

A História da Ciência e a antropologia de Ingold para a educação que aspiramos

Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves

Resumo

Trabalho teórico apresentado no II Congresso Internacional de História da Ciência no Ensino/VII Jornada de História da Ciência e Ensino, na forma de resumo. Objetivo Geral foi expor a Antropologia como ponto para reflexão quanto ao ensino/aprendizagem; e como Específicos: a) Apresentar a Antropologia e/ou Educação; b) Ilustrar como caso, o Círculo de Eranos. Partiu da pergunta: Como professores, relacionamo-nos com teorias/campos diversos de nossas formações iniciais, para atuarmos? Utilizado o Método de Caso, a amostra elegida proporcionou expor a proposta por atravessar sete aspectos elencados por Ingold para superação da pedagogia de transmissão, por membros do Círculo de Eranos terem composto trabalhos que romperam com o modelo estritamente cartesiano, adotando a abordagem empírico-fenomenológica de Jung para seus campos, o que inspirou filósofos modernos a partir de campos como a Biologia para percepção/subjetividade/aprendizagem como articulações entre meio, contexto, interações e reações. Esses cientistas revelam a interdisciplinaridade como reforma intelecto-científica, pondo Eranos como reflexão necessária para a Educação que aspiramos, portanto, um exemplo para ser considerado na docência.

Palavras-chave: Antropologia, Educação, Processos de Ensino e de Aprendizagem

Abstract

Theoretical work presented at the II International Congress on the Teaching Science's History / VII Conference on the Science's History and Teaching, in the form of a summary. The General goal was to expose the Anthropology as a point for reflection on teaching/learning; and as Specifics: a) To present Anthropology and/as Education; b) To illustrate as a case, the Eranos' Circle. Started from the question: As teachers, do we relate to different theories/fields of our graduate area, in order to act? Using the Case Method, the chosen sample allowed to expose the proposal by contain seven aspects listed by Ingold to overcome the transmission pedagogy, since some members of Eranos' Circle had works whose results overtaken those ones cartesian system, when adopted Jung's empirical-phenomenological approach to their fields, what inspired modern philosophers from areas such as Biology to perception/subjectivity/learning as articulations between environment, context, interactions and reactions. These scientists reveal the interdisciplinarity as an intellectual-scientific reform, establishing Eranos as a necessary reflection for the Education we aspire to, therefore an example to be considered in teaching.

Keywords: Anthropology, Education, Teaching and Learning Processes

INTRODUÇÃO

Este ensaio foi apresentado e configura nos Anais do II Congresso Internacional de História da Ciência no Ensino/VII Jornada de História da Ciência e Ensino (HiSciEdu 2 / 8a JHC&Ens), na forma de Resumo Expandido. Partiu da inquietação “Como professores, relacionarmos-nos com teorias/campos diversos de nossas formações para atuarmos?”.

Nossa experiência foi embasada pela formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas, formação Técnica em Química nível médio; daí trabalhamos na dissertação, aspectos da Neurociência e suas faces fisiológicas, emocionais, psicológicas, onde nos sustentamos na Psicologia Junguiana e nos estudos de Darwin e Paul Ekman quanto a Leitura da Expressão das Emoções e Comportamento Não-Verbal, trabalhados sobre e para a docência em sala de aula e na formação de professores.

Essa caminhada nos levou a considerar campos diversos da formação inicial para triangular a pesquisa e conseqüentemente, a prática docente, sendo aprovada em banca¹ e em publicação posterior em periódico científico².

Logo, a empreitada deste ensaio se justifica por, no convívio com nossos pares, verificar que as investigações centradas no campo da formação inicial, são produtivas porém, quando outros campos contribuem, a triangulação de teorias oferta é gérmen para visões diferenciadas e ineditismo, sendo fértil atitude para trabalhar o laboratório docente com resultados mais profundos e profícuos.

Dessa forma, levamos para o HiSciEdu 2 / 8a JHC&Ens, estudos posteriores ao mestrado, no campo da Antropologia, que formulamos a partir de Ingold³ e das leituras utilizadas nas experiências supracitadas, desenhando o escopo cujo objetivo geral foi: Expor a Antropologia para pensarmos ensino/aprendizagem; Objetivos Específicos: a) Apresentar a antropologia e/como Educação; b) Ilustrar, como caso, o Círculo de Eranos.

O percurso metodológico é bibliográfico, documental, descritivo e exploratório⁴, de cunho qualitativo fenomenológico, utilizando o Método de Caso Único⁵, cuja análise resultou em sete aspectos da Antropologia e/como Educação que, utilizados, configuram uma superação da pedagogia de transmissão por sua abordagem embasada na experiência e nas trocas entre quem ensina e quem aprende e o que juntos, formulam interdisciplinarmente, indo além do esperado, como em Eranos⁶.

Os resultados advindos do espírito *Lebensreformbewegungen* são ilustrados por avanços científicos trazidos pelos membros de Eranos, pertencentes a diversos campos, como Eliade, Campbell, Wilhelm, Schrödinger, Pauli, Boher, Portman, Uexküll e outros⁷, que pela interdisciplinarização dos seus estudos e investigações, promoveram uma reforma intelecto-científica que contribuiu inclusive, para o rompimento do paradigma da Física Clássica, pela Quântica.

¹ A Autora, "Título" (dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2020).

² A Autora & Amarildo M. Gonzaga, "A Biologia do comportamento e a sala de aula" *Revista Ciênc. Educ. (Bauru)* 26 (2020), <https://doi.org/10.1590/1516-731320200063> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

³ Tim Ingold, *Antropologia e/como educação* (Petrópolis: Vozes, 2020).

⁴ Roberto H. Sampieri, Carlos F. Collado & María del P. B. Lucio, *Metodología de pesquisa*, 5.ed. (Porto Alegre: Penso, 2013).

⁵ Robert K. Yin, *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (Porto Alegre: Ed. Bookman, 2015).

⁶ Alberto F. Araújo & Horst Bergmeier, "Jung e o tempo de Eranos: Do sentido espiritual e pedagógico do Círculo de Eranos" *Revista @mbienteeducação*, 1 n.6 (2013), 94-112, <https://doi.org/10.26843/v6.n1.2013.102.p94%20-%20112> (acessado em 06 de fevereiro de 2022); Amauri C. Ferreira & Luiz H. L. Silveira, "Do Círculo de Eranos à construção do simbólico, em Carl Gustav Jung" *Psicologia USP* 2 n.2 (2015), 259-268, <https://doi.org/10.1590/0103-656420140002> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

⁷ Robert Hinshaw (org), *Eranos Yearbooks* (Switzerland: Daimon Verlag, 2019), <https://www.daimon.ch/Eranos.pdf> (acessado em 09 de fevereiro de 2022).

No empenho deste trabalho, fazemos das palavras do professor Alberto Filipe Araújo da Universidade Lusa de Minho, quando diz:

Não deve, pois, surpreender o esforço, aqui ensaiado, de trazer à escrita da História uma amplitude epistemológica que, em princípio, só enriquece o trabalho historiográfico, conectando-o com abordagens tidas ou havidas por afastadas umas das outras, embora sejam, no mínimo, geminadas – a etnológica, a antropológica, a psicanalítica, a sociológica, a filosófica... E, curiosamente, todas elas não são demais se ousarmos uma compreensão holística da inesgotável realidade humana e social.⁸

Que a reflexão a partir deste trabalho nos leve a considerar o empirismo-fenomenológico que Jung⁹ adotou em Eranos, como método também para as investigações na Educação, inspirando-nos como o fez com filósofos modernos que beberam na Biologia para teorizar percepção/subjetividade/aprendizagem como articulações entre meio, contexto, interações e reações, sendo por isso aplicável também na docência.

A ANTROPOLOGIA E/COMO EDUCAÇÃO DE INGOLD

A partir do pensamento de Ingold¹⁰ - que se apoia na Filosofia Educacional de John Dewey, percebemos que o olhar antropológico é um aliado para superarmos a pedagogia de transmissão, posto que postula que o que ensina, aprende, porque o aprendente também ensina.

Elenco alguns aspectos discutidos pelo teórico, expostos no livro “Antropologia e/como Educação”:

1) Educar é libertar para o crescimento intelectual sem final fixo. A aprendizagem é um *continuum* ciclo que, trocas a trocas, reformulam e ascendem a outro nível de compreensão e dali para outro ciclo, onde os níveis de aquisição não são numeráveis e, eis como a sociedade formulou todo seu legado de conhecimento.

2) A formação dos professores e a regência de aulas é uma moeda com uma face etnográfica e outra de aculturação. Quando os professores transmitem ou expõem seus alunos ao legado de conhecimento formado na história da humanidade, é um processo de aculturação, como qualquer povo faz com suas crianças, para melhor exemplificar, ao mesmo tempo que quando professores estudam sua prática, é um processo etnográfico para fins de autoaprendizado.

3) O espaço de aprendizagem deve ocorrer sobre quatro pilares: liberdade, confiança, educação e comunidade. Sem a liberdade, os indivíduos não se sentem confortáveis para expor suas dúvidas,

⁸ Armando B. M da Silva & Alberto F. Araújo, “Para uma mitanálise da fundação sagrada do reino de Portugal em Ourique,” *Biblioteca Digital da Universidade do Porto* (2022), 177-208, <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4413.pdf> (acessado em 09 de fevereiro de 2022).

⁹ Carl G. Jung, *Psicologia e religião* (Petrópolis: Vozes, 1978).

¹⁰ Tim Ingold, *Antropologia e/como educação*, 2020.

apreensões, especulações que compõem o processo criativo-imaginativo desenvolvidor de outros níveis de assimilação; eis que para tal, é preciso que confiem em seus tutores, no acolhimento para a troca (educação) que beneficia a todos do entorno, no contexto (comunidade).

4)Aprendemos quando estudamos com e não sobre coisas ou pessoas, quando há compromisso da prática aliada à observação do que há em volta: aprendemos quando educamos/ensinamos, em contexto, interrelacionalmente, intercambiando; levando-nos para sustentabilidade, criatividade e acuidade perceptiva, com ensino e pesquisa inseparáveis.

5)O espaço ocidental atual dito para aprendizado, é uma instituição de transmissão geracional (escolarização), cujo exercício é a aculturação dentro da cultura pré-existente, sendo o ensino a aquisição de hábitos a partir da observação do feito de outros e replicá-los; enquanto a aprendizagem ocorre pela aplicação de princípios/regras abstraídos, adaptados ao contexto.

Em Bloch¹¹, temos que instituições de ensino são como espaços isolados para tal transmissão; sendo processo funcional de modelagem, equivalente a culturas narrativas/iniciação ritualística, posto que há transmissão do legado acumulado (valores morais, crenças e costumes), que o aluno expressa para ser titulado e só então, reconhecido como membro de um estrato social.

6)A mudança é tomar a Educação como processo de continuidade da vida social, e não individual, que se estabelece comungando, que para Dewey, “[...]indivíduos com diferentes experiências de vida podem chegar a um acordo – um grau de mentalidade semelhante que lhes permita conduzir suas vidas juntos.”¹², pois é como a sociedade pode existir. Ingold¹³ encontra apoio citando Biesta; Menzies; Bollier e Helfrich; Dewey.

7)Educação/Ensino/Aprendizagem existindo na Comunhão entre os seres sociais, atende à própria sobreposição da vida, respeitando o ciclo do nascer-crescer-envelhecer-morrer, que permite a participação recíproca na vida de cada um: todos se esforçam pela concordância a fim da continuidade, portanto da existência social não só pela perpetuação limitada pelo treinamento, mas conjunta; onde aprendemos pela inquietação que o ambiente oferta, se tivermos a curiosidade de observar-reagir a ele.

Os leitores de Ingold já estão familiarizados de sua premissa que a antropologia é um processo educativo por excelência, em outro artigo¹⁴, ele atribui à Educação, o conceito de *metanoia* de Kenelm

¹¹ Marc Bloch, *Apologia da história ou o ofício do historiador* (Rio de Janeiro: Zahar, 2002).

¹² John Dewey, *Experience and Education* (Nova Iorque: Free Press, 2015), 4, citado em Tim Ingold, *Antropologia e/como educação*, 18-19.

¹³ Tim Ingold, *Antropologia e/como educação*.

¹⁴ Tim Ingold, “Chega de etnografia! A Educação da atenção como propósito da antropologia,” *Educação*, 39 n.3 (2016), 404-411, <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690> (acessado em 07 de fevereiro de 2020).

Burridge¹⁵: “Uma série contínua de transformações, cada qual alterando os predicados do ser.”, devendo ser essa a meta da prática educativa, onde se aprende da condição humana.

Dito de outra forma, se apenas registramos e transmitimos, buscando elucidar um grupo, é etnografia; se todavia, convivemos e tomamos parte, comungamos, então estamos sendo educados, tal qual uma criança é aculturada em seu grupo, aquele que investiga (antropologicamente), aceita aprender com um grupo (não obstante, Einstein ao falar sobre como pensou a relatividade, descreve como se pensasse nela, como uma criança¹⁶), e o professor que reflete sua prática, se dispõe intimamente a aprender no seu ofício, durante ele e com aqueles a quem oferta seu trabalho: trata-se de “[...] abrir novas possibilidades para pensar a experiência.”¹⁷

Ingold¹⁸ claramente pensa a Educação fora da função de socialização das instituições escolares de Durkheim, remetendo ao latim *Educere*, apresentar um mundo, um campo, expor a um saber a quem não o conhece, o que difere de instilar conceitos que devem ser aceitos dogmaticamente na condição de ignorantes do mesmo. O incauto que isso enfrenta, está tão somente executando a técnica da observação-participante, sob o comando do que está para ser, e ao que se deve estar preparado para esperar, atento para atender.

Onde não se está COM, mas se está PARA. Não se toma parte, apenas, serve-se sem questionar e cuja tentativa de compreender cabe apenas ao estudante/pesquisador, sem ter quem o eduque SOBRE, o presente A, impedido da intencionalidade, privado da intersubjetividade, portanto fora do processo fenomenológico.

Há de se ter em mente que falamos a partir da pesquisa em Educação/Ensino, por isso em nossa fala, o estudante é o professor-pesquisador, em formação continuada, cujo laboratório é a prática docente e seus desdobramentos.

Ingold¹⁹ parte da premissa do conhecimento ser uma coprodução realizada entre pessoas, nas suas relações e não sobre fatos serem organizados dentro de uma estrutura que só deve ser tomada sem contato com aquilo que levou a ser. Para o autor, ao se coproduzir com estudantes, não se deve fazer etnografia, pois o trabalho é COM e não SOBRE, se o que se tem em vista é um processo educativo.

¹⁵ Kenelm Burridge, *Other people's religions are absurd* (The Hague: MArtinus Nijhoff, 1975), 10, citado por Tim Ingold, “Chega de etnografia! A Educação da atenção como propósito da antropologia,” 407.

¹⁶ Analía Llorente, “Como Albert Einstein organizava seu tempo e por que às vezes se esquecia até de almoçar,” *BBC News Mundo*, <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52466100> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

¹⁷ Michael Jackson, *Essays in existential anthropology* (Chicago: University of Chicago Press, 2013), 88, citado por Tim Ingold, “Chega de etnografia! A Educação da atenção como propósito da antropologia,” 408.

¹⁸ Tim Ingold, “Chega de etnografia! A Educação da atenção como propósito da antropologia”.

¹⁹ *Ibid.*

(Não estamos excluindo que há investigações SOBRE a escola, a sala de aula, os alunos etc., mas que o exercício docente, a prática ensino/aprendizagem, deve ter em mente a intencionalidade para o devir, portanto, deve ser realizada COM os estudantes, considerando-os, convivendo, interagindo, o nós intersubjetivo de que fala Husserl²⁰, co-constituído com o outro, pelo estabelecimento da empatia para a experiência possível e real, onde aprendemos com o outro; visto em Merleau-Ponty²¹ como união da consciência com o mundo, onde se dá o sentido da realidade em constante vir a ser; ainda, um exercício socrático de *ascese*, a “[...] permanente inquietude do curso da existência.”²². Aprender é infindo!

O que nos leva à Educação da Atenção²³:

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de *mostrar*. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim ‘pegar o jeito’ da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma ‘educação da atenção’.²⁴

Aprender nessa compreensão, é afinar-se com o ambiente, contextualizar sua cognição com os elementos perceptivos da experiência, assim o legado existente é absorvido e transformado, para ser exposto à geração seguinte; ou seja, pela sensibilização, que com o passar dos estudos (experiências), torna-se mais perceptivo para captar esses elementos do ambiente (entra em ressonância); enquanto que o iniciante, ainda não domina essa “filtragem” do mundo para saber o que lhe convém para a compreensão desejada em determinada circunstância.

Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto-independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação.²⁵

²⁰ Edmund G. A. Husserl. *Meditações cartesianas* (São Paulo: Madras, 2001).

²¹ Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da percepção* (São Paulo: Martins Fontes, 1999).

²² Terezinha P. Nóbrega. *Corporeidades: Inspirações Merleau-pontianas* (Natal: IFRN, 2016), <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/970> (acessado em 17 de março de 2021).

²³ Tim Ingold, “Da Transmissão de representações à educação da atenção,” *Educação*, 33 n.1 (2010), 6-25, <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777> (acessado em 07 de fevereiro de 2022).

²⁴ *Ibid.*, 21.

²⁵ *Ibid.*, 21.

O conhecimento, para Ingold, se adquire sendo no mundo, onde a cognição é um processo síncrono com a experiência, que por sua vez, atende ao que lhe chama atenção. Porém, somos corresponsáveis pelo espaço propício a essas condições em prol de todos, é um *continuum*, que ao ser passado adiante, é atravessado pela subjetividade de quem apresenta.

Portanto, aprender não é pegar algo e tomá-lo para si, mas uma construção-conquista a partir da percepção, em uma dinâmica correlacional de cada um no mundo e com os demais, onde a percepção é “[...] como um engajamento ativo e exploratório da pessoa inteira, corpo e mente indissolúveis, num ambiente ricamente estruturado.”²⁶.

Um ambiente-teia, onde todos estamos entrelaçados entre nós e com o (multi)plano onde nos manifestamos, multilinearmente, perpassando, atravessando, reagindo, afetando... e também recebendo dos demais e do ambiente, isso é a experiência, e o todo, o conhecimento que também é a vida sucessiva pelas gerações²⁷ e nós só vivemos, quando *habitamos* de fato, ou seja, quando nos damos a viver o processo das relações com o ambiente e com os demais, integramos a malha da Natureza²⁸.

A compreensão da vida como conhecimento interrelacional não apenas com humanos, mas também com os demais componentes do ambiente²⁹, é algo próprio daqueles povos que mantêm a conexão com a Natureza, seus símbolos, seus ritos, com o numinoso³⁰ (como será visto em Eranos e será alcançado o sentido da sua complexidade quando na próxima seção, falarmos dos integrantes do Círculo de Eranos e a prática que realizavam, assim como a mediação de Jung).

Ao que esses trabalhos nos permitem perceber, essa grande malha está posta e foi vislumbrada por cientistas/pesquisadores/acadêmicos que decidiram não se restringir ao compartilhamento dos campos, instituído pela ciência positivista, que nega aquilo que nela está:

Basta-nos lembrar que a Física que se ocupa das menores partículas-energia e suas interações, aparecem na Química na forma de átomos e moléculas que vêm a constituir tudo que percebemos. Porém para aqueles, a realidade última só pode ser estudada separadamente, pois junta, à vista deles, não comporia sentido. Há uma ridicularização infligida sobre qualquer um que hoje pense, investigue, componha

²⁶ Tim Ingold, “Pare, olhe, escute! Um prefácio,” *Ponto Urbe* 3 (2008), 1-2, <https://journals.openedition.org/pontourbe/1944> (acessado em 07 de fevereiro de 2022).

²⁷ Tim Ingold, “Repensando o animado, reanimando o pensamento,” *Espaço ameríndio* 7 n.2 (2013), <https://doi.org/10.22456/1982-6524.43552> (acessado em 07 de fevereiro de 2002).

²⁸ Tim Ingold, “Trazendo as coisas de volta à vida,” *Horizontes Antropológicos* 18 n.37 (2012), <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002> (acessado em 07 de fevereiro de 2002).

²⁹ Tim Ingold, *Estar vivo: Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição* (Petrópolis: Vozes, 2015).

³⁰ Tim Ingold, “Dreaming of dragons: On the imagination of real life,” *Journal of the Royal Anthropological Institute* 19 n.4 (2013), 734-752, <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12062> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

na forma de alguns dos seus ícones, que participavam de Eranos ativamente (vide referências postas adiante sobre esses cientistas, na impossibilidade de nos determos em profundidade sobre cada um deles, aqui).

Estaremos fadados a um hiato no avanço do conhecimento científico se nos restringirmos ao pensamento positivista, isso está nas entrelinhas tanto de Ingold, quanto de Jung (indissociável ao se falar de Eranos), e de outros por eles citados e que assumimos como teóricos respeitáveis.

No entanto, parece-nos que parte dessa responsabilidade quanto ao que comporá o futuro da nossa História (da Ciência) é o que nós professores decidimos trazer a conhecer COM nossos estudantes e nos propormos a experienciar com eles esse cabedal herdado pelas gerações que nos precederam.

Ou correremos o risco de sermos cúmplices do silenciamento de vozes e nomes como já ocorre com Issac Newton, conhecido apenas pelas Três Leis (quando o é), mas não pelo interesse em alquimia, textos religiosos, herméticos, esotéricos, místicos... mas tão somente como o “descobridor” da Gravidade, ou “o cara que a maçã acertou”³¹.

Vejamos um excerto em Webster³²: “Newton e seus companheiros não reconheciam nenhuma diferença radical entre seus estudos científicos e os estudos de textos sagrados. A analogia entre o livro da natureza e o livro da revelação era lugar-comum.” Uma declaração que adiante, Moraes ratifica: “Os seus [de Newton] escritos de alquimia não eram passatempo mal cuidado e febril. Alguns eram registros precisos, sóbrios e pacientes de experimentos exóticos. Outros continham traduções e comentários minuciosos de autores herméticos [...]”³³

Devemos decidir se queremos passar como aqueles que depuseram partes da História, para (des)figurá-la como ao que supostamente é o aceitável, o normativo, como alerta Bloch³⁴ e destaca Webster, ou se apresentamos a vida em sua malha. Se retiramos ou aceitamos e investigamos o humano que há no cientista, aproximando-o de nós e dos nossos alunos.

Pois pelo primeiro ato, se erradicou da história de Newton esses elementos que ajudaram a avançar a compreensão da Natureza, assim como ocorreu com outros cientistas, a exemplo da destituição dos méritos de Paracelso: se do primeiro, retiraram as “inconsistências”; ao segundo, deixaram-lhe apenas elas (já expomos isso em outro trabalho³⁵ apoiado na leitura de Jung a respeito das contribuições de Paracelso), a fim de não contrariar a filosofia mecanicista reinante à época que elegeu Galeno como

³¹ Reginaldo C. C. de Moraes, “Alquimia: Isaac Newton revisitado,” *Trans/Form/Ação* 20 n.1 (1997), <https://doi.org/10.1590/S0101-31731997000100002> (acessado em 07 de fevereiro de 2022).

³² Charles Webster, *From Paracelsus to Newton. Magic and the making of modern science* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982), 31.

³³ Reginaldo C. C. de Moraes, “Alquimia: Isaac Newton revisitado,” 41.

³⁴ Marc Bloch, *Apologia da história ou o ofício do historiador*.

³⁵ A Autora, “Título” in *Ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais da Amazônia Legal*, org. Eder C. C. Diniz & Maristela A. Guimarães (Jundiaí: Paco Editorial, 2019): 16 p.

representante³⁶, prossegue Webster que apenas os historiadores da Ciência atuais têm percebido a perda dessas exclusões, quanto aos indivíduos e aos percursos deles que contribuíram com a ciência moderna.

Voltando a Ingold, ele próprio narra das múltiplas influências que compuseram o percurso de sua formação e carreira acadêmica, como a influência do pai, micologista-empirista, a facilidade com a matemática, a influência de um professor de ciências, a música, a escolha pelas Ciências Naturais e depois a desistência delas, a inspiração na ciência do tempo de Galileu, e o desejo de criar uma ponte entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas (algo visto também em Pauli, Schrödinger, Jung e outros, com o que nos identificamos).

Para ele, a antropologia é um caminho que pode ajudar a transcender a visão de que as ciências são separadas:

O modo como eu vejo a antropologia é se situando em uma encruzilhada na divisão entre as ciências naturais e as ciências humanas, por um lado; e a divisão entre especulações teóricas sobre o que a vida humana pode ser, e a observação empírica sobre o que a vida humana é, em um certo lugar e tempo. [...]

Mas eu me tornei um pouco deprimido acerca da extensão na qual a antropologia foi apartada em suas divisões biológica e sociocultural. [...] Eu acho que a antropologia deve ser especulativa sobre as possibilidades de como a vida humana pode ser. Se a especulação é deixada de lado teremos uma disciplina que não está muito apta a se pronunciar num contexto no qual outras disciplinas, como a psicologia, economia e a história, são capazes de criar grandes plataformas [...] Minha sensação sobre a antropologia é que ela é de fato um esforço de vida inteira para trazer as coisas de volta para casa e para entender tanto quem somos como, ao mesmo tempo, entender o mundo.³⁷

Nessa entrevista, Ingold comenta através do seu próprio processo de aprendizado na Academia e em campo, como esses entrelaçamentos só constituíram sentido para aquilo a que ele se dedica enquanto Professor Emérito da Universidade de Aberdeen, na Escócia, na forma das produções de artigos e livros que estão apresentando sua teoria da Antropologia e/ou Educação nas últimas décadas, após um período em torno de vinte anos de experiência e prática.

Ele³⁸ prossegue que as experiências, mesmo quando não pensamos nelas, gestam e nutrem-se para deliberações ulteriores que só emergem de forma consciente quando há terreno para refletir seus

³⁶ Charles Webster, *From Paracelsus to Newton. Magic and the making of modern science*.

³⁷ Tim Ingold, "Diálogos vagabundos: Vida, movimento e antropologia" *Ponto Urbe* 11 (2012), <https://doi.org/10.4000/pontourbe.334> (acessado em 07 de fevereiro de 2022), 3.

³⁸ Ibid.

significados, desprendendo-se o que foi normatizado para seguir e fazer, e só então produzir. Essa experiência docente se sustenta com o que veremos em Eranos.

Diz Ingold:

Na minha experiência, a maior parte das ideias que tive veio da interação com alunos e de discussões após palestras, editoriais, coisas do tipo, ou simplesmente ao sairmos para caminhadas. Estas discussões têm sido imensamente produtivas, [...]. Mas ninguém parece reconhecer que se deve fazer referência às contribuições dos alunos. Isto me parece errado, considerando que muitos antropólogos são educadores profissionais. Trabalham em universidades ou instituições de ensino superior e, provavelmente, ao longo das suas vidas, passam muito mais tempo numa sala de aula do que jamais passaram no campo ou em congressos e seminários acadêmicos. [...]

O problema é que existe uma contradição enorme entre o que nós antropólogos sabemos sobre as formas como se dá o aprendizado e os meios de ensino e aprendizagem que usamos na nossa prática docente. Sendo assim, sentamos na frente de uma classe, fazendo uma longa exposição e dizendo que a forma como se aprende em sociedade não é esta que estamos fazendo aqui. Isso é uma loucura. Precisamos mudar nossas práticas acadêmicas [...]³⁹

Como pode ser visto, o pensamento de Ingold quanto a forma como aprendemos está diretamente relacionada à forma como ensinamos, por isso o processo educativo precisa ser revisto, pois a escolarização como a temos, é anti-natural e imprópria ao nosso processo cognitivo que se baseia em percepção advinda da experiência!

Ingold não apenas teoriza, ele vivenciou e calçou produções de outros teóricos para sustentar o seu pensamento; de forma que ao lê-lo, não podemos ignorar que há diversos (se não todos) os enlaces com as formas de pesquisa, investigação, formação e/sobre/na docência.

De forma que ao apresentarmos a proposta de Jung no Círculo de Eranos, vemos que são caminhos semelhantes, sendo que no segundo, os participantes são vários expoentes da ciência contemporânea como membros participativos das sessões em Ascona e do método junguiano.

Por que se funcionou para eles, não funcionaria conosco? Eles não nasceram cientistas, se (auto)(co)formaram, construíram um legado, através do método de (auto)(múltiplo)conhecimento que adotaram. Basta que isso seja um fato para que seja passível de ser experimentado, testado, verificado, aprendido em nós e conosco.

³⁹ Ibid., 8.

Retomamos aqui a questão norteadora à reflexão: “Como professores, relacionamo-nos com teorias/campos diversos de nossas formações para atuarmos?” ou nos limitamos a um campo/abordagem/técnica assumindo com isso a pedagogia da transmissão? Endossamos a crença em uma ciência dos padrões descritos pela macro História ou revelamos que as ciências dialogam em um plano multidimensional?

Sucumbiremos ao *Zeitgeist* de perigo, da desordem das interpretações, como alerta Hillman, da política citada por Webster, megalomaniaca em seu delírio sobre o que normatiza é o que há de especial e superior às demais ciências? “Uma crença falsa comum é incorreta, mas um delírio paranoico é incorrigível: ele é inatingível tanto pela persuasão do sentimento, quanto pela lógica da razão e pela evidência dos sentidos.”⁴⁰

É incorrigível, explica Hillman, porque o uso do raciocínio se volta a tão somente confirmar a ideia em que se está fixado, sendo essa tomada o ponto de significação de tudo, distorcendo a realidade, que se torna impossível de atingir; e passa despercebida por muitos, porque seu alcance é social, portanto, os comportamentos externamente vistos como bizarros, são coerentes dentro do grupo.

Há para esses uma interpretação religiosa do símbolo “ciência”, de seu significado e de seu ritualismo (o laboratório das medidas quantitativas, verificáveis por máquinas e estatísticas), assumindo um caráter de missão para converter os discordantes (os que buscam na realidade humana o que não se revela pela matemática). Estão refratários ao questionamento, porém diz Hillman que é o duvidar que caracteriza a sanidade.

Nessa direção, vamos nos adiantar aqui, citando um trecho de Hillman sobre Eranos e sobre política, para situarmos que não se trata de uma objeção à ciência positivista, quantitativa e seus métodos, mas ao demérito que alguns de seus membros desferem contra as demais ciências, em um movimento, nos termos desse autor, paranoico e, acrescentamos: enviesado inclusive da própria história das “suas” ciências⁴¹. A citação traz ainda o que Ingold aponta como elementos basilares da Antropologia e/ou Educação:

Estou consciente de que o fórum de Eranos é apolítico, e de que tem sido assim desde seu começo nos anos 1930. O fato de Eranos ter surgido dentro daquele pano de fundo político, como que num corajoso desafio, já é, em si, profundamente político. A própria liberdade que se tem ao falar aqui indica a política da liberdade de fala e liberdade de reunião; o encorajamento para seguirmos nossas disciplinas, aonde quer que elas nos levem, o respeito pelas diferenças individuais, a congregação internacional de pessoas,

⁴⁰ James Hillman, *Paranoia* (Petrópolis: Vozes, 2012), 16.

⁴¹ Sugiro a leitura *Ibid.*, das páginas 75-87, “A Política da Paranoia” para verificação das características frente aos comportamentos e discursos de grupos como os a quem nos referimos, no ambiente acadêmico e nos espaços digitais onde se concentram.

e o fato de estarmos em solo suíço – tudo isso é fundamental a Eranos, e fundamentalmente político. Político, segundo entendo, não implica partidos políticos, mas piedade política; sugere não deixarmos as implicações políticas das ideias tornarem-se grosseiramente inconscientes; que possamos admitir a parte política da psique e, assim, tomar partido político.⁴²

O que trazemos é a fim de indicar a sustentação para os efeitos decorridos de Eranos, sabendo que é incipiente, posto que necessitaríamos de mais espaço para expor as bases do pensamento junguiano e assim corroborarmos com veemência os princípios atualmente comprovados pela neurociência, mas podem ser aprofundados na nossa pesquisa anterior⁴³, já indicada.

De forma que narrar sobre Eranos, é uma tentativa de resgate em nome de outros tantos momentos da História da Ciência, que foram recortados (como supracitado em Webster) ao escolher que fosse levado para os estudantes uma imagem dogmática e paranoica de que a ciência é linear, fechada, situada apenas no plano histórico temporal, usa tão só o método hipotético-dedutivo e tudo que estiver fora dos livros didáticos da Educação Básica, devem ser ignorados, rejeitados ou ridicularizados (ou seja, tudo mais produzido pelas Ciências outras); sem expormos a humanidade de cada um desses cientistas amordaçados pelo decoro academicista, pedante e científicista, sem expormos a atemporalidade, a ontologia, o holístico que os envolvia e é presente em seus trabalhos e que por isso mesmo, avançaram.

O CÍRCULO DE ERANOS

Quando Ferreira e Silveira⁴⁴ escrevem sobre Eranos, destacam que a interdisciplinaridade já fora citada por Piaget como o recurso para pesquisas do fim do século XX em diante, rompendo com a visão de que a ciência é compartimentada ou superposta, porém existe e manifesta-se através de interações e dinâmicas comuns.

Ainda nos referindo aos estudos desses autores, temos que o Círculo de Eranos foi um espaço dessa ordem, fundado por Olga Froebe-Kapteyn que, se originalmente tinha em mente a filosofia esotérica e a teosofia, correlacionando Oriente e Ocidente, tornou-se sob a tutela de Jung, seu *spiritus rector*, um laboratório de ideias onde

[...] a reflexão iniciada nos anos 30 procura sintetizar e harmonizar, no quadro de um fecundo e fecundante diálogo entre disciplinas e a partir da análise comparativo-

⁴² Ibid., 76.

⁴³ A Autora, 2020.

⁴⁴ Amauri C. Ferreira & Luiz H. L. Silveira, "Do Círculo de Eranos à construção do simbólico, em Carl Gustav Jung".

contrastiva de práticas e procedimentos simbólicos, teorias e métodos de inspiração antropológica, filosófica, sociológica, histórica, psicológica e literária.⁴⁵

O enfoque sobre as experiências nos parece aquele sobre o qual trata Merleau-Ponty⁴⁶, haja vista que se debruça no efeito mais profundo do experienciar, ultrapassando a mera racionalidade objetiva e unilateral sobre um conhecimento que se quer captar, dado que a concepção de sustentação de Eranos, é a da arquetipologia simbólica, do *complexio oppositorum* simbólico, pela atitude interior para integração dos contrários, como comentam Ferreira e Silveira⁴⁷.

Para Bernardini⁴⁸, a Psicologia Junguiana era o elo que incorporava significado a Eranos:

Ela estabelece uma rede de relações entre os diferentes âmbitos de pesquisa, entre outros oradores e entre todos os participantes ali reunidos [...] [Eranos] é a primeira e a única plataforma que coloca a psicologia representada por C. G. Jung em contato direto com muitos outros campos de pesquisa e com os maiores especialistas europeus [...] Muitos dentre estes especialistas consideram Eranos como o seu lugar de encontro e têm descoberto como seus trabalhos estão totalmente interligados [...] Este é um dos aspectos mais importantes de Eranos: o fato de que o ensinamento de Jung estivesse estabelecendo uma relação com diferentes âmbitos de pesquisa, através de seus próprios expoentes de destaque. [...] Começaram a perceber como os respectivos âmbitos de pesquisa, que até então pareciam isolados e absolutamente especializados, estavam na realidade ligados uns com os outros e, especialmente, com a mais jovem das ciências, a tal da psicologia.

Um vídeo na página de Bernardini, sobre a Fundação Eranos⁴⁹, nos dirige à visão da refeição dos saberes, do espaço para todos os campos, cujo sentido não era tão somente acadêmico, mas de sentido para si, sendo esse o amor pela sabedoria e conhecimento: a especificidade de Eranos vai além do discurso

⁴⁵ Alberto F. Araújo & Fernando P. Baptista, *Variações sobre o imaginário: Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas* (Lisboa: Instituto Piaget, 2003), 13.

⁴⁶ Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da percepção*.

⁴⁷ Amauri C. Ferreira & Luiz H. L. Silveira, "Do Círculo de Eranos à construção do simbólico, em Carl Gustav Jung".

⁴⁸ Riccardo Bernardini, *Il Progetto della psicologia complessa* (Milão: Franco Angeli, 2011), 78-79, citado em Amauri C. Ferreira & Luiz H. L. Silveira, "Do Círculo de Eranos à construção do simbólico, em Carl Gustav Jung" *Psicologia USP* 2 n.2 (2015), 262, <https://doi.org/10.1590/0103-656420140002> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

⁴⁹ Mariano Nante, "Immagini di Eranos," *Fondazione Eranos*, <https://www.amazon.com.br/kindle-dbs/entity/author/B0088Q47AM?encoding=UTF8&node=8561269011&offset=0&pageSize=12&searchAlias=stripbooks&sort=author-sidecar-rank&page=2&langFilter=default#formatSelectorHeader> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

teórico, para o encontro do si-mesmo, da transformação pelo conhecimento científico experienciado, mediado pelo simbólico.

(Necessário entender que ao falar de símbolos e seus significados, Jung não se prende a uma leitura literal dos mesmos, pelo contrário, pois a literalidade é uma síndrome maléfica já que é fundamentalista, obsessiva, determinística e toma o símbolo assim para cumprir as catástrofes de suas próprias profecias⁵⁰.

Dessa forma, quando Webster⁵¹ conta dos tratados de Newton com o hermetismo, por exemplo, não se trata de uma crença vulgar e incoerente, irracional, que o pai da Física moderna tivesse, mas de uma consciência quanto ao que está no próprio Caibalion, por exemplo - vamos pegar o Segundo Princípio: Da Correspondência, para ilustrar a questão do simbolismo em um problema científico ainda em aberto:

Que não se trata de ser igual tampouco semelhante, mas de ser análogo e correspondente: “*Quod superius est sicut quod inferius, et quod inferius est sicut quod superius.*”⁵² que foi e segue sendo uma busca desde a Física de Newton à Física de Einstein, onde muitos outros cientistas já labutaram para unificar, sem sucesso, uma “Teoria do Tudo”⁵³ que explicasse o comportamento macro e micro, que por regra, insistem, não poderia divergir, pois tudo na Natureza segue leis gerais... o próprio Einstein tem sua versão ao exclamar que “*The theory produces a good deal but hardly brings us closer to the secret of the Old One. I am at all events convinced that He does not play dice.*”⁵⁴

Portanto, o diálogo com o simbólico trata de comungar com uma essência manifesta na Natureza e que daí deva, quando adequadamente entendida, a compreensões de fenômenos dos diversos campos teóricos e de investigação.

Assim, ao trazermos essa exposição, defendemos que – em nossa experiência (entendida como aqui exposto) – a inter/transdisciplinaridade com outros campos do saber é um profícuo exercício de desenvolvimento para novas compreensões e aprendizados em nossa prática científica, mesmo a docente, pois sempre se pode, por exemplo, analisar Darwin junto a Ekman e Jung para melhorarmos o processo educativo (como já publicamos⁵⁵) e termos resultados triangulados que comprovem sua eficácia.

O que não aconteceria se nos restringíssemos ao campo da nossa formação inicial. Portanto, semelhante aos processos de aprendizado e conhecimento de Eranos e correspondente à prática da Educação como propõe Ingold).

⁵⁰ James Hillman, *Paranoia*.

⁵¹ Charles Webster, *From Paracelsus to Newton. Magic and the making of modern science*.

⁵² Três Iniciados (Hermes Trismegisto), *O Caibalion* (São Paulo: Editora Pensamento, 2019), 21.

⁵³ Ou Teoria do Todo, ou Teoria da Grande Unificação, ou Teoria Unificadora, entre outros.

⁵⁴ Albert Einstein, 1926 citado por Jim Baggott, “What Einstein meant by ‘God does not play dice’,” *Aeon* (2018), <https://aeon.co/ideas/what-einstein-meant-by-god-does-not-play-dice> (acessado em 09 de fevereiro de 2022). Possível tradução: “A teoria produz uma boa ideia mas dificilmente nos aproxima do segredo do Criador. Estou convencido de todas as formas que Deus não joga dados.”

⁵⁵ A Autora, 2020.

O que não era inaugurado ali, pois temos a exemplo, a descoberta da estrutura molecular do Benzeno por August Kekulé em 1865, através de um sonho (realidade simbólica), onde via uma cobra mordendo a própria cauda (a ressonância do anel benzênico); e antes disso, a tetravalência do carbono, do mesmo modo⁵⁶, o que inclusive levou o químico alemão a discursar sobre o papel dos sonhos e devaneios na imaginação científica.

Nesse quesito, o trabalho de Ingold⁵⁷ que destaca os sonhos como uma das formas de reconciliação entre investigação científica e a sensibilidade religiosa (mítica, simbólica, numinosa), a fim do conhecimento pela experiência, em lugar de apenas serem encarados como fontes potenciais para novas percepções da realidade, também se refere ao caso de Kekulé; por sinal, aqui Ingold indica que foi a reforma protestante que silenciou a Europa (portanto, a ciência eurocêntrica) do “Livro da Natureza”. Sobre sonhos, símbolos e realidade, há obras de Jung direcionadas⁵⁸.

Ilustramos com Kekulé, pois se grupos positivistas aceitam sua descoberta sobre o anel benzênico e se maravilham, esses mesmos ridicularizam o fato de o sonho ser integrante da imaginação científica como diz Ingold, ou como dizemos em Jung, o sonho ser uma emersão do conteúdo inconsciente/subconsciente; o que revela uma ignorância compensada pelo ego (mas isso é um apontamento para outro momento).

Sendo raros os grupos de cientistas com discussões para além da visão cartesiana, como Eranos, que são espaços de acolhimentos e desdobramentos das ciências pelas oportunidades imbricadas da reflexão interdisciplinar atrelada ao conhecimento de si pela experiência profunda e complexa, proposta por Jung (integralização do Self, mais adensada apresentação em A Autora⁵⁹).

Outro exemplo mais atual, é Einstein⁶⁰, que valorizava a imaginação acima do conhecimento, realizava aulas trabalhando a abstração nos alunos, executando tarefas/atividades rotineiras sobre as quais possuía domínio autônomo (como tocar violino, cuidar das crianças, velejar, caminhar) para “encontrar” respostas aos problemas Físicos.

Muitas grandes quebras de paradigmas da história humana, incluindo a tabela periódica, a estrutura do DNA e a teoria da relatividade de Einstein, teriam ocorrido enquanto seu

⁵⁶ Otto T. Benfey, “August Kekule and the birth of the structural theory of organic chemistry in 1858,” *Journal of Chemical Education* 35 n.1 (1958), 21, <https://doi.org/10.1021/ed035p21> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

⁵⁷ Tim Ingold, “Dreaming of dragons: On the imagination of real life”.

⁵⁸ Carl G. Jung, *Sobre sonhos e transformações* (Petrópolis: Vozes, 2014).; Carl G. Jung, *O Homem e seus símbolos* (Rio de Janeiro: Harper Collins, 2020); Carl G. Jung, *Sonhos* (Petrópolis: Vozes, 2021).

⁵⁹ A Autora, 2020.

⁶⁰ Analía Llorente, “Como Albert Einstein organizava seu tempo e por que às vezes se esquecia até de almoçar”.

descobridor estava inconsciente. A última supostamente veio a Einstein quando este sonhava com vacas sendo eletrocutadas.⁶¹

O que destacamos é o fato de que mentes que iniciaram novos paradigmas nas ciências, tinham momentos de introspecção com seus inconscientes, por assim dizer, o que em Eranos era acolhido: nas apresentações, um trazia seus estudos e os demais ouviam e após discutiam, ao final com ponderação de Jung, por suas investigações da psique, que ressaltava a importância do inconsciente ser aceito, refletido e ponderado pelo consciente; além das contribuições dos pares serem interdisciplinarizadas, proporcionando mais fontes para “ler” os conteúdos inconscientes e transpor para seus próprios campos.

“Distrain” o cérebro, ativa a hipofrontalidade transitória, resultando em alterações do nível do pensamento que podem levar a compreensões e respostas antes não “detectadas” por, a baixa atividade no lobo frontal suprimir os julgamentos, o que permite a percepção de elos entre elementos antes compartimentados, tidos como distantes ou separados; o que pode estar vinculado a acesso entre essa estrutura e a límbica, inferindo que o emocional contribua para essa dinâmica cognitiva cerebral.

Ou seja: ocupados de atividades outras (que envolvem motricidade, sensorialidade, coordenação da regulação autonômica), há alternância do envio de energia metabólica para essas partes ocupadas dos processos mentais superiores, “reiniciando o cérebro com *plugins*” após essas alternâncias⁶², para usar uma analogia.

A proposição de um tema agendado, sob responsabilidade de um conferencista, que por sua vez, também é um investigador em seu campo e que levava as partes mais imaginativas do pensamento que estava desenvolvendo para ser ouvido atentamente por outros, de outras formações, que após, faziam considerações a respeito do estudo, não é uma operação multiprofissional, mas ouvir sugestões e opiniões e equiparações a partir de outras realidades, retirando a linearidade, para ofertar possibilidades de visão e compreensão e exploração do tema, mais amplas e vastas e diferenciadas! O que é explorar os símbolos em uma perspectiva junguiana.

[...] é preciso que a consciência seja confrontada com o inconsciente e se chegue a um equilíbrio dos opostos. Como isto é logicamente impossível, necessita-se de *símbolos*⁶³ que sirvam para tornar visível a união irracional dos contrários. Estes símbolos são produzidos espontaneamente pelo inconsciente e ampliados pela consciência.

⁶¹ Zaria Gorvett, “As Manias esquisitas de Einstein que podem nos ensinar lições úteis,” *BBC Future*, <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-40585544> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

⁶² Arne Dietrich, “Transient hypofrontality as a mechanism for the psychological effects of exercise,” *Psychiatry Research* 145 n.1 (2006), 79-83, <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2005.07.033> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

⁶³ Realce do autor: Carl G. Jung, 1988, 470.

Essa uma interdisciplinaridade (ou transdisciplinaridade) ativa! Co-participante e co-criadora! Além do ambiente não ser exigente como o da Academia, mas uma casa, acolhedora, hospitaleira, onde todos os membros e convidados se hospedavam, faziam as refeições e conversavam com a liberdade do não-julgamento e com a oportunidade de atenção exploratória e educativa.

Se para o conferencista, é uma oportunidade de ouvir “fora da caixinha” do campo, para os participantes é uma saída da rotina de suas áreas, portanto assemelha-se à condição da hipofrontalidade, cujos benefícios, já são atestados há algumas décadas com o avanço dos equipamentos de investigação por imagem.

Em outras palavras, a neurociência sustenta o modelo de aprendizagem de alternância e complementaridade. Outro estudo⁶⁴ que converge para os benefícios da hipofrontalidade transitória é o Estado de Fluxo de Mihaly Csikszentmihalyi, verificado pelos estudos de Jay Shirley e John Lilly, onde já se sabe que há aumento dos níveis dopaminérgicos e de endorfina⁶⁵, por período maior que a experiência em si, assim como manutenção dos níveis de concentração e processamento das informações, favorecendo a criatividade, a intuição e as percepções compreensivas ausentes em estado “normal”. Práticas para similar estado são parte do treinamento de atletas, elites militares, astronautas da Administração Nacional do Espaço e da Aeronáutica estadunidenses (NASA).

Tenhamos em mente que o ambiente de Eranos, era a Casa Gabriela, diante do Lago Maior, em Ascona, no Ticino suíço⁶⁶, que conforme pode ser visto no vídeo supracitado de Nante⁶⁷, o acesso era de longa subida cujo ambiente se era agradável à vista, não era facilitado pela altitude e clima; e lá permaneciam os intelectuais e acadêmicos eminentes por um período de oito dias, reunidos ora em mesa circular em frente ao Lago, ora na sala de reuniões, em um banquete de ideias, um laboratório favorável para inovadores pensamentos, com espontaneidade e liberdade, quer no primeiro, no segundo, no jardim, com os diálogos interdisciplinares, como registram Araújo e Bergmeier⁶⁸.

Assim, como expõem Ferreira e Silveira, sobre Eranos repousava a psicologia de Jung, em uma complementaridade para compreensão dos princípios científicos, os estudos dos símbolos, dos mitos, do numinoso (religião) através dos tempos e diante da sua situação na atualidade (o materialismo que cindiu

⁶⁴ Cadu Lemos, “Terapia de flutuação: Equilíbrio e ativação para o corpo e a mente,” *Revista Planeta [Psicologia]*, <https://www.revistaplaneta.com.br/terapia-de-flutuacao-equilibrio-e-ativacao-para-o-corpo-e-a-mente/> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

⁶⁵ Prazer e bem-estar, respectivamente.

⁶⁶ Alberto F. Araújo & Horst Bergmeier, “Jung e o tempo de Eranos: Do sentido espiritual e pedagógico do Círculo de Eranos” *Revista @mbienteeducação*, 1 n.6 (2013), 94-112, <https://doi.org/10.26843/v6.n1.2013.102.p94%20-%20112> (acessado em 06 de fevereiro de 2022).

⁶⁷ Mariano Nante, “Immagini di Eranos,” *Fondazione Eranos*, s.d.

⁶⁸ Alberto F. Araújo & Horst Bergmeier, “Jung e o tempo de Eranos: Do sentido espiritual e pedagógico do Círculo de Eranos”.

do rito, do diálogo com o “livro da natureza”), permitindo uma consciência estendida por processos individuais e coletivos, que se nutriam pela interdisciplinaridade.

O Círculo de Eranos continua a oferecer essa mediação entre o reino da consciência e do inconsciente, do espírito e da razão, do anímico e do racional, do eu e do si mesmo que levou Ortiz-Osés (2004) a entendê-lo como um círculo hermenêutico compreensivo baseado na interpretação, e que o simbólico deve ser uma prática de investigação interdisciplinar para compreender o homem em suas dimensões.⁶⁹

Concluem Ferreira e Silveira que Eranos propôs pelo diálogo mútuo de seus membros, uma reforma sobre o espírito racionalista e positivista para entender a interdisciplinaridade como caminho de aprendizado através do simbólico, uma proposta que necessita a quem lê trabalhos por Eranos influenciados, olhar diferenciado para interpretar os conteúdos construídos do imaginário para o real.

(A exemplo das contribuições de Schrödinger⁷⁰ na Filosofia, Ontologia, Epistemologia, Ética; da influência de Jung na contribuição de Wolfgang Pauli para a teoria atômica⁷¹ e desse para a concepção de Sincronicidade; os trabalhos de Adolf Portmann⁷² sobre a morfologia dos vertebrados, englobando aspectos sociofilosóficos que influenciou Merleau-Ponty e Hannah Arendt; Max Knoll inventor do microscópio eletrônico etc.⁷³ Esses membros passaram para a História como cientistas das ciências positivistas, excluindo suas defesas quanto à unidade das ciências, a questão do símbolo pela interação ciência-filosofia-

⁶⁹ Amauri C. Ferreira & Luiz H. L. Silveira, 2015, 266.

⁷⁰ Erwin Schrödinger, “Gibt es Grenzen der Naturforschung? Eranos-Reden,” *Eranos Foundation* [Miscellaneous Volumes of Eranos Essays] (1966); Vinicius C. da Silva, “A Filosofia da natureza de Erwin Schrödinger”, *Ensaio Filosóficos* 4 (2011), 167- 184, http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/SIIVA_Vinicius_Carvalho.pdf (acessado em 09 de fevereiro de 2022).

⁷¹ Carl A. Meier, *Atom and Archetype: The Pauli/Jung letters* (Oxford: Princeton University Press, 2014); Maria Popova, “Atom, Archetype, and the invention of Synchronicity: How iconic psychiatrist Carl Jung and Nobel-winning Physicist Wolfgang Pauli bridged mind and matter”, *The Marginalian*, <https://www.themarginalian.org/2017/03/09/atom-and-archetype-pauli-jung/> (acessado em 09 de fevereiro de 2022).

⁷² Mateus Uchôa, “A Vida sensível dos animais”, *Philosophos* 25 n.2 (2020), 323-350, <https://doi.org/10.5216/phi.v25i2.64559>; Ronaldo Manzi Filho, “O Mistério do mundo diante dos nossos olhos: Um estudo merleau-pontyano sobre a aparência dos animais”, *Filosofia e História da Biologia* 6 n.1 (2011), 159-171, <http://www.abfhib.org/FHB/FHB-06-1/FHB-6-1-09-Ronaldo-Manzi-Filho.pdf>; Lucas B. Dias, “Pensar e estar vivo: Sobre o primado da aparência em Hannah Arendt”, *Griot: Revista de Filosofia* 10 n.2 (2014), 205-215, <https://doi.org/10.31977/grirfi.v10i2.610> (acessado em 09 de fevereiro de 2022).

⁷³ Eranos Foundation, “Series” (2010-atual), <http://www.eranofoundation.org/page.php?page=13&pagename=series>; João v. S. Silva & Vitor c. de Souza, “O Legado hermenêutico do Círculo de Eranos para as ciências da religião”, *Estudos de Religião* 35 n.2 (2021), 59-85, <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/1036301> (acessado em 09 de fevereiro de 2022).

religião, assim como humanismo na ciência, resgate do pensamento científico da Antiguidade, além do uso da interdisciplinaridade na construção do conhecimento⁷⁴)

Onde o mito é uma expressão privilegiada da experiência complexa e profunda, que supera a unilateralidade do racionalismo, já que o fenômeno preexiste à cultura, ao ser humano, constituindo-os.

De acordo com Araújo e Bergmeier, Jung foi o mentor e artesão de Eranos, tendo inaugurado com a sessão “O Empirismo do processo de Individuação” (sabemos que Jung se via como “[...] sou apenas um empírico e, como tal, me mantenho fiel ao ponto de vista fenomenológico.”⁷⁵), mas o padrinho foi Rudolf Otto que inclusive, sugeriu o nome.

[...] as sessões organizadas assemelhavam-se em tudo a um ‘banquete de ideias’, onde os vários conferencistas, vindos dos quatro cantos do mundo, partilhavam à volta de uma mesa as suas ideias de acordo com o tema proposto. Por outras palavras, cada participante coloca as suas visões interiores, sob uma forma filosófica ou científica, à disposição de todos os participantes com a condição de que o seu contributo seja simultaneamente imaginativo, criador e rigoroso.⁷⁶

Eranos teve algumas fases conforme a morte dos seus membros e chegada de outros, um deles, Rudolf Ritsema, sintetizou em 1988 sete resultados de Eranos, dos quais retiro alguns⁷⁷ para a compreensão do propósito que guiava os encontros:

1) a primazia da experiência fenomenológica imediata e incondicionada é fundamental;
3) A psique é o único domínio da experiência imediata. É o domínio no qual o Espírito congrega as imagens e a Matéria os conceitos; 4) A abertura é um traço distintivo de todo o organismo vivo. A abertura perante o Invisível é a dimensão religiosa do ser humano;
5) O indivíduo humano é um complexo policêntrico cuja identidade se revela enquanto processo incessante; 6) As ciências do Ocidente e do Extremo Oriente são ambas vias válidas para a compreensão tanto do indivíduo como do mundo; cada uma estando limitada pelo seu acento específico, seja sobre o aspecto quantitativo, seja sobre o aspecto qualitativo, da experiência. [...]

⁷⁴ Carlos Fiolhais, “Ciência e Humanismo. A Visão da ciência de Erwin Schrödinger”, *Biblos* 1 (2015), 127-151, <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/37830/1/Ciencia%20e%20humanismo.pdf> ; Erwin Schrödinger, *O Que é vida? O Aspecto físico da célula viva. Seguido de Mente e matéria e Fragmentos autobiográficos* (São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997), https://ensaiosflutuantes.files.wordpress.com/2016/03/o-que-e-a-vida_-erwin-schrodinger.pdf (acessado em 09 de fevereiro de 2022).

⁷⁵ Carl G. Jung, *Psicologia e religião*, 1978, 8.

⁷⁶ Alberto F. Araújo & Horst Bergmeier, 2013, 97.

⁷⁷ *Ibid*, 100.

Araújo e Bergmeier registram que as reuniões ocorriam em Agosto à época de Jung e aceitava acadêmicos de profissão ou não, já que sua cosmovisão de mundo e epistemologia específica teciam o espaço como um ritual de reflexão transdisciplinar que recebia pessoas da filosofia, psicologia, biologia, antropologia, história, física, paleo-etnologia, sociologia, religião, matemática, teologia, reunindo a multiculturalidade que era vista como contra-corrente, contra-tempo, onde “[...] o símbolo era encarado como uma mediação configuradora do real e capaz de estabelecer novas conexões de sentidos entre diferentes realidades.”⁷⁸

Acrescentamos o que esses autores mencionam, como mais um resultado de Eranos, o mencionado por Eliade, de que à atitude psicológica posta, os conferencistas conseguiam, uns, superar a timidez, outros, os complexos de superioridade, assim tornando-se criadores culturais, que implicam e atrelam o homem ao seu destino, existenciais, pondo Eranos como ponto de encontro/comunhão com os demais convidados.

“Resumindo, é pois o carácter pluralista, humanista e interdisciplinar que marcou de modo duradouro a irradiação de Eranos. Aquilo que importa, no momento histórico que vivemos, é impor e estimular o diálogo entre as diversas disciplinas, a fim de se evitar a armadilha do provincianismo cultural e etnocêntrico.”⁷⁹ Manifestando o *Zeitgeist* da busca do constituir-se o homem integral, *Den notwendigen Ausgleich wiederherstellen* (restabelecer o equilíbrio necessário) para que a Educação e a Cultura acolhessem a sensibilidade, a imaginação, em lugar de hipertrofiar a razão e o entendimento analítico próprios da época (e ainda persistentes nos dias atuais).

CONSIDERAÇÕES PARA A HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO E NA EDUCAÇÃO

Vimos que se a Educação vista no pensamento antropológico de Ingold, pensa no diálogo entre o que ensina e o que aprende, vindo a ser algo novo a partir desse encontro respeitoso das diferenças-complementares, o Círculo de Eranos agia exatamente nessa direção.

A concepção psicológica que Jung imiscuiu e se tornou indissociável às sessões de Eranos, possibilitaram que seus membros-conferencistas trabalhassem não apenas suas próprias hipóteses e teorias, como trabalhassem a eles próprios, no respeito e na atitude, assim exemplificando que o Ensino se atrela ao compartilhar, que honra cada um dos participantes.

Se lá, tratava-se de inter/transdisciplinaridade, podemos trazer essa cosmovisão para nossa docência, dialogando com outros campos além daquele de nossa formação inicial, entregando-nos ao exercício do fluxo, nos abrindo às possibilidades dadas por nossos próprios corpos que compactuam para melhorias e eficácia da nossa percepção, compreensão, cognição, que não excluem o processo subjetivo

⁷⁸ Ibid., 101.

⁷⁹ Ibid., 104-105.

da aprendizagem, que se configura não apenas no assimilar um conhecimento transmitido, mas transcende-lo para novos patamares.

Dessa forma, a Antropologia e/ou Educação se revela como uma reflexão necessária para pensarmos as dinâmicas de nossas atuações em sala de aula e nossa formação continuada; e converge para a transformação do ser quando admitimos que o conhecimento não é fixo, nem linear, tampouco finito; mas pode desdobrar-se quando existe o espaço para o convívio e o intercâmbio das experiências outras e alhures, sustentado pela liberdade e confiança que produzem espontaneidade, criatividade, acuidade perceptiva, o que torna viável a educação e o senso de comunidade entre os participantes, que passam a pensar COM e não SOBRE em seus aprendizados investigativos.

Eranos ainda expressa o pensamento de Ingold ao existir até hoje, ter passado por fases que demonstram o aceite sobre a passagem do tempo e das pessoas, tornando crível com isso, que assim também o é o conhecimento, logo ele é contínuo e social, comunhão que preserva a existência no espaço e pelo tempo e, é estimulado pela participação advinda da inquietação do ambiente a cada contribuição instigante, expresso na curiosidade que observa e reage, afeta e é afetada pelas perguntas produzidas e a busca de suas respostas, composto por vozes diferentes, porém uníssonas, em ciclos de ascense.

Como extra, trouxemos como ilustração um resgate de parte da história da ciência (Newton e Paracelso) que nos alerta que o que aceitarmos/decidirmos hoje sobre como a contamos, poderá silenciar personagens de contributos importantes (como Einstein), além de desenhar no imaginário dos estudantes, que a ciência é um bloco sequencial, linear, unidimensional, e separada do humano, feita por indivíduos diferentes e distantes, irreais, portanto impossíveis de serem alcançados/superados, o que estancaria o conhecimento.

Essa imagem irreal da construção do conhecimento, nega nossa natureza biológica, cognitiva e social e distancia o alunado de seu próprio percurso de aprendizado, assim como dogmatiza a ciência, ao mantermos o processo educativo anti-natural que é a escolarização que vemos e com a qual lidamos e sobre a qual investimos nossas pesquisas de formação de professores.

De forma que é premente refletirmos sobre como temos pensado a investigação e a prática docente, e o quanto necessitamos angariar de outros campos para performarmos adequadamente a nossa corresponsabilidade no Ensino e na Educação.

Em tempos de descrença no contributo da ciência para a sociedade, devemos ainda mais trazeremos a humanidade dos processos educativos dos cientistas para aproximarmos as pessoas do real e do senso de comunidade que gera aprendizado, em lugar de erigir pedestais do que seja “boa ciência” que esnobam e segregam os campos e despertam ainda mais suspeitas naqueles que queremos proteger da ignorância.

Cabe-nos o desvelo pela acurada divulgação científica em todas as áreas do conhecimento, apoiados na História das Ciências como parte da História do mundo e de todos, macro e micro histórias, para que a sociedade possa não apenas dar crédito e fazer uso dos benefícios da ciência, mas amparar-se no questionamento saudável e profícuo dos saberes, em lugar do repúdio político paranoico instalado na atualidade. Ou seja, é hora de pôr em marcha a antropologia como educação.

AGRADECIMENTOS:

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo fomento à nosso trabalho investigativo.

A Tim Ingold, Professor Emérito da Universidade de Aberdeen, pelo envio gratuito de seu artigo “Dreaming of dragons: on the imagination of real life”, disponível para compra pelo Journal of the Royal Anthropological Institute, especialmente para sustentar nossa discussão teórica.

AUTORA

Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves

carmenelimacg@gmail.com