e à incerteza constitutiva dos processos de aprendizagem. O terceiro é a proposta de uma educação transdisciplinar como resposta coerente e necessária aos desafios da crise civilizacional contemporânea, uma proposta que Maria Cândida havia elaborado com muito mais profundidade do que eu, mas que, neste artigo, procuramos apresentar de forma acessível e argumentada (BATALLOSO; MORAES, 2020).

O artigo mobiliza um diálogo permanente com as obras de Morin, Nicolescu, Maturana, Freire e Guattari, entre outros, bem como com as próprias contribuições de Maria Cândida sobre a ecologia dos saberes, complexidade e transdisciplinaridade. Que a revista *Debates em Educação*, da Universidade Federal de Alagoas -UFAL, concordou em publicá-lo em espanhol e que, nos anos seguintes, foi citado em várias obras acadêmicas ibero-americanas, indicou-nos que o texto havia encontrado leitores e que o diálogo que defendíamos era possível além de nossas próprias páginas (BATALLOSO; MORAES, 2020).

Além dessas publicações formais, gostaria de registrar outra forma de colaboração que considero igualmente valiosa, embora menos visível: a presença da obra de Maria Cândida como um arcabouço teórico explícito ao longo da minha série *Educação Transdisciplinar*. Os outros oito volumes publicados entre 2023 e 2026 são, em suas raízes mais profundas, construídos sobre as bases que ela construiu ao longo de três décadas de pensamento rigoroso e apaixonado sobre o Paradigma Educacional Emergente e o Paradigma Ecológico. Meu trabalho, nesta série, sempre foi o de alguém que tenta explicar as implicações educacionais da obra de Maria Cândida Moraes, a partir de uma perspectiva pessoal e aplicada,

sem pretender nem de longe igualar à profundidade e ao alcance de seu pensamento.

3.3. A série *Educação Transdisciplinar*: uma homenagem e uma recriação

Quando comecei a escrever o primeiro volume da série *Educação Transdisciplinar*, em 2022, me fiz uma pergunta que não sei se sabia responder honestamente naquela época: a quem tudo isso está sendo direcionado? A resposta que fui encontrando durante o processo de escrita foi dupla e esta resposta dupla define melhor o significado e o caráter da série do que qualquer apresentação formal de minha parte.

Por um lado, está direcionada a educadores de língua espanhola – especialmente espanhóis e latino-americanos – que tiveram pouco acesso à obra de Maria Cândida Moraes, seja porque é escrita principalmente em português, seja porque o sistema acadêmico convencional de nossos países tem sido lento em reconhecer o valor de uma pensadora brasileira que construiu seu trabalho à margem do cânone ibero-americano dominante. A série nasceu, em parte, da frustração de alguém que, há anos, está convencido de que a obra de Maria Cândida é um dos mais rigorosos, originais e urgentes *corpus* pedagógicos do nosso tempo, e que descobriu que este trabalho circula muito menos do que merece nos espaços educacionais de língua espanhola. Neste sentido, a série é uma ponte deliberada: uma tentativa de aproximar os leitores deste lado do Atlântico das ideias fundamentais que Maria Cândida elaborou com uma profundidade e coerência que, pessoalmente, acho admiráveis (BATALLOSO, 2023a).

Mas, por outro lado – e aqui vem a dimensão que me parece mais difícil de explicar, sem cair em falsa modéstia ou no exagero – a série não é apenas uma divulgação ou um comentário sobre a obra de Maria Cândida. É também um reconhecimento e uma homenagem pessoal ao extraordinário trabalho educativo e formativo que Maria Cândida realizou no Brasil e em toda a América Latina, mas também é uma recriação: a tentativa de alguém que foi profundamente marcado pelo pensamento de outra pessoa de tornar esse pensamento seu, de processá-lo,

de integrá-lo a outras leituras e a outras experiências, e de devolvê-lo transformado em algo que não é mais apenas um reflexo de algo externo, mas a sua própria criação e contribuição.

Esta tensão entre homenagem e recriação não é nova na história do pensamento. Existe uma longa tradição de obras que nasceram como comentários e se tornaram originais; de textos que começaram prestando homenagem a um professor e terminaram dizendo algo que o professor não havia dito. Não pretendo, de forma alguma, comparar o meu trabalho com essa tradição. Mas acredito que a série *Educação Transdisciplinar* não é apenas uma síntese do trabalho de Maria Cândida Moraes: é também o resultado de a ter lido e relido por anos, sob a perspectiva concreta de um professor espanhol de Educação Básica, com tudo o que isso implica em termos de distância geográfica e cultural, de um contexto institucional diferente, de perguntas que não são exatamente as mesmas de uma pesquisadora de pós-graduação brasileira (BATALLOSO, 2023a; 2024a).

O que tentei fazer em cada volume é o que poderia ser chamado de leitura aplicada e personalizada: começando pelo arcabouço teórico que Maria Cândida construiu — a epistemologia da complexidade, o paradigma educacional ecossistêmico, a pedagogia ecossistêmica e transdisciplinar, a nova ecologia da aprendizagem humana — para me perguntar o que esse marco teórico significa para um professor concreto em uma sala de aula concreta, com um currículo concreto, em um sistema educacional com suas inércias, suas resistências e suas possibilidades específicas. Acredito que esta é minha contribuição genuína para a série: não o edifício teórico — que é de Maria Cândida, Morin, Maturana e Nicolescu — mas a visão a partir da prática, da experiência acumulada de alguém que passou trinta anos em escolas reais e com alunos reais.

Há outra dimensão de homenagem que quero destacar explicitamente porque julgo importante. A própria Maria Cândida reconheceu em seu prólogo do primeiro volume que tanto ela, quanto eu, estudando em universidades e países diferentes, separados pelas águas do Oceano Atlântico, concentramos sincronizadamente nossos esforços intelectuais em teses de doutorado na construção do que entendíamos ser o Paradigma Educacional Emergente. Esta convergência paralela — duas pessoas que chegaram de modo independente às

mesmas questões fundamentais, desde contextos completamente diferentes – é talvez o fato mais revelador da profundidade do vínculo que nos une. Não nos influenciámos mutuamente como o mestre influencia o discípulo, mas como duas pessoas que descobriram que estavam, simultaneamente, pensando na mesma direção há muito tempo, sem saber.

Há algo que acho particularmente gratificante nesta dimensão da série: o fato de que, quando o portal KRISIS publicou o texto de Maria Cândida "Ensinando a Condição Humana" – sua primeira contribuição direta ao portal, procedente do volume coletivo da UNESCO, por ocasião do centenário de Edgar Morin – o privilégio de ter cooperado em várias publicações e eventos no Brasil por quase dez anos, foi explicitamente reconhecido. O fato de esse texto de Maria Cândida ter aparecido no meu site, em espanhol, acessível a leitores de língua espanhola que acompanham o KRISIS, parece-me ser a imagem mais precisa do que o nosso relacionamento foi e continua sendo: uma colaboração transatlântica em que cada um contribui com o que tem, e no qual o resultado é sempre maior do que a soma das partes.

Por fim, quero dizer algo sobre o subtítulo que dei para toda a série: *Contribuições e implicações educacionais da obra de Maria Cândida Moraes*. Esse subtítulo não é nem retórico e nem convencional. Ele responde a uma decisão consciente de deixar claro, desde o início, qual é a fonte da qual bebo e a quem devo o arcabouço teórico fundamental de tudo o que escrevo. Em um mundo acadêmico onde dívidas intelectuais muitas vezes estão escondidas atrás de aparatos bibliográficos impessoais, me pareceu necessário e honesto dizer com muita clareza: o que estou tentando construir não teria sido possível sem o pensamento e a obra de Maria Cândida Moraes. E este pensamento merece ser conhecido, estudado e aplicado muito mais do que foi até agora (BATALLOSO, 2023a; 2024a; 2024b).

4. Convergências: o território compartilhado

Quando você leva anos lendo a obra de alguém com a atenção com que eu li a de Maria Cândida Moraes, chega em um momento em que você não sabe muito bem onde termina o pensamento alheio e onde começa o seu. Isto não é um problema: é exatamente o sinal de que o encontro intelectual foi genuíno e fecundo. As ideias que mais nos marcam são aquelas que acabam fazendo parte da nossa forma de olhar o mundo, sem que precisemos recordar conscientemente de onde elas vêm.

Ao longo dos anos em que trabalhei com e a partir da obra de Maria Cândida, venho identificando os territórios em que nosso pensamento caminha na mesma direção, embora nem sempre pelos mesmos caminhos, ou com o mesmo vocabulário. Não o fiz com o afã de provar algo ou de reivindicar autoria que eu não tenho: simplesmente porque apontar as convergências parece ser útil para o leitor que quer entender não apenas o que cada um de nós pensa, mas também o significado de se trabalhar em conjunto. Convergir não significa apenas ser idêntico, mas compartilhar perguntas fundamentais e reconhecer-se mutuamente nas respostas que cada um encontra.

O que se segue é um recorrido por esse território compartilhado. Uma jornada necessariamente incompleta, pois as verdadeiras convergências entre duas trajetórias intelectuais raramente podem ser esgotadas em poucas páginas.

4.1. O Pensamento Complexo de Edgar Morin: uma bússola em comum

Se eu tivesse que apontar um único nome que está na origem de quase tudo que Maria Cândida e eu compartilhamos intelectualmente, esse nome certamente seria o de Edgar Morin. Não o Morin dos livros didáticos, nem o Morin das citações de moda, mas o verdadeiro Edgar Morin: o pensador que ousou questionar os próprios fundamentos do conhecimento científico ocidental, que passou décadas construindo uma epistemologia capaz de explicar a complexidade inerente à realidade e à vida, e que teve a coragem de aplicar esse questionamento ao campo

da Educação com uma competência e uma honestidade que poucos igualaram (MORIN, 1994; 2001; 2011).

Descobri Morin de uma forma mais ou menos desordenada, como frequentemente acontece com autores que acabam sendo decisivos: não em um programa de estudos, mas buscando respostas para perguntas que a formação convencional não conseguiu atender. Lembro disto quando li a primeira vez a obra *Introdução ao Pensamento Complexo*. Senti algo parecido com o que acontece quando alguém coloca palavras precisas em uma intuição que você vinha tentando articular há muito tempo, sem sucesso. Morin disse, com um rigor e uma elegância que nunca poderei igualar, que o pensamento que separa, isola e fragmenta a realidade não é apenas insuficiente, mas produz conhecimento mutilado; que a inteligência cega, como ele a chama, destrói mais do que constrói; e que precisamos urgentemente de uma reforma do pensamento que também promova uma reforma da educação (MORIN, 2000; 2001).

Maria Cândida chegou a Morin por caminhos próprios e com uma profundidade que eu, todavia, não disponho: toda a sua obra é, de muitas maneiras, uma elaboração sistematizada e brilhante das implicações educacionais do Pensamento Complexo. Desde sua tese de doutorado até o seu trabalho mais recente, passando por todos os livros que publicou nesses trinta anos, o diálogo com Morin é constante, rigoroso e genuinamente criativo. Não se limita a citar ou a escrever glossários: ela constrói sobre os alicerces que Morin proporciona, religa com os fundamentos da Física Quântica, da Biologia do Conhecer e da Transdisciplinaridade, e levanta o seu próprio edifício pedagógico que vai muito além do que o próprio Morin elaborou no campo específico da educação (MORAES, 1997; 2004; 2021).

O que compartilhamos, então, não é apenas uma referência bibliográfica comum, mas uma maneira de olhar: a convicção de que não podemos entender a educação se não a compreendemos como um fenômeno complexo, dinâmico, relacional e multidimensional, irreduzível a qualquer esquema simples ou linear. Esta convicção tem enormes consequências práticas: nos obriga a repensar o currículo, a didática, a avaliação, a formação dos professores, o papel do diretor, a relação entre escola e comunidade. Tudo muda quando se assume

verdadeiramente que a realidade é complexa e que o pensamento que precisamos habitá-la não pode continuar sendo o pensamento que nos trouxe até aqui (MORIN, 2001; MORAES, 2021; BATALLOSO, 2023a).

4.2. A transdisciplinaridade como atitude e como método

A transdisciplinaridade é, talvez, o conceito em que a convergência entre Maria Cândida e minhas contribuições é mais visível e documentada, porque é um conceito que articula mais diretamente nossa forma de entender tanto o conhecimento, quanto a prática educacional. Mas também é o conceito que mais facilmente se presta a ser mal compreendido, trivializado ou convertido em um rótulo vazio de conteúdo real. Por isso, acho importante explicar honestamente o que entendo por transdisciplinaridade e como me parece que isso coincide com o que Maria Cândida elaborou com muito mais rigor e profundidade.

Para Basarab Nicolescu, que deu a este conceito sua formulação acadêmica mais rigorosa, a transdisciplinaridade parte da constatação de que existem níveis de realidade que transcendem as disciplinas e que não podem ser capturados por nenhuma delas separadamente, nem mesmo pela sua soma. O conhecimento transdisciplinar surge quando se ousa ir além dos limites estabelecidos, para se abrir ao que existe entre disciplinas, através delas e além delas (NICOLESCU, 1999; 2005). Esta é uma ideia que, à primeira vista, pode soar abstrata ou filosófica, mas que tem consequências pedagógicas muito concretas: significa que nenhuma disciplina escolar possui, exclusivamente, a verdade sobre qualquer aspecto da realidade, que o conhecimento é sempre provisório e relacional, e que o aluno que aprende a pensar de forma transdisciplinar está aprendendo algo infinitamente mais valioso do que qualquer conteúdo disciplinar específico: ele está aprendendo a habitar a incerteza com inteligência e coragem, além de estar expandindo o seu nível de percepção e de consciência.

Maria Cândida desenvolveu essa intuição com uma coerência e profundidade extraordinárias. Em sua obra, a transdisciplinaridade não é apenas um princípio epistemológico abstrato, mas uma proposta pedagógica concreta:

implica uma didática diferente, um currículo diferente, uma avaliação diferente, uma formação docente diferente e, em última análise, uma concepção diferente do que é educação e para que ela serve (MORAES, 2004; 2015; 2021). O que achei pessoalmente mais valioso, em sua elaboração, foi precisamente essa tradução sistemática dos princípios transdisciplinares em estratégias e critérios pedagógicos aplicáveis: ambientes de aprendizagem ecossistêmicos, didática transdisciplinar como uma fenomenologia complexa, docência transdisciplinar em sua tessitura complexa, dialógica e criativa, avaliação como um processo auto, hetero e ecoformativo, o currículo como espaço vivo de construção do conhecimento (MORAES; BATALLOSO, 2010).

Minha própria aproximação à transdisciplinaridade é mais modesta e ligada à experiência concreta da docência em sala de aula. Quando falo sobre transdisciplinaridade, estou pensando, acima de tudo, no que observei diretamente durante anos: que os alunos aprendem melhor quando o conteúdo está conectado à sua experiência de vida; que os problemas reais não respeitam as fronteiras disciplinares; que um bom docente é, no fundo, alguém que ajuda seus alunos a conectar coisas que o currículo convencional mantém artificialmente separadas. Maria Cândida expressou isto de forma muito mais precisa ao afirmar que a transdisciplinaridade não combina com um pensamento único ou apenas com práticas meramente instrucionais, pois valoriza o pensamento complexo e relacional, articulado, autoeco-organizado e emergente, reconhecendo a autonomia relativa do sujeito aprendente e a responsabilidade individual e coletiva.

O que considero especialmente significativo é que ambos passamos a defender a transdisciplinaridade não como um modismo acadêmico, mas como uma necessidade urgente diante dos desafios do nosso tempo. Uma civilização que enfrenta crises ecossistêmicas, sociais, políticas e espirituais da magnitude das que vivenciamos hoje, não pode continuar formando seus jovens a partir de uma visão fragmentada e compartimentada do conhecimento e da realidade. A transdisciplinaridade não é um luxo pedagógico: é uma condição de sobrevivência intelectual, ética e civilizatória (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2021; BATALLOSO, 2023a).

4.3. Paulo Freire e a Educação Libertadora como horizonte ético

Há um terceiro território de convergência que considero, talvez, o mais íntimo e o mais difícil de articular de forma puramente acadêmica, porque se conecta com o que cada um de nós tem de mais pessoal em nossa relação com a educação: o legado de Paulo Freire e o compromisso com uma pedagogia genuinamente crítica e emancipadora.

Freire não é para mim uma referência bibliográfica entre outras. É uma das vozes que mais tem marcado o meu compromisso social, político e educacional desde que eu tinha 20 anos de idade. Ainda me lembro, com grande carinho e gratidão, da professora que o apresentou a mim e o comentou: Pilar Vázquez Labourdette ao receber suas aulas no 2º ano do Curso de Magistério (1970/71). É a Paulo Freire a quem devo minha forma de entender para que serve a educação e qual é a responsabilidade política e ética do educador. A ideia de que a educação nunca é neutra, que toda prática pedagógica liberta ou domestica, que o diálogo é a condição que possibilita que qualquer processo educacional seja genuíno, enfim, tudo isto está tão integrado em mim que, às vezes, me custa lembrar que eles têm um autor, que alguém pensou isso antes e o escreveu com uma clareza e força que não têm paralelo na história da pedagogia do século XX (FREIRE, 1975; 1997).

Maria Cândida também tem uma relação profunda e duradoura com Freire, desenvolvida desde quando foi sua aluna e frequentou suas aulas na Universidade Católica de São Paulo em meados dos anos 90. No entanto, a forma como ela integra essas ideias ao seu pensamento é diferente da minha. Enquanto, no meu caso, a herança de Freire se expressa principalmente no nível político e ético – na convicção de que a educação deve estar a serviço daqueles que têm menos, que a consciência crítica é uma conquista que exige esforço e coragem, que o educador que não se compromete com a transformação social trai sua própria função, no caso de Maria Cândida, a influência de Freire é articulada de forma mais sofisticada com a epistemologia da complexidade: o diálogo freiriano tornou-se um princípio pedagógico transdisciplinar, a consciência foi enriquecida pelas contribuições de Maturana sobre a biologia do amor e do conhecimento, e a

educação libertadora foi traduzida em termos de uma nova ecologia do aprendizado humano que transcende sem negar a proposta original do professor pernambucano (MORAES, 2019; 2021).

De qualquer forma, o que compartilhamos é o essencial: a convicção de que a educação que não contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes – de sua capacidade de ler o mundo, de nomeá-lo e agir com responsabilidade e coragem – é uma educação que falha em sua missão mais profunda. A própria Maria Cândida tem destacado que nenhum dos textos que ela vem escrevendo desde que nos conhecemos teria sido possível sem as oportunidades de participar de publicações, fóruns, encontros e eventos educacionais, e sinto que algo análogo poderia ser dito do meu lado: sem o trabalho de Maria Cândida, a influência de Freire no meu trabalho teria permanecido mais ligada à conjuntura política e mais distanciada dos fundamentos epistemológicos necessários para o desenvolvimento de todo o seu potencial transformador.

4.4. A educação da consciência como projeto compartilhado

Há uma quarta convergência que me parece a mais significativa de todas, justamente porque é a menos óbvia e a que mais demorou para se tornar visível: a questão da consciência como eixo central de qualquer proposta educacional genuinamente humanizadora. Não a consciência no sentido técnico da neurociência, embora este nível também importe, mas a consciência entendida como a capacidade do ser humano de assumir o controle de si mesmo, de sua relação com os outros e com o mundo, de agir com responsabilidade e liberdade nas circunstâncias que lhe toca viver.

Esta questão está presente na obra de Maria Cândida desde suas origens, embora nem sempre sob este nome. Quando ela fala de um Paradigma Educacional Ecológico que aspira a que os alunos verdadeiramente aprendam a pensar e agir de forma ética, a viver e conviver em harmonia, a serem solidários, responsáveis e compassivos – quando fala, em definitivo, que a educação deve

ajudar os seres humanos a serem mais humanos – ela está falando de consciência, embora nem sempre use exatamente esta palavra (MORAES, 2021). A influência de Maturana, que insiste que o saber e o viver são inseparáveis, que aprender é sempre uma transformação do ser e não apenas o acúmulo de informações, aponta na mesma direção: ou seja, a uma educação que afeta a pessoa humana como um todo e não apenas suas capacidades cognitivas (MATURANA; VARELA, 1997).

No meu caso, esta preocupação com a consciência se tornou, desde 2018, o projeto central da minha vida intelectual, aquele que articula e dá sentido a tudo mais. O longo trabalho da coleção *Educação Transdisciplinar* e sua evolução para *Educação da Consciência* nasceu da mesma intuição que encontrei formulada com grande precisão na obra de Maria Cândida: que uma educação que não propõe explicitamente desenvolver a consciência dos aprendizes em todas as suas dimensões – cognitiva, emocional, ética, social, política, espiritual, ecológica – é uma educação radicalmente incompleta, mesmo que cumpra eficientemente com os objetivos curriculares estabelecidos pelo sistema (BATALLOSO, 2023a; 2026a; 2026b).

O que é especialmente valioso para mim nesta convergência é que chegamos a ela a partir de tradições filosóficas e pedagógicas muito diferentes. Maria Cândida construiu sua proposta principalmente a partir da Epistemologia da Complexidade, da Biologia do Conhecer e dos princípios da Física Quântica, enriquecida com a tradição pedagógica brasileira e latino-americana. Por minha parte, cheguei à mesma pergunta desde a Filosofia Clássica, desde a Teologia da Libertação, a História da Espiritualidade e a Psicologia Humanista e Transpessoal. O fato de que dois caminhos tão diferentes levem ao mesmo lugar me parece dizer algo importante sobre a profundidade e a universalidade da pergunta subjacente (BATALLOSO, 2023a; MORAES, 2021).

4.5. A formação do professorado: do apostolado ao protagonismo docente

Há uma quinta convergência que tem um caráter mais prático e é mais diretamente aplicável ao trabalho diário dos educadores: a maneira de entender a

formação de professores e o papel docente nos processos de transformação educacional. Talvez seja o terreno em que se vê mais claramente que Maria Cândida e eu viemos de experiências e tradições diferentes, e também aquele em que a complementaridade de nossas abordagens resulta mais produtiva.

Maria Cândida tem desenvolvido uma visão de formação docente que, na minha opinião, é uma das mais coerentes e exigentes que conheço no panorama pedagógico ibero-americano. A imagem que ela usou da transição do apostolado ao protagonismo docente transdisciplinar condensa brilhantemente toda uma filosofia de formação: o docente não pode continuar sendo um apóstolo abnegado e acrítico que executa programas projetados por outros, mas, sim, um sujeito ativo, investigativo, criativo e responsável por seu próprio processo de aprendizagem e transformação (MORAES, 2021). Esta visão exige muito: exige que os professores sejam formados na Epistemologia da Complexidade, que desenvolvam uma prática reflexiva sustentada, que sejam capazes de construir ambientes ecossistêmicos de aprendizagem e que assumam conscientemente sua responsabilidade política e ética diante dos desafios do mundo que lhes toca viver.

Minha própria experiência, como formador de professores por mais de uma década, tem me levado a conclusões muito semelhantes, embora as expresse com menos sofisticação teórica. Já vi, muitas vezes, como os programas de formação de professores se limitam a transmitir técnicas e estratégias sem falar nada a respeito dos pressupostos epistemológicos que fundamentam a prática docente: sem perguntar ao professor o que ele entende por conhecimento, que concepção de ser humano guia sua maneira de se relacionar com seus alunos, quais valores orientam suas decisões curriculares cotidianas. Um professor que não reflete criticamente sobre estas questões pode dominar perfeitamente as técnicas didáticas mais recentes e permanecer, no fundo, sendo um agente de reprodução do paradigma educacional convencional (BATALLOSO, 2012; 2023a).

O que compartilho com Maria Cândida é a convicção de que a formação de professores não pode ser reduzida à aquisição de habilidades técnicas: deve ser, acima de tudo, um processo de transformação pessoal e epistemológica. Um docente que não questiona suas próprias certezas, que não abre suas gaiolas epistemológicas, dificilmente poderá ajudar os seus alunos a abrir as deles. E esta

abertura, como condição de possibilidade de qualquer aprendizado genuíno, não se alcança com um curso de reciclagem de cinquenta horas: exige tempo, condições de trabalho satisfatórias, acompanhamento, participação em uma comunidade de prática, além de uma profunda disposição para se deixar transformar pela experiência (MORAES, 2021; MORAES; BATALLOSO, 2010).

4.6. A crise civilizatória: responsabilidade comum dos educadores

A sexta e última convergência que quero destacar é talvez a mais urgente e a mais difícil de abordar sem cair em catastrofismo ou voluntarismo vazio: a responsabilidade dos educadores diante da crise civilizacional que estamos vivenciando. Não uma crise entre outras, mas uma crise fundamental que afeta os próprios alicerces da maneira como a humanidade moderna tem se relacionado com o conhecimento, com a natureza, com os outros e consigo mesma.

Maria Cândida sempre foi muito clara sobre isso, e essa clareza é uma das coisas que mais respeito em toda a sua obra: ela não tem medo de dizer que a educação que temos não está à altura dos desafios que enfrentamos e que mudá-la exige muito mais do que as reformas curriculares ou as inovações metodológicas vêm propondo. Requer uma mudança de paradigma no sentido mais profundo do termo: uma transformação dos pressupostos epistemológicos, ontológicos e éticos que orientam as práticas educacionais, desde a formação inicial dos professores até a organização dos sistemas nacionais de educação (MORAES, 2019; 2021).

Compartilho totalmente desta convicção. Cheguei a ela por caminhos diferentes – mais a partir do compromisso social e político, da Teologia da Libertação e da reflexão sobre a crise social e política do que da epistemologia das ciências complexas – mas a conclusão é a mesma: vivemos em uma civilização que desenvolveu uma capacidade tecnológica sem precedentes, mas não conseguiu acompanhá-la com um desenvolvimento moral, espiritual e relacional, assim como com responsabilidade social, pessoal e institucional, o que faria dessa capacidade uma força verdadeiramente a serviço da vida humana e do planeta. E a educação tem uma enorme responsabilidade nessa brecha, porque tem sido

cúmplice durante um tempo demasiado longo de um modelo de desenvolvimento que privilegia a acumulação em detrimento da dignidade, a eficiência em vez da justiça e a competição em vez de solidariedade (BATALLOSO, 2016; 2023a; MORAES, 2019).

O que me parece mais valioso na proposta de Maria Cândida sobre este ponto é que ela não fica apenas no diagnóstico: ela oferece uma alternativa pedagógica concreta, fundamentada epistemologicamente e orientada para o horizonte de uma cidadania planetária responsável e consciente. Este horizonte – o de uma Educação que contribua para a construção de seres humanos mais solidários, mais compassivos, mais capazes de habitar o planeta que compartilham com responsabilidade – também é o meu. E acredito que seja, em resumo, o único horizonte que realmente valha a pena continuar escrevendo e ensinando neste momento de nossas vidas (MORAES, 2019; BATALLOSO, 2026a; 2026b).

5. Divergências e complementaridades

Há uma tentação compreensível em qualquer informe comparativo entre dois pensadores que compartilham tantas perguntas e tantas referências: a de enfatizar tanto as coincidências que as diferenças permanecem nas sombras, ou a de apresentar as divergências como meras nuances da mesma posição de fundo. Nenhuma das duas opções me parece honesta e válida para o nosso caso. As diferenças reais entre o trabalho de Maria Cândida e o meu são importantes, significativas e, na minha opinião, constitutivas do valor da nossa colaboração. Se fôssemos idênticos em tudo, não faria muito sentido trabalharmos juntos: apenas nos confirmaríamos mutuamente. O que nos tornou úteis um para o outro é justamente o fato de chegarmos ao mesmo território, vindos de lugares diferentes, com bagagens e instrumentos distintos, e com perguntas que nem sempre são exatamente as mesmas, embora apontem numa mesma direção.

O que se segue não é uma lista de discordâncias, pois não há nenhuma, pelo menos naquilo que é fundamental, mas uma tentativa honesta de apontar os

pontos em que nossas perspectivas diferem, se complementam ou são articuladas de maneiras nem sempre simétricas. Acredito que esta honestidade não é apenas intelectualmente necessária: é também a maior homenagem que posso prestar a uma pensadora que sempre demonstrou uma disposição exemplar para pensar com rigor, não se contentando com certezas fáceis e a busca da verdade, mesmo que isto seja desconfortável.

5.1. O ponto de partida: a pesquisadora e o professor de escola

A primeira e mais visível das diferenças entre Maria Cândida e eu é também a mais estrutural: ela construiu seu trabalho a partir de pesquisas acadêmicas de alto nível, com tudo o que isso implica em termos de rigor metodológico, diálogo sustentado com a literatura científica internacional e elaboração sistematizada de seu próprio corpus teórico. A minha colaboração tem sido construída a partir da prática docente direta na educação básica e da minha convicção de que a educação, tanto formal quanto informal, é acima de tudo um processo de compromisso social e político, com tudo o que isso implica de aprender por experiência, de pensamento ligado à concretude da sala de aula e de uma escrita que sempre nasce de uma necessidade prática, mais do que de um projeto teórico premeditado (BATALLOSO, 2006; MORAES, 1997).

Esta diferença no ponto de partida não é trivial: ela configura profundamente o estilo, o alcance e a finalidade do que cada um de nós escreve. Os livros de Maria Cândida são obras acadêmicas no sentido pleno do termo: são construídos sobre um sólido aparato epistemológico, dialogam com as fontes primárias da Física Quântica, da Biologia do Conhecimento e da Teoria da Complexidade, e formulam suas propostas com uma precisão conceitual que exige do leitor um esforço de genuína apropriação. Os meus, em comparação, são ensaios de um praticante reflexivo: textos que tentam pensar em voz alta sobre problemas reais a partir de uma experiência concreta, sem pretender construir sistemas, mas oferecendo orientações, critérios e perspectivas que o leitor pode aplicar diretamente em sua prática (BATALLOSO, 2023a; MORAES, 2021).

Esta diferença também é uma complementaridade. Muitos professores em exercício consideram a obra de Maria Cândida extraordinariamente estimulante, mas, às vezes, densa demais para ser traduzida diretamente em estratégias práticas concretas. Meu trabalho tem tentado, entre outras coisas, ser uma ponte: tomar os fundamentos que ela elaborou com tanto rigor e acompanhar o leitor no processo de enraizá-lo no terreno da prática pedagógica cotidiana. Não sei se consegui completamente, mas esta tem sido a minha intenção (BATALLOSO, 2023a).

5.2. As fontes filosóficas: epistemologia científica e tradição humanística

Uma segunda divergência importante tem a ver com as fontes filosóficas que alimentam o pensamento de cada um de nós. O marco teórico de Maria Cândida assenta fundamentalmente na epistemologia das ciências complexas: Física Quântica (Böhm, Capra, Prigogine, Heisenberg), Biologia do Conhecimento (Maturana, Varela), Teoria de Sistemas (Bertalanffy, Luhmann) e Epistemologia da Complexidade (Morin). A isto, acrescenta-se as contribuições de Nicolescu sobre transdisciplinaridade e uma leitura sistemática e aprofundada dos filósofos da Educação que tem trabalhado na interseção entre ciência, ética e pedagogia (MORAES, 2004; 2021; MATURANA; VARELA, 1997; NICOLESCU, 1999).

Meu ponto de partida filosófico é diferente e, de certa forma, mais heterogêneo. Além de Morin e Nicolescu – que compartilhamos plenamente – minhas principais fontes vêm da psicologia humanista, da filosofia grega clássica, da tradição espiritual e mística cristã, da teologia da libertação latino-americana e da ética das virtudes de inspiração aristotélica. Freire ocupa um lugar central no meu pensamento e que é importante também no de Maria Cândida, mas acho que não tão absolutamente fundamental como no meu. E a dimensão histórica – a história da educação, a história da filosofia, a história da espiritualidade – tem em minha obra um peso que é menos proeminente do que no dela, talvez porque seu projeto intelectual esteja mais orientado para a construção de um paradigma educacional de futuro do que para a compreensão das tradições do passado e o

tratamento dos problemas cotidianos em centros de educação básica obrigatória. (BATALLOSO, 2016; 2026a; 2026b).

Esta diferença de fontes não gera contradição, mas complementaridade. O que Maria Cândida contribui desde a epistemologia científica – a compreensão dos processos autoeco-organizadores, a autopoiese, os níveis da realidade – encontra na tradição filosófica e espiritual e na psicologia humanista que frequente, uma base antropológica e ética mais explícita. Em outras palavras: a Ciência da Complexidade e a Biologia do Conhecer mostram a Maria Cândida como acontece a aprendizagem; por outro lado, a filosofia e a espiritualidade, assim como a psicologia humanista, me dizem o que vale a pena aprender, qual é o horizonte de sentido da educação humana em sua integridade (MORAES, 2021; BATALLOSO, 2026a).

5.3. O contexto institucional: a universidade e a escola básica

Uma terceira diferença significativa é a do contexto institucional do qual cada um de nós tem pensado e escrito. Maria Cândida tem desenvolvido o seu trabalho principalmente no âmbito da formação universitária e da Pós-Graduação: seus interlocutores diretos têm sido, por décadas, pesquisadores em formação, professores universitários e formuladores de políticas educacionais. Esse contexto marca profundamente tanto o registro de sua escrita quanto o tipo de propostas que ela formula: são propostas que aspiram transformar as bases epistemológicas da formação de professores, renovar programas de Pós-Graduação, influenciar as orientações das políticas curriculares nacionais e internacionais (MORAES, 2021; MORAES; BATALLOSO, 2010).

Meu contexto quase sempre foi o da Educação Básica e o da formação de professores em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Meus interlocutores foram professores, orientadores psicopedagógicos, diretores de centros educacionais, pais e mães de alunos. Isto torna minhas propostas geralmente mais locais, mais atentas às restrições concretas do trabalho docente cotidiano e mais diretamente aplicáveis em sala de aula, sem a necessidade de esperar por reformas

estruturais do sistema. Não é que eu subestime a dimensão política e sistêmica da transformação educacional: é que tenho aprendido, em trinta anos de trabalho em escolas reais, que as mudanças que têm maior impacto na vida dos alunos são aquelas que ocorrem no metro quadrado de cada sala de aula, na relação diária entre o professor e seus alunos (BATALLOSO, 2006; 2012).

Esta diferença de escala e de interlocutor também é fonte de riqueza para a colaboração. Os principais marcos teóricos precisam ser traduzidos em propostas concretas para chegar aos docentes em serviço; e as propostas concretas precisam ser apoiadas por estruturas teóricas sólidas para não serem reduzidas a receitas sem fundamento. Maria Cândida e eu precisamos um do outro, neste sentido, de uma maneira que não é retórica, mas genuinamente funcional e dinâmica (MORAES; BATALLOSO, 2010; BATALLOSO; MORAES, 2020).

5.4. O peso da teologia da libertação e da espiritualidade

Há uma quarta diferença que tem um caráter mais pessoal e íntimo e que acho um pouco mais difícil de articular diante da distância acadêmica que um texto com estas características exige. Estou me referindo ao papel que a Teologia da Libertação e a Tradição Espiritual Cristã, particularmente a espiritualidade inaciana e o misticismo carmelita, ocupam em meu pensamento pedagógico. Para mim, a Educação não é apenas uma prática profissional ou mesmo política: é também, em sua dimensão mais profunda, uma prática espiritual; um processo de acompanhamento do outro em seu caminho de crescimento interior, de tomada de consciência e abertura à transcendência, entendida de maneira mais ampla e não confessional (BATALLOSO, 2016; 2026a).

Esta dimensão espiritual está também presente na obra de Maria Cândida, mas de maneira diferente. Em seu pensamento, a espiritualidade emerge mais como uma dimensão de consciência e aprendizagem — em diálogo com Maturana e com a Biologia do Amor — do que como uma tradição religiosa ou teológica específica com a qual ela explicitamente se identifica. É uma espiritualidade da abertura, da interconexão e do amor como condição para a possibilidade de aprendizado e não uma espiritualidade enraizada em uma tradição confessional

particular (MORAES, 2003; 2021). Meu caminho neste campo é mais marcado pela herança concreta do Cristianismo e da Teologia da Libertação latino-americana, com tudo o que isto implica em termos de compromisso político com os pobres, de opção preferencial pelos excluídos e articulação entre fé e transformação social (BATALLOSO, 2016).

Esta diferença de raízes espirituais não tem gerado nenhum conflito em nossa relação intelectual: ambos sempre fomos absolutamente respeitosos pelo caminho um do outro. Todavia, tem, sim, influenciado a ênfase que cada um coloca em certos aspectos da proposta educacional transdisciplinar: eu tendo a enfatizar mais a dimensão ética e política da educação como compromisso com a justiça, enquanto Maria Cândida enfatiza mais a dimensão epistemológica e cognitiva da reforma do pensamento pedagógico (FREIRE, 1975; MORAES, 2021; BATALLOSO, 2016).

5.5. O estilo: a prosa sistematizada e o ensaio pessoal

Uma quinta diferença, mais visível para qualquer leitor que se aproxime de nossas respectivas obras, é a do estilo de escrita. Maria Cândida escreve com uma prosa acadêmica de alta densidade conceitual, sistematicamente estruturada, que constrói seus argumentos com uma lógica cumulativa e coerente que lembra a dos grandes tratados filosóficos: cada conceito é precisamente definido, cada afirmação é sustentada por uma fonte, cada proposta é articulada com todo o edifício teórico que a sustenta. É uma prosa que exige muito do leitor, mas que, em troca, lhe oferece uma compreensão profunda e rigorosa dos fundamentos do paradigma que propõe (MORAES, 2021; 2023).

Meu estilo é mais ensaísta, mais próximo da tradição de pensar em voz alta. Eu escrevo, em geral, em primeira pessoa e a partir de experiências concretas; misturo mais livremente argumentação teórica com história autobiográfica, citação acadêmica com reflexão pessoal, proposta pedagógica com comentário ético ou político. Nem sempre sistematizo o quanto eu gostaria. Entretanto, percebo que há uma certa tensão nos meus textos entre a densidade do conteúdo que quero abordar e o desejo de manter a prosa acessível ao leitor não

especializado. Essa tensão reflete uma posição que assumo conscientemente: a de alguém que quer falar seriamente sobre assuntos importantes, mas sem esquecer que os primeiros recebedores de seus escritos são educadores em exercício, não pesquisadores de Pós-Graduação (BATALLOSO, 2023a; 2025).

Esta diferença de estilos também é uma diferença entre os destinatários implícitos e ambos os destinatários são igualmente legítimos e necessários. Uma pedagogia da complexidade que não alcança os professores em exercício permanece no laboratório. Por outro lado, uma proposta prática para a sala de aula que não se baseia em um arcabouço teórico sólido, torna-se voluntarismo sem direção. O diálogo entre os nossos estilos, em vez de superar um pelo outro, é o que permite que nossa colaboração alcance públicos diferentes e com necessidades distintas (MORAES; BATALLOSO, 2010).

5.6. O horizonte geográfico e cultural: Brasil, América Latina e Espanha

A sexta divergência talvez seja a mais óbvia, mas não menos importante: viemos de mundos diferentes, com histórias e biografias distintas, a partir de sistemas educacionais distintos e tradições intelectuais que, embora compartilhem muitas referências em comum, também possuem suas próprias dinâmicas e preocupações. O trabalho de Maria Cândida está profundamente enraizado no contexto brasileiro e ibero-americano: seus interlocutores são principalmente pesquisadores e educadores do Brasil, da rede ibero-americana de complexidade e transdisciplinaridade, e de organizações nacionais e internacionais — UNESCO, CNPq, CAPES — que apoiam e legitimam seu trabalho há várias décadas (MORAES, 2021; 2023).

Minha obra, por outro lado, está enraizada na experiência concreta da educação pública espanhola: em suas conquistas, em suas limitações, em sua inércia e em suas possibilidades. Cresci intelectualmente em um contexto em que o legado do regime educacional franquista ainda pesava muito quando comecei a lecionar, no qual a transição democrática abriu enormes esperanças e que nem sempre se concretizaram, no qual a influência da pedagogia latino-americana,

Freire em particular, foi decisiva para uma geração de professores comprometidos com a mudança social (BATALLOSO, 2006; 2025).

Esta diferença nos contextos geográficos e culturais é, no final das contas, uma riqueza, pois permite que a proposta que defendemos juntos não esteja atrelada às particularidades de qualquer sistema educacional nacional, mas seja genuinamente ibero-americana no sentido mais amplo e fecundo do termo. E quando, nos próximos anos, os leitores de língua espanhola descobrirem a obra de Maria Cândida, graças em parte às pontes que tento construir – algo que sinceramente espero – esta diferença de origem terá se tornado um dos ativos mais valiosos de toda a nossa colaboração (BATALLOSO, 2023a; MORAES, 2021).

6. Fechamentos que se abrem

«...Eu tenho muito medo das conclusões. Elas têm o cheiro da morte. Quando alguém conclui, parece que chegou ao fim da estrada. E os fins de estrada me entristecem. Prefiro os caminhos que não têm fim, os horizontes que recuam à medida que nos aproximamos deles. Por isso, ao invés de concluir, prefiro abrir.»

ALVES, Rubem.

Conversas com quem gosta de ensinar, 1980, p. 17.

As páginas anteriores não são, nem pretendem ser, o ponto final de uma questão resolvida. São, se é que é algo, a fotografia de um diálogo em movimento: o diálogo entre duas formas de pensar sobre educação que se aproximaram ao longo de quase duas décadas de trabalho compartilhado, de leitura mútua e interpelação recíproca. Concluir, no sentido que Rubem Alves temia — selar, fechar, esgotar — seria trair a própria natureza do pensamento transdisciplinar e da educação da consciência que ambos defendemos. É por isto que esta seção carrega o título que leva: não são conclusões que fecham, mas fechamentos que se abrem.

O que a análise comparativa do trabalho de Maria Cândida Moraes e o meu revela, acima de tudo, é que nenhum de nós parou. Publicações de Moraes desde

então, *O Paradigma Educacional Emergente* (MORAES, 1997) até a *Epistemologia da Complexidade e a Pesquisa Educacional* (MORAES, 2024), descrevem um pensamento que avança, que se autocorrige, que integra novas fontes sem perder coerência e sentido. A série *Educação Transdisciplinar*, cujos quatro últimos volumes foram lançados em 2026, também é um projeto em aberto: há nela mais perguntas ativas do que certezas depositadas. Este caráter inacabado não é um defeito, mas a garantia de sua própria vitalidade.

6.1. A vigência de um paradigma que não envelhece

Quando Maria Cândida publicou *O Paradigma Educacional Emergente* em 1997, falar sobre complexidade, transdisciplinaridade e consciência nos âmbitos acadêmicos da Educação, era, em suas próprias palavras, "uma grande heresia". Quase trinta anos depois, esse livro está em sua décima sétima edição e com inúmeras reimpressões posteriores. Este dado não é anedótico: é a prova de que a heresia daquela época era, em realidade, uma antecipação lúcida. Os sistemas educacionais que, nos anos noventa, pareciam solidamente estabelecidos entraram em uma crise que não cessa: uma crise de sentido, uma crise de pertinência, uma crise de relação com o conhecimento, uma crise de conexão com os verdadeiros problemas do planeta. Tudo o que Moraes diagnosticou na época — a fragmentação disciplinar, a obsolescência do paradigma mecanicista-cartesiano, a dissociação entre razão e emoção, a expulsão da consciência do processo educacional — não desapareceu: tornou-se mais agudo (MORAES, 1997; 2021).

O surgimento da inteligência artificial generativa nos ambientes educacionais, o aprofundamento da crise ecológica, a erosão dos laços de solidariedade nas sociedades contemporâneas e a crescente incapacidade dos sistemas escolares de formar cidadãos capazes de habitar a incerteza com responsabilidade e com sentido: todos esses fenômenos conferem ao paradigma educacional ecossistêmico de Moraes uma urgência que, longe de ter atenuado, hoje é mais palpável do que nunca. Uma Educação que não cultiva a consciência, que não religa conhecimentos fragmentados, que não forma sujeitos capazes de

pensar complexamente e de agir com responsabilidade ecossistêmica, não está simplesmente desatualizada: está contribuindo ativamente para o problema que deveria ajudar a resolver (MORAES, 2021; MORIN, 2001).

Nesse sentido, a proposta de Moraes não envelheceu. Apenas amadureceu. E esta maturação exige ser lida, estudada e aplicada com seriedade proporcional à magnitude dos desafios que busca enfrentar.

6.2. A educação da consciência: um projeto civilizatório em marcha

O projeto *Educação da Consciência*, do qual a série *EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR* faz parte, não é obra de um acadêmico que constrói seu curriculum-vitae. É a obra de alguém que chegou tarde, ou talvez no seu tempo, à consciência de que a educação, quando autêntica, é sempre um ato de transformação pessoal, social e político, uma prática que toca as raízes mais profundas de quem somos e do que podemos chegar a ser. A dimensão filosófica e histórica introduzida pelos volumes quinto e sexto, dedicados, respectivamente, aos fundamentos filosóficos da consciência na Antiguidade Grega Clássica e na Idade Média até o século XIII, não é um luxo acadêmico: é o reconhecimento de que não podemos pensar sobre a Educação da Consciência sem questionar as tradições que pensaram sobre consciência antes de nós, desde os pré-socráticos aos místicos medievais, passando por Agustín de Hipona, pelas beguinhas e pelos grandes mestres do pensamento contemplativo cristão (BATALLOSO, 2026a; 2026b).

Esta convergência entre a Epistemologia da Complexidade, que Moraes construiu com profundidade incomparável, e a História da Filosofia e a Espiritualidade que formam a espinha dorsal das contribuições da Psicologia Humanista e Transpessoal, revela que a série *Educação Transdisciplinar* não é forçada e nem artificial. É a convergência natural de dois caminhos que, partindo de margens muito distintas, apontam para o mesmo horizonte: uma educação capaz de acompanhar o ser humano no desenvolvimento de sua consciência em todas as suas dimensões – cognitiva, emocional, ética, espiritual, ecológica,

política – fazendo com rigor, abertura e amor que esse acompanhamento exige. O fato de dois pensadores formados em tradições tão diferentes e em contextos geográficos e culturais tão distintos terem chegado à mesma questão fundamental diz algo importante sobre a profundidade e universalidade desta questão.

6.3. A formação do professorado: a tarefa impostergável

Se existe uma conclusão prática e imediata que decorre fortemente de toda a análise anterior, é esta: a formação de professores é a alavanca mais poderosa e negligenciada de qualquer transformação educacional genuína. Moraes a sustentou com rigor e paixão desde suas primeiras obras até as mais recentes e, no meu caso, verifiquei isso empiricamente durante mais de uma década de trabalho direto com professores em exercício. Um sistema educacional pode ter o melhor currículo no papel, as instalações mais modernas e os recursos tecnológicos mais sofisticados, entretanto, se os professores que o habitam não transformam os seus pressupostos epistemológicos, se não abrem suas "gaiolas epistemológicas", se não desenvolvem a consciência reflexiva que sua função exige, todo o resto é decoração vazia (MORAES, 2021; BATALLOSO, 2025a).

A imagem que Moraes cunhou – a transição do apostolado ao protagonismo transdisciplinar docente – continua sendo, em 2026, extraordinariamente vigente e extremamente necessária. Porque o professor-apóstolo, abnegado e acrítico, que executa programas projetados por outros sem perguntar o porquê, ou para quê, continua sendo o perfil dominante em uma parte significativa dos sistemas educacionais ibero-americanos. E enquanto esse perfil não for substituído pelo do professor-pesquisador, pelo docente-sujeito, pelo docente que honestamente se pergunta o que entende por ser humano, por conhecimento e por educação, pela transformação paradigmática, que tanto Moraes quanto eu defendemos, ficarão confinados a congressos e teses de doutorado sem chegar à vida real da sala de aula da Educação Fundamental (MORAES, 2021; MORAES; BATALLOSO, 2010).

Esta é, em resumo, a aposta mais concreta que emerge deste estudo: investir com urgência e seriedade em programas de formação de professores fundamentados na Educação Transdisciplinar e na Educação da Consciência;

programas que não se limitem a transmitir técnicas, mas que acompanhem os professores em seu próprio processo de abertura epistêmica, de autoconhecimento e compromisso ético, objetivando a transformação de sua prática; programas que levem Freire, Morin, Maturana, Nicolescu e Moraes a sério, não como referências bibliográficas da moda, mas como mestres que realmente refletiram sobre a pergunta em questão e que deixaram em suas obras ferramentas de extraordinária riqueza para quem quisesse ou soubesse utilizá-las (FREIRE, 1997; MORIN, 2001; MATURANA; VARELA, 1997; NICOLESCU, 2001; MORAES, 2021).

6.4. Duas vozes, um horizonte: o que fica por percorrer

O título que demos a esta obra — *Duas vozes e um horizonte* — pretendia nomear algo que não pode ser reduzido à simples soma de duas trajetórias ou à sua mera justaposição. Uma voz é a de uma pesquisadora brasileira que dedicou três décadas a construir, a partir da Epistemologia das Ciências Complexas e da Pedagogia Transdisciplinar, um paradigma educacional capaz de responder à profundidade da crise que estamos vivenciando. A outra é a de um professor espanhol que chegou às mesmas questões a partir da prática em sala de aula, da Teologia da Libertação, da História da Filosofia e da convicção, aprendida mais com a experiência do que com os livros, de que a educação, quando é autêntica, sempre transforma a quem ensina tanto ou mais do que aquele que aprende. O horizonte que ambas as vozes compartilham é o de uma educação que não produz consumidores competentes ou trabalhadores eficientes: ela produz pessoas conscientes, livres e responsáveis, capazes de habitar com dignidade e esperança o mundo complexo, incerto e profundamente necessitado de humanidade que lhes tocou viver (MORAES, 2021; BATALLOSO, 2026a).

Esse horizonte ainda não foi alcançado. Por definição, está sempre mais à frente. E talvez seja essa a sua virtude mais preciosa: algo que nos mantém em movimento, que nos impede de nos acomodar em certezas de que o mundo se encarregará de desmentir e que nos lembra que pensar seriamente sobre educação é sempre uma forma de resistência e esperança. Como escreveu Paulo Freire,

professor de ambos naquilo que é mais essencial: *A esperança é uma necessidade ontológica; a desesperança é a esperança que, ao perder sua direção, se torna uma distorção da necessidade ontológica*» (FREIRE, 1993, p. 10-11). E nós, neste ponto de nossas respectivas jornadas, ainda precisamos de novas esperanças e continuamos necessitando de novas perguntas. Continuamos preferindo caminhos que não têm fim a conclusões que atrofiam ou matam o pensamento.

Ainda há um longo caminho a percorrer. Ficam autores a serem lidos, tradições a serem exploradas, diálogos a serem sustentados e práticas pedagógicas por serem acompanhadas. Resta a tarefa, que não termina, de construir pontes entre a Epistemologia da Complexidade e a vida real dos professores; entre a profundidade filosófica da tradição contemplativa e as urgências concretas da sala de aula; entre o rigor acadêmico e a acessibilidade que qualquer professor comprometido com seu trabalho merece. Acima de tudo, permanece a pergunta que nunca deve deixar de ser feita por aqueles que educam: que ser humano estamos ajudando a formar e em que mundo queremos que esse ser humano viva?

Se este estudo contribuir para que esta pergunta seja colocada com maior seriedade, com maior rigor e esperança nos espaços onde a educação é pensada e praticada – sejam salas de aula universitárias, escolas básicas, programas de formação docente ou plataformas de pesquisa – terá cumprido seu propósito. Não o propósito de concluir, mas sempre o propósito de abrir novos caminhos a serem trilhados.

7. Referências

- ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1980.
- ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. São Paulo: Papirus, 1994.
- BATALLOSO, Juan M. Evaluación didáctica. Castilleja de la Cuesta (Sevilla): Centro de Profesores “Cornisa del Aljarafe”, 1995.
- BATALLOSO, Juan M. Vivir la escuela, vivir la democracia. Actualidad de la SAFA de Riotinto. Xátiva: Diálogos Red-IPF de España, 2008.
- BATALLOSO, Juan M. Dimensões da psicopedagogia hoje: uma visão transdisciplinar. Brasília: Liber Livros, 2011.

BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. Dimensiones de la orientación educativa hoy: una visión transdisciplinar. Archidona: Ediciones Aljibe, 2012.

BATALLOSO Juan M. El horizonte humano: conversaciones con Fernando Camacho. Sevilla: Bubok Publishing S.L., 2015.

BATALLOSO Juan M. Amor cristiano y lucha de clases: conversaciones con Antonio Suárez. Sevilla: Bubok Publishing S.L., 2016.

BATALLOSO Juan M. Resistencia, resiliencia y desobediencia: la forja de un rebelde. Madrid: Bubok Publishing, 2025.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (1): Fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Camas (Sevilla): KRISIS, 2023a. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 26 mar. 2026.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (2): Fundamentos neurocientíficos. Camas (Sevilla): KRISIS, 2024a. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 26 mar. 2026.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (3): Fundamentos emocionales y/o afectivos. Camas (Sevilla): KRISIS, 2024b. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 26 mar. 2026.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (4): La formación personal y emocional del profesorado. Camas (Sevilla): KRISIS, 2025a. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 26 mar. 2026.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (5): Fundamentos filosóficos de la conciencia en la Antigüedad clásica griega. Camas (Sevilla): KRISIS, 2026a. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 26 mar. 2026.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (6): Fundamentos filosóficos de la conciencia en la Edad Media hasta el siglo XIII. Camas (Sevilla): KRISIS, 2026b. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 26 mar. 2026.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (7): Fundamentos filosóficos de la conciencia en la Edad Media: místicas y beguinas. Cala (Huelva): KRISIS, 2026c. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 13 may. 2026.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (8): Fundamentos filosóficos de la conciencia en la Edad Media en el siglo XIV. Cala (Huelva): KRISIS, 2026d. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 13 may. 2026.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (9): Fundamentos filosóficos de la conciencia en la Edad Media en el siglo XV. Cala (Huelva): KRISIS, 2026e. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 13 jun. 2026.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (10): Fundamentos filosóficos de la conciencia en el siglo XVI. Humanismo, reforma y conciencia crítica. Cala (Huelva): KRISIS, 2026e. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 28 jun. 2026.

BATALLOSO, Juan M. Educación Transdisciplinar (11): Fundamentos filosóficos de la conciencia en el siglo XVI. Mística, naturaleza y subjetividad. Cala (Huelva): KRISIS, 2026e. Disponible en: <<https://batalloso.com>>. Acceso: 15 jul. 2026.

BOHM, David. La totalidad y el orden implicado. Barcelona: Kairós, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Madrid: siglo XXI, 1975.

FREIRE, Paulo. Naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós-MEC, 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México DF: Siglo XXI, 1997.

MATURANA, Humberto; NISIS DE REZEPKA, Sima. Transformación en la convivencia. Santiago: Dolmen Ediciones, 1999.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. El árbol del conocimiento. Madrid: Debate, 1997.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. Educar na biologia do amor e da solidariedade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Willis Harman House / Antakarana / PróLibera, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. Polis, Revista Latino-americana, Santiago de Chile, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/polis/573>>. Acesso em: 27 mar. 2026.

- MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade? São Paulo: Paulus, 2008.
- MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan M. (Org.). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: WAK, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: WAK, 2021.
- MORAES, Maria Cândida. Epistemologia da Complexidade e a Pesquisa Educacional. São Paulo: WAK, 2024.
- MORAES, Maria Cândida. Histórias de vida docente: resgatando a utopia, o sonho e a esperança de ser professor. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan M.; CORRÊA, Paulo (Org.). Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida: relatos y reflexões em valores éticos. Brasília: UNESCO; UniTwin; UCB; Liber Livro, 2014.
- MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO Juan M. (colab.). Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.
- MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORIN, Edgar. La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- MORIN, Edgar. El método V: la humanidad de la humanidad. La identidad humana. Madrid: Cátedra, 2001.
- MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós, 2001.
- MORIN, Edgar. La vía para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2011.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
- NICOLESCU, Basarab. O Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 2001.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. 2º Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, Vila Velha/Vitória, Brasil, 2005. Disponible en: <<https://www.tercercongresomundialtransdisciplinariedad.mx/en/wp-content/uploads/2019/08/Transdisciplinariedad-PASADO-PRESENTE-FUTURO-.pdf>> Acceso: 27 mar. 2026.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a heteroformação e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 63–77. Disponible en: <<https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/151616/270269/A-Autoformacao-no-decurso-da-Vida.pdf>> Acceso: 31 mar. 2026.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. A nova aliança: a metamorfose da ciência. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

DUAS VOZES

E UM HORIZONTE

Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso:
educação, consciência e transdisciplinaridade

Duas Vozes e um Horizonte apresenta um diálogo rigoroso, apaixonado e profundamente humanista entre duas referências do pensamento pedagógico contemporâneo: a pesquisadora brasileira Maria Cândida Moraes e o educador espanhol Juan Miguel Batalloso Navas. Escrito sob uma perspectiva autobiográfica e epistemológica, o livro analisa o encontro intelectual entre ambos, articulando os quatro eixos centrais que sustentam suas trajetórias: o Pensamento Complexo de Edgar Morin, a Transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire e a centralidade da Educação da Consciência.

Ao repassar as obras fundamentais de Moraes — como O Paradigma Educacional Emergente, Sentipensar e O Paradigma Educacional Ecosistêmico — e a vasta experiência de Batalloso como professor de escola, orientador psicopedagógico e formador de professores, este trabalho examina as convergências, complementaridades e especificidades de suas propostas. Diante das incertezas do século XXI, do avanço da inteligência artificial generativa e da evidente crise civilizatória, a obra propõe uma transição urgente do “apostolado docente” ao protagonismo transdisciplinar do docente que pesquisa, que pergunta, que analisa e transforma sua própria prática a partir de novos referenciais paradigmáticos. Reconhece a educação como um ato coletivo de transformação ética, afeto e emancipação humana que produz pessoas conscientes, livres e responsáveis, capazes de habitar com dignidade e esperança este mundo complexo, incerto e profundamente necessitado de humanidade sensível.

CEP Edgar Morin Editora
São Paulo · 2026
Livro eletrônico



ISBN 978-65-02-25815-6
