

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ANA AMÉLIA MACIEL MAIA

**O PARADIGMA SISTÊMICO E OS MÉTODOS DE ENSINO ADOTADOS PELOS
EDUCADORES NA FORMAÇÃO EM CONSTELAÇÃO FAMILIAR**

CAXIAS DO SUL/RS

2024

ANA AMÉLIA MACIEL MAIA

**O PARADIGMA SISTÊMICO E OS MÉTODOS DE ENSINO ADOTADOS PELOS
EDUCADORES NA FORMAÇÃO EM CONSTELAÇÃO FAMILIAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa em Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Backes Welter

CAXIAS DO SUL/RS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M217p Maia, Ana Amélia Maciel

O paradigma sistêmico e os métodos de ensino adotados pelos educadores na formação em constelação familiar [recurso eletrônico] / Ana Amélia Maciel Maia. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Cristiane Backes Welter.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Métodos de ensino. 2. Educadores. 3. Aprendizagem. I. Welter, Cristiane Backes, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“O Paradigma Sistêmico e os Métodos de Ensino Adotados pelos Educadores na Formação em Constelação Familiar”

Ana Amélia Maciel Maia

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 04 de abril de 2024.

Dra. Cristiane Backes Welter (presidente - UCS)

Dra. Cristina Maria Pescador (UCS)

.Participação por videoconferência

Dr. Aníbal Lopes Guedes (UFFS)

.Participação por videoconferência

.Dr. Alвори Ahlert (UNIOESTE)

Dedico a todos os leitores, especialmente àqueles a quem este estudo for capaz de inspirar reflexões e ações em prol de um mundo melhor de se viver.

AGRADECIMENTOS

O pesquisador não se contenta com o que está posto, é movido por perguntas. Ao trilhar seu percurso, ao viver sua busca, se dá conta que outras almas inquietas já abriram caminhos, alguns deles estão bem pavimentados, florescidos e perfumados. O pesquisador passa por esses lugares, aprecia essa beleza, mas ela não o sacia, sua alma segue sedenta. O que ele busca é a mata fechada, a montanha rochosa, o rio caudaloso para nele construir a ponte, na mata abrir a trilha e acima das pedras construir o mirante. O pesquisador facilita o caminho para os que vem depois, porque é assim, servindo aos que lhe sucederão, que ele pode agradecer aos que lhe antecederam, aos que lhe ajudaram a dar os primeiros passos.

Agradeço à Universidade de Caxias do Sul, ao Programa de Pós-graduação em Educação, a todos os professores e professoras que compõem o programa e, especialmente, à Dra. Cristiane Backes Welter pelas valiosas contribuições na orientação desta pesquisa.

A todos os professores e mestres, de todos os tempos e contextos, com os quais tive a oportunidade de aprender, meus agradecimentos.

Agradeço ao meu marido, Selmar José Maia, por me inspirar, por me fazer acreditar que esta pesquisa seria possível, pela paciência e por todo o apoio durante a construção dela.

Agradeço a toda equipe do Instituto de Terapias Zen Vitale, em especial sua diretora, Ilosa Emiliavacca, pela parceria desde 2018 e pelas contribuições para esta pesquisa.

Agradeço à força da vida, aos meus pais, irmãs, ancestrais, a todos e a todas que me antecederam, inspiraram e aos que partilham comigo a caminhada da vida.

*... tenha paciência com tudo
que permanece não resolvido
em seu coração.
Tente amar as perguntas em si,
como quartos fechados e como
livros escritos numa língua
estrangeira.*

*Se você viver a pergunta,
talvez você gradualmente sem
sequer notá-lo, encontrará a si
mesmo experimentando a
resposta, em algum dia
distante.*

Rainer Maria Rilke (no livro Cartas a um jovem poeta)

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “O Paradigma Sistêmico e os Métodos de Ensino Adotados Pelos Educadores na Formação em Constelação Familiar” foi realizada junto ao curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa em Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, e teve como objetivo principal: compreender a concepção de paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar para perceber as imbricações dos métodos de ensino utilizados por educadores no curso de Formação em Constelação Familiar. A concepção de método adotada acompanhou a proposta de Morin (2003), segundo a qual método é composto por programa e estratégia. Quanto ao programa, a construção dos dados ocorreu pelo estudo de caso (Yin, 2010) e discurso do sujeito coletivo, trazido por Lefèvre, F. e Lefèvre A. (2003). Já no âmbito estratégico, foram utilizados os princípios do pensamento complexo de Morin (2021b). Em uma compreensão aprofundada sobre as bases teóricas da constelação familiar, observou-se a importância de compreender que a ciência atravessa um momento de transição paradigmática. Sobre a saída de um paradigma tradicional, cartesiano, mecanicista para um paradigma não linear, intersubjetivo, complexo e sistêmico, os principais interlocutores teóricos que contribuíram foram Edgar Morin (2021b), Maria Cândida Moraes (1997), Maria José Esteves de Vasconcellos (2012). A pesquisa empírica, realizada com educadores de um curso de formação em constelação familiar, revelou que a compreensão do paradigma sistêmico reflete em questões de ordem subjetiva, como uma percepção de mundo mais complexa capaz de incluir contradições e perceber-se como sujeito implicado em seu contexto. Alguns dos principais desafios enfrentados pelos educadores no ensino do paradigma sistêmico é a heterogeneidade de áreas do conhecimento de onde provem os estudantes e a multiplicidade de ambientes de ensino. Os métodos adotados pelos educadores têm a intenção de dirimir a dicotomia entre teoria e prática, enfatizando o aspecto vivencial associado a bases teóricas mais robustas. Diante da investigação teórica e empírica realizada, a transdisciplinaridade emergiu como um método possível e capaz de facilitar o ensino em coerência com o paradigma sistêmico, visto que alia programa e estratégia. A transdisciplinaridade como método consiste na investigação daquilo que se move entre os diferentes níveis do fenômeno, da materialidade do objeto. Assim, a prática valida a teoria e a teoria é gerada pela prática. Uma oxigena e retroalimenta a outra em um circuito retroativo e recursivo de autoprodução. Essa concepção pode ser aplicada também para diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas. Quanto às possibilidades de continuidade de investigações, o estudo aponta para a importância de que sejam realizadas levando em consideração o paradigma sistêmico, o diálogo com outras áreas do saber e com interlocutores empíricos que partam da perspectiva desse novo paradigma. Além disso, no campo da Educação, sugere a possibilidade de se investigar a aplicação de métodos de ensino desde o ponto de vista da aprendizagem.

Palavras-chave: constelação familiar; paradigma sistêmico; educação; métodos de ensino; transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The current study, titled “Systems Thinking and the Teaching Methods Adopted by Family Constellation Educators”, was conducted within the Caxias do Sul University’s master’s degree course in Education, in the research line of Educational Processes, Language, Technology & Inclusion, and had as the main objective to understand the concept of systems thinking and its relation to family constellation as a means of perceiving the imbrications of the teaching methods of family constellation educators. The methodology adopted followed Morin’s proposal (2003), which claims that method is composed of program and strategy. As for program, the data construction took place with the case study (Yin, 2010) and the notion of ‘collective subjects’ brought by Lefèvre, F. and Lefèvre, A. (2003). In the strategic scope, Morin’s ‘complex thought principles’ (2021b) were used. A profound understanding of the theoretical bases of family constellation highlighted the importance of acknowledging that science is in a process of paradigmatic transition. Regarding the shift from a traditional, cartesian, mechanistic paradigm to a non-linear, intersubjective, complex and systemic paradigm, the main theoretical interlocutors who have contributed are Edgar Morin (2021b), Maria Cândida Moraes (1997) and Maria José Esteves de Vasconcellos (2012). The empirical research, carried out with educators from a family constellation training course, revealed that the understanding of systems thinking has an effect on subjective matters, such as a more complex perception of the world, which enables one to consider contradictions and perceive him or herself as a subject inserted in a context. Some of the major challenges found by the educators during their teaching of systems thinking were the heterogeneity of knowledge areas that students come from, and the multiplicity of teaching environments. The methods adopted by the educators aim to nullify the dichotomy between theory and practice, emphasizing the life experience aspect, in association with more robust theoretical bases. Given the theoretical and empirical investigation conducted, ‘transdisciplinarity’ emerged as a possible method, capable of making teaching easier in accordance with systems thinking, as it combines program and strategy. ‘Transdisciplinarity’, as a method, consists of investigations of what moves between a phenomenon’s different layers; the materiality of an object. Considering this, practical efforts validate theory, whilst theory is generated by practice. They oxygen and feedback one another in a retroactive, recursive circuit of self-production. This conception may also be applied to different knowledge areas and subjects. As for the possibilities of further investigations, the study points at the importance of them being carried out in accordance with systems thinking, as well as conversing with other knowledge areas and with empirical interlocutors that come from this new paradigm perspective. Besides, in the Education field, there might be the possibility of investigating the applicability of such teaching methods from the learning perspective.

Keywords: family constellation; systems thinking; education; teaching methods; transdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Árvore representando as raízes e as ramificações das constelações	32
Figura 2 - Visão geral da metodologia da pesquisa	44
Figura 3 - Representação da lógica do terceiro incluído	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos educadores participantes.	61
Gráfico 2 - Gênero dos educadores participantes	61
Gráfico 3 - Graduação dos educadores participantes.	62
Gráfico 4 - Pós-Graduação e demais formações dos educadores participantes.	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referencial teórico utilizado no capítulo 2.....	20
Quadro 2 - Referencial teórico da tese de doutorado resultante do levantamento bibliográfico realizado no repositório de teses e dissertações da CAPES com a temática constelação familiar e paradigma sistêmico.....	22
Quadro 3 - Referencial teórico utilizado no capítulo 3.....	42
Quadro 4 - As perguntas e objetivos que compuseram a entrevista.	52
Quadro 5 - Estruturação do discurso do sujeito coletivo	66
Quadro 6 - DSC 1, 2 e 3	68
Quadro 7 - DSC 4	74
Quadro 8 - DSC 5	79
Quadro 9 - DSC 6, 7 e 8	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
PNL	Programação neurolinguística
PNPIC	Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares
TAI	Termo de Anuência Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ARTICULAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DE CONSTELAÇÃO FAMILIAR E PARADIGMA SISTÊMICO	20
2.1 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	21
2.2 O PERCURSO FORMATIVO DE BERT HELLINGER E AS BASES DA CONSTELAÇÃO FAMILIAR.....	24
2.3 O PARADIGMA SISTÊMICO E A CONSTELAÇÃO FAMILIAR	33
3 CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO	42
3.1 ASPECTOS ESTRATÉGICOS: OS PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO COMO PARADIGMA	44
3.2 ASPECTOS PROGRAMÁTICOS: OS PASSOS PERCORRIDOS NO CAMINHO DA PESQUISA	48
3.3 O CONTEXTO DO AMBIENTE DE ENSINO INVESTIGADO.....	55
3.4 O PERFIL DOS EDUCADORES PARTICIPANTES.....	60
4 O DIÁLOGO COM OS INTERLOCUTORES EMPÍRICOS	65
4.1 O SUJEITO EDUCADOR.....	67
4.2 A PERCEPÇÃO PARADIGMÁTICA NO ESTUDANTE PELO OLHAR DO EDUCADOR.....	74
4.3 MÉTODOS DE ENSINO.....	79
5 A TRANSDISCIPLINARIEDADE COMO UM MÉTODO POSSÍVEL	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	114
ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)	119
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	122
ANEXO D - REGIMENTO INTERNO DO INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE	127

1 INTRODUÇÃO

A área da Educação é onde se sustenta e desenvolve o presente estudo. Desde essa perspectiva lançamos um olhar para compreender o conceito de paradigma sistêmico e seu entrelaçamento com a constelação familiar no que tange às imbricações dos métodos de ensino adotados pelos educadores da Formação em Constelação Familiar. Essa demarcação inicial é construída com base em um pensar complexo (Morin, 2021b) que se afasta do reducionismo, inclui as controvérsias e reconhece o caráter multidimensional do tema.

Nesse trilhar, ao lançar o olhar para os eventos sociais, a fim de melhor verificar a multidimensionalidade do tema, observa-se que a abordagem terapêutica das constelações familiares teve, no Brasil, uma expansão para diferentes áreas do conhecimento. Naturalmente, a prática profissional de cada uma delas demanda uma forma de atuação e pressupostos de validação específicos, adequados ao seu contexto. No âmbito da educação, “pedagogia sistêmica” (Franke-Gricksch, 2018, p. 22), é a expressão utilizada para designar o conjunto de princípios e práticas que resultaram da interação das constelações familiares com a área educacional. O governo do Distrito Federal sancionou lei¹ que possibilita práticas sistêmicas no sistema de ensino da capital federal.

No campo jurídico, a aplicação das constelações é conhecida pela expressão “direito sistêmico.” (Carvalho, 2018, p. 45). Em sessão especial, realizada no Senado Federal, em 16 de setembro de 2022, para homenagear a abordagem terapêutica, ocasião em que profissionais de diferentes áreas compartilharam suas experiências, o juiz de direito, Sami Storchi, precursor da aplicação das constelações no campo jurídico, afirmou ter percebido:

[...] uma redução das reincidências em casos com a aplicação das constelações em pessoas apenadas em presídios, em atos infracionais, em execuções penais, em questões trabalhistas. Tribunais regionais do trabalho também estão ensinando as constelações para se enxergar que ordem é essa que às vezes está oculta. Parece que a ordem é só o que está no contrato, mas existem questões que não constam do contrato, que são os relacionamentos dos seres humanos, os vínculos ancestrais de cada um [...]. (Agência do Senado, 2022).

¹ A Lei nº 6.728, de 24 de novembro de 2020, do Distrito Federal, estabelece diretrizes para utilização da Prática Sistêmica no sistema de ensino do Distrito Federal. (Distrito Federal, 2020).

Também no ano de 2022, no mês de março, o Senado Federal sediou audiência pública com a finalidade de debater sobre a constelação familiar e a “cura sistêmica.” (Comissão De Assuntos Sociais, 2022). O evento teve grande repercussão, suscitou críticas assim como manifestações favoráveis. Por sua vez, o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná emitiu a Recomendação nº 8155935 (Paraná, 2022, p. 4), a fim de que a constelação familiar não seja aplicada em casos que envolvam crimes de violência doméstica e familiar contra a mulher, visto que, nos termos da recomendação, os facilitadores “geralmente não possuem formação específica ou graduação em psicologia”.

Nesse contexto, tramitam dois projetos de lei: o primeiro nº 9.444/2017 (Brasil, 2017), visando ao reconhecimento do método como “instrumento de resolução de controvérsias”; e, o segundo, o Projeto de Lei 4887/2020 (Brasil, 2020), que pretende regulamentar o exercício da profissão de Constelador Familiar Sistêmico ou Terapeuta Sistêmico. Oportuno ressaltar que este último projeto prevê alguns requisitos formativos para o exercício da profissão de Constelador ou Terapeuta Sistêmico, como a necessidade de ter cursado uma graduação de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. Além disso, estabelece que a formação deve ter carga horária mínima de 180 horas presenciais e 20 horas de práticas supervisionadas.

No campo da saúde, a constelação familiar se apresenta como prática integrativa complementar, conforme prevê a Portaria nº 702, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2018). Ainda no âmbito da saúde, necessário mencionar o posicionamento do Conselho Federal de Psicologia que, em 03 de março de 2023, emitiu a Nota Técnica nº 1/2023 (Conselho Federal de Psicologia, 2023) em que aponta divergências entre os pressupostos teóricos das constelações familiares em face de resoluções e outras normativas da entidade profissional. Um dos aspectos destacados é a fragilidade teórica e epistemológica da constelação familiar². Nesse sentido, Marino e Macedo (2018) defendem que a constelação familiar não tem, seja na prática, seja na teoria, os pressupostos do Pensamento Sistêmico (complexidade, instabilidade e intersubjetividade). Nas palavras de Marino e Macedo (2018, p. 32):

² Necessário sublinhar que a presente pesquisa não abarca as questões de ordem terapêutica (embora, frisa-se, pesquisas nesse âmbito possam ser bastante relevantes também), mas restringe-se à seara educacional, especificamente aos aspectos definidos nos objetivos da pesquisa. É imprescindível, portanto, destacar que, ao delimitar o tema da pesquisa, renuncia-se a uma infinidade de questões válidas e relevantes relacionadas ao campo da Educação. Assim, restringe-se a um recorte específico sobre o tema (conforme exposto no problema e objetivos), centrado no paradigma sistêmico.

Quando a Constelação Familiar identifica no presente uma problemática na vida de uma pessoa e a relaciona com um conflito vivenciado por alguém de gerações passadas está buscando a causa do problema, ou seja, o princípio norteador que rege essa intervenção fundamenta-se na simplicidade e na causalidade da ciência moderna.

Esse notável contexto de polêmicas evidencia a necessidade de pesquisas, construídas com rigor metodológico, e que aprofundem e esclareçam os diferentes aspectos, sem o intuito de excluir controvérsias, reduzir complexidades ou eliminar aquilo que causa incômodo por ser diferente, mas com o objetivo genuíno de pesquisar, investigar. Logo, demais estudos que possam ser feitos, tanto no âmbito da Educação quanto pelas demais áreas do conhecimento, são desejáveis e necessários.

Isso porque, para além do enfoque conceitual, a interação com diferentes áreas do conhecimento e a adaptação a cada contexto fez com que existissem diferentes métodos de aplicação, os quais vão desde vivências em grupos a exercícios e meditações individuais, apenas para citar alguns. Contudo, mesmo com as diferentes práticas, as quais são objeto das muitas discussões, o pressuposto que guia essa abordagem é o paradigma sistêmico.

Assim, volta-se o olhar a um ponto anterior ao campo prático: a construção do paradigma sistêmico no percurso formativo em constelação familiar. Aliás, uma das contribuições a que o presente estudo se propõe é, no diálogo com os interlocutores teóricos, explorar a compreensão sobre as bases do paradigma sistêmico, fundamentos estes que são basilares historicamente na constelação familiar.

Os motivos que ancoram a pesquisa possibilitam compreender também de qual ponto de vista os dados foram construídos e analisados. As inquietações desta pesquisa nasceram na atuação jurídica, enquanto advogada e no período que atuei como servidora pública, visto que lá pude observar que muitas das questões trazidas pelos sujeitos possuíam cunho emocional e as soluções jurídicas oferecidas eram incapazes de sanar tais demandas. Assim despertou-se o interesse para as questões relacionais subjacentes aos conflitos jurídicos o que me aproximou do estudo do universo terapêutico.

A atuação como facilitadora e, posteriormente, como educadora no âmbito das constelações aproximou-me ainda mais dessa área de conhecimento. Tais atividades foram precedidas de um profundo, e ainda permanente, mergulho no processo de

autoconhecimento, no estudo das constelações enquanto abordagem sistêmica e nas supervisões terapêuticas a que me expus.

Nos últimos quatro anos, atuando como coordenadora pedagógica da Formação em Constelação pelo Instituto de Terapias Zen Vitale, pude entrar em contato com os desafios do ensino, em especial do paradigma sistêmico. Isso porque, não se trata apenas de uma compreensão teórica, mas de mudar a forma como se percebe o mundo, o que implica na *reintrodução do sujeito* (Morin, 2021b) ao contexto pesquisado.

Desse cenário introdutório, e retornando o olhar para o campo da Educação, decorreu o problema de pesquisa: “Como o paradigma sistêmico é percebido pelos educadores da formação em constelação familiar e que métodos adotam no ensino desse novo paradigma?”.

O principal objetivo desse trabalho é o seguinte: compreender a concepção de paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar para perceber as imbricações dos métodos de ensino utilizados pelos educadores da Formação em Constelação Familiar, no Instituto de Terapias Zen Vitale, no período de 2022 a 2023, na segunda turma do curso de Formação em Constelação Familiar.

Desse objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos:

- a) estabelecer referenciais teóricos, a partir das articulações do conceito de paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar, a fim de subsidiar a posterior construção e análise dos dados;
- b) construir os dados a partir de entrevistas com educadores do curso de formação em constelação familiar, do Instituto de Terapias Zen Vitale, no período de 2022 a 2023, na segunda turma do curso de Formação em Constelação Familiar;
- c) elaborar o discurso do sujeito coletivo a partir dos dados construídos, a fim de perceber as imbricações das metodologias de ensino com o paradigma sistêmico;
- d) compartilhar as percepções advindas da pesquisa, as quais poderão indicar possíveis programas e/ou estratégias de ensino que facilitem a construção do conhecimento sobre o paradigma sistêmico no âmbito das formações em constelação familiar.

O delineamento do percurso investigativo relaciona-se com a linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, no sentido que se propõe a compreender o processo educativo da formação em constelação familiar, em um ambiente em que se ministram cursos livres, considerando os sujeitos envolvidos nesse contexto.

A pesquisa inicia com a construção de um diálogo entre os interlocutores teóricos, com o fim de compreender o que seja o paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar. A escolha pelos interlocutores teóricos foi estabelecida a partir de um levantamento das pesquisas existentes na área da educação acerca do tema das constelações familiares.

Abordar um novo paradigma é algo desafiador e, para tanto, é necessária uma base conceitual robusta. Nesse trilhar, a metodologia da pesquisa foi estruturada levando em consideração o método na perspectiva de Morin (2003): como programa e estratégia. A parte estratégica tem o intuito de explicitar os princípios que guiaram o pensamento na construção da investigação, visto que se trata de um estudo cujo ponto central é a questão paradigmática. Assim, os princípios do pensamento complexo enunciados por Edgar Morin compõe o aspecto estratégico. Considerando

No que tange ao viés programático, a pesquisa foi desenvolvida inspirada no diálogo em três dimensões (Stecanela, 2012): pelo diálogo com os interlocutores teóricos, diálogo com os interlocutores empíricos e conhecimentos tácitos.

Após a introdução da pesquisa (neste primeiro capítulo), inicia-se o diálogo com os interlocutores teóricos, no segundo capítulo, o qual foi estabelecido a partir do levantamento da produção científica. O tema dessas articulações foi a transição paradigmática a partir dos autores advindos da área da Educação: Morin (2003, 2011, 2021a, b, c), Moraes (1997, 2008, 2021), Vasconcellos (2012). Em seguida, a fim de construir marcos conceituais que articulassem o paradigma sistêmico e as constelações familiares foram utilizadas contribuições de Hellinger (2015, 2020, 2021) e Ribes (2017).

O terceiro capítulo descreve o caminho metodológico percorrido para construir os dados a partir do diálogo com o campo empírico. A estruturação desse caminho teve como base a proposta de Morin (2003), segundo o qual método é algo formado tanto pela parte programática, quanto pela parte estratégica. No que tange ao programa, apresenta-se o estudo de caso (Yin, 2010) como a metodologia que foi

utilizada para compreender os elementos contextuais do ambiente de ensino. Em seguida, descreve-se como o discurso do sujeito coletivo (Lefèvre, F.; Lefèvre, A., 2003) foi aplicado, desde a entrevista até o tratamento dos dados. No que se refere ao âmbito estratégico, são utilizados os princípios do pensamento complexo de Morin (2021b).

No quarto capítulo é apresentado o discurso do sujeito coletivo, onde se verifica o diálogo em três dimensões (Stecanela, 2012), isto é, as vozes dos interlocutores empíricos dialogam com os interlocutores teóricos – especialmente Morin (2021a, b), Vasconcellos (2012), Brandão (2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) – e os conhecimentos tácitos da pesquisadora. Os assuntos objeto desse diálogo foram divididos em três etapas, sendo a primeira sobre o sujeito educador; a segunda sobre a percepção paradigmática no estudante, desde a perspectiva do educador; e, por fim, os métodos de ensino.

O quinto capítulo apresenta a transdisciplinaridade como um método possível e adequado para o ensino do paradigma sistêmico. Esse enfoque transdisciplinar emerge do movimento recursivo realizado no diálogo entre os interlocutores teóricos - Nicolescu (1999, 2002), Morin (2021a, b) e Moraes (2021) - e empíricos – os educadores participantes da pesquisa.

Por fim as considerações finais, apontam que os objetivos propostos foram alcançados e sugere que pesquisas futuras podem investigar mais profundamente a experiência da aprendizagem nos estudantes de constelação familiar.

2 ARTICULAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DE CONSTELAÇÃO FAMILIAR E PARADIGMA SISTÊMICO

Neste capítulo será apresentada a relação entre a constelação familiar e o paradigma sistêmico. A abordagem terapêutica também é chamada de constelação sistêmica e, esta seção tem a intenção de possibilitar a compreensão de tais conceitos, o que vai subsidiar o diálogo com o campo empírico que se desenvolve no capítulo seguinte.

Ao longo do capítulo, percebe-se o entrelaçamento entre os conceitos de paradigma sistêmico e constelação familiar estabelecido por meio do diálogo com os interlocutores teóricos. Embora sejam em sua maioria do campo da Educação, também há autores que advêm de outras áreas como o Direito e a própria constelação familiar. O Quadro 1, abaixo, apresenta o referencial teórico que guiou a construção deste capítulo.

Quadro 1 - Referencial teórico utilizado no capítulo 2

Área	Referencial Teórico	Assunto
Direito	Caroline Vieira Ruschel (2018).	Levantamento da produção científica.
Constelação Familiar	Bert Hellinger (2020).	Conceito sobre Constelação Familiar
Educação	Edgar Morin(2021b), Maria Cândida Moraes (1997), Maria José Esteves de Vasconcellos (2012).	Transição paradigmática: do paradigma tradicional ao paradigma sistêmico.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme indicado na primeira linha do Quadro 1, acima, a escolha pelo referencial teórico deu-se a partir de uma investigação prévia sobre a produção científica no Brasil acerca do tema da constelação familiar e o paradigma sistêmico. As contribuições trazidas por Ruschel (2018) estão presentes nessa etapa e advêm de uma pesquisa realizada na área do Direito.

No âmbito da constelação familiar, linha seguinte do quadro acima, a relação entre a abordagem terapêutica e o paradigma sistêmico é construída a partir do estudo do percurso formativo de Hellinger (2020) e das contribuições de Ribes (2017).

Nesse trilhar, para elucidar a questão da transição paradigmática, conforme expresso na terceira linha do quadro acima, estabeleceu-se um diálogo a fim de construir marcos teóricos acerca do paradigma sistêmico no âmbito da constelação

familiar. Os seguintes interlocutores teóricos vindos da área da Educação contribuíram nessa etapa: Morin (2021b), Moraes (1997), Vasconcellos (2012).

Será possível compreender que a elaboração de um paradigma e de uma teoria não são processos lineares. Assim, a partir de um paradigma podem derivar diferentes teorias, sendo que do paradigma sistêmico origina-se a teoria dos sistemas. Uma das áreas do conhecimento em que a teoria dos sistemas³ adentra é o campo da terapia familiar sistêmica, a qual representa uma das fontes da constelação familiar.

2.1 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Preliminarmente, o que se buscou foi realizar um mapeamento acerca da produção acadêmica no campo das constelações familiares com enfoque no estudo do paradigma sistêmico. Isso porque, essa etapa prévia contribuiu para a decisão acerca de quais os referenciais teóricos poderiam contribuir para articular o conceito de paradigma sistêmico e constelação familiar, com a finalidade de subsidiar a construção e análise de dados.

A busca foi realizada em 20 de setembro de 2022, no repositório de teses e dissertações da CAPES⁴, lançando no campo de busca as expressões “constelação familiar” e “constelações familiares”, ambas entre aspas, obtendo 27 resultados. Destes, 12 eram anteriores à plataforma online Sucupira, implementada em 2014. Assim, foram selecionados os trabalhos dos anos seguintes, a partir de 2016, resultando da busca 15 trabalhos, dos quais 5 não possuíam divulgação autorizada. Dentre os 10 trabalhos selecionados, foram observados os seguintes aspectos: base teórica principal com enfoque no paradigma sistêmico e resultados da pesquisa.

Destaca-se que os trabalhos que trazem em seu referencial teórico principal a perspectiva de Bert Hellinger não foram considerados. Isso porque, o intuito é

³ Neste trabalho não se adentrará especificamente na teoria dos sistemas, pois o enfoque está no paradigma que a origina. Todavia, pertinente referir que até a década de 1940 os termos “sistema” e “pensamento sistêmico” foram utilizados por diversos cientistas, porém Bertalanffy (1901-1972) é quem desenvolve um movimento científico significativo, a partir dos conceitos de sistema aberto e de teoria geral dos sistemas. Nesse contexto, uma das áreas do conhecimento que mais contribuiu no desenvolvimento da teoria sistêmica foi a Cibernética, pois os conceitos dessa teoria foram incorporados e resultaram de inovações metodológicas e aplicações em áreas como engenharia dos sistemas, análise de sistemas, dinâmica de sistemas, entre outras (CAPRA, 2014). O surgimento da teoria dos sistemas é como a materialização da transição paradigmática, como o fruto desse novo paradigma.

⁴Endereço do sítio eletrônico em que a busca foi realizada: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 20 set. 2022.

conhecer, inclusive com maior profundidade os autores que foram referência no percurso formativo do próprio Bert Hellinger, responsável por desenvolver e propagar a abordagem terapêutica das constelações familiares.

Adveio da busca apenas um trabalho acadêmico, a tese de doutorado de Caroline Vieira Ruschel, intitulada *Os Limites do Direito Ambiental na Preservação dos Recursos Naturais Comuns: Epistemologia da Sustentabilidade e Estudos de Caso*, do ano de 2018, da Universidade Federal de Santa Catarina.

O estudo inicia traçando um paralelo dos conceitos do campo do Direito com novos paradigmas científicos trazidos em uma abordagem interdisciplinar, valendo-se de conceitos trazidos por Einstein, Planck, Heisenberg e Bohm, além do conceito de autopoiese por Maturana e Varela, e os campos mórficos, de Rupert Shaldrake. Em um segundo momento, adentra o campo epistemológico da sustentabilidade e realiza um estudo que localiza pontos complementares e convergentes entre as visões da complexidade trazida por Morin, a sistêmica de Fritjof Capra e a crítica de Boaventura de Sousa Santos.

A maior ênfase foi dada para a obra de Morin, pois percebeu que, com base na complexidade, é possível conceber uma consciência ecológica que conceba o ambiente como uma totalidade viva e auto-organizada (Ruschel, 2018, p. 263). O Quadro 2, abaixo, explicita o acima mencionado acerca do referencial teórico que guiou a construção da pesquisa de Ruschel (2018):

Quadro 2 - Referencial teórico da tese de doutorado resultante do levantamento bibliográfico realizado no repositório de teses e dissertações da CAPES com a temática constelação familiar e paradigma sistêmico

(continua)

Autoria e Ano	Título	Instituição	Assunto	Referencial Teórico
Caroline Vieira Ruschel (2018)	Os Limites do Direito Ambiental na Preservação dos Recursos Naturais Comuns: Epistemologia da	Universidade Federal de Santa Catarina	Novo paradigma da ciência	Einstein, Planck, Heisenberg e Bohm
			Autopoiese	Maturana e Varela

(conclusão)

	Sustentabilidade e Estudos de Caso		Campos m3rficos	Rupert Shaldrake
			Epistemologia da sustentabilidade : complexidade e vis3o sist4mica	Edgar Morin, Frijot Capra
			Aspectos Cr3ticos	Boaventura de Sousa Santos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em rela33o ao estudo de caso, Ruschel (2018) apresentou a constela33o familiar como uma ferramenta pr3tica aplicada ao Direito que auxilia a ampliar os limites da consci4ncia, em coer4ncia com os pressupostos epistemol3gicos apresentados. A partir desse trabalho acad4mico, evidenciou-se a import4ncia (e a necessidade) de uma continuidade nas pesquisas dos pressupostos, princ3pios e paradigmas que constituem a base das constela33es familiares.

Nada obstante apenas um trabalho ter resultado da busca (visto que o vi4s era exclusivamente saber em que situa33o se encontravam os estudos sobre o paradigma sist4mico e a constela33o familiar), outros estudos se fizeram notar especialmente por serem da 3rea da Educa33o e por trazerem resultados de pr3ticas inspiradas na constela33o familiar que ocorreram no 3mbito escolar⁵.

Todavia, o trabalho acad4mico de Ruschel (2018), 4 o que mais se aproxima da presente pesquisa, em termos de referencial te3rico. Isso porque a referida tese est3 centrada em um tema ainda pouco explorado e que tamb4m est3 presente nesta pesquisa, o paradigma sist4mico, o qual comp3e um dos principais fundamentos da constela33o familiar. Assim, ser3 poss3vel perceber que a escolha do referencial te3rico para esta pesquisa possui semelhan3a com o trabalho de Ruschel (2018), especialmente pela rela33o estabelecida com o pensamento complexo de Morin (2021b).

⁵ Como sugest3o de leitura de estudo que combina a 3rea da Educa33o com a Constela33o Familiar, sugere-se as disserta33es de *A Influ4ncia da Pedagogia Sist4mica no Sentir e Fazer Pedag3gico de Professoras do Ensino Fundamental* (Serafim, 2020) e *A Viol4ncia Escolar 3 Luz do Pensamento Sist4mico* (Ara3jo, 2018), ambas dispon3veis no reposit3rio de teses e disserta33es da CAPES.

Evidentemente, conforme já referido na introdução desta pesquisa, o aspecto conceitual e teórico da constelação familiar é um dos pontos alvo de discussões e controvérsias. Para trazer clareza e subsídios teóricos capazes de elucidar o tema, necessário se faz conhecer as bases mais profundas em que se sustenta a essa abordagem terapêutica. Assim, passa-se a conhecer o percurso formativo de Bert Hellinger. Isso porque, os fundamentos teóricos da constelação familiar estão presentes também no percurso formativo de seu principal desenvolvedor, conforme se verá a seguir.

2.2 O PERCURSO FORMATIVO DE BERT HELLINGER E AS BASES DA CONSTELAÇÃO FAMILIAR

As bases da constelação familiar podem ser encontradas ao conhecer o percurso formativo de seu propagador, Anton Suitbert Hellinger, mais conhecido como Bert Hellinger, psicoterapeuta alemão. Considerando que a pesquisa tem por objetivo estabelecer referenciais teóricos, a partir das articulações do conceito de paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar, oportuno conhecer o percurso formativo percorrido pelo psicoterapeuta responsável por ampliar e desenvolver a constelação familiar.

Ressalta-se, mais uma vez, que, embora sejam mencionados os conhecimentos correlatos à área da Saúde, isto é, o âmbito terapêutico, a ênfase desta pesquisa e seus objetivos estão centrados no campo da Educação. Assim, passa-se a discorrer, brevemente, sobre a história de vida de Anton Suitbert Hellinger, a fim de compreender, inclusive, as principais influências biográficas e teóricas que o motivaram e suas interfaces com o paradigma sistêmico.

Hellinger (2020) ingressou na Congregação dos Missionários de Mariannahill no ano de 1950, após ter escapado de uma prisão, no final da Segunda Guerra Mundial. Na ordem religiosa, onde cursou Teologia e Filosofia, permaneceu até o final do ano de 1969. O seu desligamento ocorreu com o retorno da África do Sul, onde havia atuado como missionário por 18 anos. Pouco tempo antes de sua saída da ordem, conheceu o professor Adolf Martin Däumling, catedrático de Psicologia Clínica no Instituto de Psicologia da Universidade de Bonn e fundador da dinâmica de grupo na Alemanha, de quem passou a ser seu assistente. A fonte de renda paralela que estabeleceu, advinda de cursos que ministrava e da atividade como instrutor do

Círculo Alemão de Dinâmica de Grupo e Psicoterapia de Grupo, possibilitou seu sustento ao finalizar sua jornada como sacerdote (Hellinger, 2020, p. 81).

Iniciou, então, em Viena, a formação psicanalítica, no Círculo Vienense de Psicologia Profunda sendo reconhecido como psicanalista pelo Círculo de Psicanálise de Munique. Chegou a receber, no ano de 1982, da Associação de Médicos da Seguridade Social da Baviera “a autorização para atuar como psicoterapeuta não médico na área chamada ‘grande psicoterapia’”. Contudo, devolveu essa autorização, pois não oferecia terapias individuais, nem em grupo, conforme a legislação vigente à época (Hellinger, 2020, p. 115).

Foi especialmente após o desligamento do Círculo de Psicologia Profunda de Salzburgo – de onde foi expulso após ter ministrado uma palestra sobre terapia primal sem boa aceitação de seus membros –, que passou a se dedicar ao conhecimento de novas terapias, como o curso de análise transacional, ministrado por Fanita English, psicoterapeuta, psicanalista e analista de grupo americana. A análise transacional foi desenvolvida pelo psiquiatra americano Eric Berne (1910-1970) e “utiliza formas de comunicação para interpretar o indivíduo em relação à sua percepção da realidade e à configuração de sua própria história de vida.” (Hellinger, 2020, p. 116).

O famoso livro de Eric Berne (1988), *O que você diz depois de dizer olá?*, que trata sobre a teoria do *script* ou roteiro de vida, aborda os padrões de comportamento experimentados em todas as relações da vida adulta, que foram desenvolvidos a partir de um programa inconsciente transmitido por mensagens conscientes e inconscientes dos pais. Uma das formas de trabalhar com a teoria do *script* é por meio de contos de fadas, romances e canções que cativaram a pessoa durante a infância, até os cinco anos de idade. Hellinger (2020) incorporou, por algum tempo, parte desses conhecimentos nas suas práticas de dinâmica de grupo, depois abandonou-as e voltou a retomar isso anos mais tarde com a constelação familiar.

Em 1974, viajou para Los Angeles, onde fez a formação em terapia primal diretamente de seu criador Arthur Janov, que partia do princípio que as vivências traumáticas da infância e a dor primal seriam responsáveis pelo desenvolvimento de patologias físicas e psíquicas (Hellinger, 2020). Nesse sentido, somente

quando essas associações psicofísicas são reconhecidas e os sentimentos profundos que delas resultam são permitidos é que se manifestam alterações permanentes de comportamento. [...] na terapia primal, a dor primal e os traumas são reevocados na consciência e os mecanismos de defesa são superados. Assim, é liberado o caminho para uma vida saudável e em conformidade com a própria essência (Hellinger, 2020, p. 114).

Um dos clientes mais conhecidos de Janov foi John Lennon e a esposa Yoko Ono, em 1970. Após isso, Lennon escreveu a canção *Mother*, que em um dos trechos reflete a difícil relação entre o cantor e seus pais: “Mãe, não vá embora; pai, volte para casa”. O pai havia abandonado a família quando John Lennon era bebê e a mãe faleceu quando ele tinha 17 anos (Hellinger, 2020, p. 115).

Contudo, para Hellinger (2020), a terapia primal apresenta bons resultados quando os sentimentos que nela se desenvolvem são essenciais; porém, o risco é justamente não encontrar meios de se desligar dessas emoções da infância, prender-se a elas ainda mais e acontecer justamente o oposto do que a terapia visa a alcançar. Ele reconhece, porém, que a terapia primal foi importante em seu percurso formativo, desde que não se restrinja à expressão dramática dos sentimentos, os quais denominou como sentimentos secundários, opostos aos primários, que são as emoções genuínas, vividas em um estado do eu mais adulto e menos infantil (Hellinger, 2020, p. 118).

Ao retornar para a Alemanha, Bert Hellinger passou a atuar com a terapia primal e a análise transacional. No mesmo ano, 1974, estabeleceu uma amizade próxima com Rüdiger Rogoll, neurologista, psiquiatra, psicoterapeuta e um dos nomes mais proeminentes na Europa em análise transacional, que estudara diretamente com Eric Berne. Em 1977, Hellinger procurou Rogoll para uma formação complementar em Análise Transacional, a fim de ingressar na Sociedade Alemã de Análise Transacional e, embora Rogoll fosse seu orientador, Hellinger foi mais uma vez rejeitado.

Durante muitos anos seguiu aprendendo diferentes métodos terapêuticos, pois até os 50 anos, Hellinger não se sentia suficientemente preparado, buscava aplicar a si e aos outros o que aprendia e, assim, com sua experiência terapêutica, foi reunindo um corpo de conhecimento significativo, dentre eles, a hipnoterapia de Milton Erickson. Segundo esse psiquiatra americano, “toda pessoa traz no inconsciente a possibilidade de curar a si mesma, que pode ser ativada pelo transe.” (Hellinger, 2020, p. 121-122). Hellinger (2020) impressionou-se com o respeito com que Erickson tratava seus clientes, atento aos pequenos movimentos corporais que revelavam as

intenções genuínas e adotou para suas próprias práticas a simplicidade das expressões, a fim de facilitar a compreensão. Também chamou a atenção de Hellinger (2020) a forma com que o psicólogo americano Stephen Giligan desenvolveu a hipnoterapia ericksoniana, integrando elementos de artes marciais, do budismo e da meditação.

O conhecimento da hipnoterapia foi complementado com a programação neurolinguística (PNL), método que com o auxílio da linguagem, influencia o pensamento e a ação. Também contribui para uma melhor comunicação e para trazer mais flexibilidade por meio de sutis alterações em imagens interiores. Hellinger (2020, p. 122) destaca que a hipnoterapia e a PNL contribuíram significativamente para que ele incorporasse em sua prática terapêutica histórias espontâneas que se mostraram bastante efetivas para tratar assuntos complexos de forma simples.

Nesse mesmo sentido, a terapia provocativa do professor americano de assistência social e psiquiatra Frank Farrelly trazia uma abordagem mais bem-humorada e com habilidade para tratar temas difíceis como comportamentos autodestrutivos e pensamentos que o paralisavam de uma forma não ofensiva, possibilitando a liberdade para mudar (Hellinger, 2020, p. 125).

Além disso, frequentou os cursos de Jacob Levy Moreno, médico psiquiatra criador do psicodrama. Nessa abordagem terapêutica, o paciente protagoniza, em grupo apoiado pelo terapeuta, que atua como diretor do espetáculo, seu tema emocional, como em uma peça de teatro. Assim, de forma espontânea e criativa, os papéis desempenhados na vida são reestruturados (Hellinger, 2020, p. 125).

Percebe-se, até aqui, a vasta formação de Hellinger (2020) na área terapêutica transitando pela psicanálise, terapia primal, análise transacional, hipnoterapia e programação neurolinguística. Esse registro é importante para que não se despreze o trabalho de Hellinger (2020) acreditando tratar-se de algo totalmente infundado. Conforme foi possível perceber, o percurso formativo desse psicoterapeuta foi bastante vasto e perdurou ao longo da vida.

Pode-se dizer que essa jornada de formações antecedeu o momento mais relevante de sua carreira, quando em 1970 surge a grande precursora da constelação familiar: a terapia familiar, abordagem que tem como base a teoria sistêmica. A obra pioneira sobre o tema pertence a Ivan Bös-zörményi-Nagy e Geraldine Spark (2017), *Lealdades Invisíveis: reciprocidade em terapia familiar intergeracional*. Nagy dirigiu o *Eastern Pennsylvania Psychiatric Institute*, na Filadélfia, considerado o maior centro

de formação em terapia familiar na América. A maior inovação dessa abordagem advém da perspectiva multigeracional que compreende a repetição de padrões de relacionamento e a transmissão desses padrões. Nagy também percebeu, em relação aos pacientes esquizofrênicos, um resultado terapêutico muito melhor quando os membros da família também realizam a terapia (Hellinger, 2020, p. 126).

Em seu percurso formativo, a análise transacional, em especial, a teoria do *script*, de Eric Berne (1988), teve muita relevância, no sentido de que, a partir dela, Hellinger (2020) compreendeu que o roteiro de vida traçado nem sempre é criado pela própria pessoa, mas pode ser herdado das gerações anteriores:

O *script* que desempenhamos em nossa vida já foi apresentado antes por outra pessoa de nossa família. [...] De repente, compreendi o que acontece nas constelações familiares. Por meio do representante, vem à luz quem são esses excluídos e como podem ser trazidos de volta para a família e nosso coração, aliviando o sofrimento de muitos. [...] Nos sistemas, os que vêm primeiro têm a preferência em relação aos que vêm depois. Para mim essa foi a descoberta da constelação familiar. As outras ordens, que chamei de ordens do amor e que predominam nos sistemas familiares, revelaram-se para mim na meditação. Assim passo várias horas por dia (Hellinger, 2020, p. 131).

Conhecida como a “mãe da terapia familiar”, Virgínia Satir foi uma das mais importantes e significativas influências para Hellinger. Ela também evidenciava a necessidade de perceber os padrões e problemáticas dentro do sistema familiar, assim como importância da participação da família do cliente para uma maior eficácia terapêutica. Satir foi fundadora do *Mental Research Institute*, em Palo Alto, Stanford, referência no campo da terapia familiar e de onde se originou a primeira formação em terapia familiar (Hellinger, 2020, p. 126).

As chamadas “esculturas familiares”, desenvolvidas por Satir, são a semente de onde mais tarde brotaria a constelação familiar. Nessa abordagem, os membros reais de uma família se posicionam como em uma escultura humana e a partir de suas posições é possível perceber como se estabelecem as relações, emoções emergem e situações passadas são ressignificadas. Satir também é criadora do método da reconstrução familiar, que une princípios da Gestalt-terapia com o psicodrama, em que o cliente ocupa diferentes posições e papéis da história familiar possibilitando novas perspectivas (Hellinger, 2020, p. 127).

Finalmente, foi graças a Thea Schönfelder, psiquiatra e diretora do Hospital Schönfelder, que Hellinger descobriu a constelação familiar. Thea empregava o

método das esculturas familiares; porém, em vez dos membros reais da família outras pessoas do grupo entravam na representação das esculturas. No início dos anos 1980, Hellinger (2020, p. 128) participou de um curso ministrado pela psiquiatra e foi escolhido para representar o pai de um jovem esquizofrênico.

Algum tempo depois, Hellinger (2020) conhece Ruth McClendon e Les Kadis, terapeutas familiares, e, em outras duas oportunidades, atuou como representante de familiares de outras pessoas. Afirmou que em todas essas ocasiões não compreendia ao certo o que acontecia, pois, ao representar os familiares de outras pessoas, foi tomado por sensações que não sabia explicar; porém, teve uma certeza: “ali estava o futuro.” (Hellinger, 2020, p. 128).

Hellinger (2020) reconhece que a constelação familiar já existia, embora ele a tenha desenvolvido, em suas palavras:

Como todos os grandes conhecimentos, aquilo que mais tarde conduziria à constelação familiar anunciou-se ao mesmo tempo em diversas mentes brilhantes. Era como se uma ideia do grandioso que atua nos sistemas familiares já houvesse propagado entre várias pessoas. Entre elas certamente se contavam Eric Berne, Thea Schönfelder e Virgínia Satir, Ruth McClendon e Les Kadis, Jeff Zeig e Ivan Bös-zörményi-Nagy (Hellinger, 2020, p. 131).

Inicialmente, as constelações aconteciam de forma bastante simples. O facilitador terapeuta ou o cliente escolhe representantes para a família do cliente, o qual, por sua vez, os posiciona uns em relação aos outros. As pessoas que estão representando começam a ter sensações como as dos membros da família, mesmo sem conhecê-los e sem saber sobre a história dessa família. Essas sensações e emoções trazem informações para o terapeuta e o cliente, a partir das quais a constelação familiar se desenvolve. Existem tentativas de explicar esse fenômeno, uma delas é apresentada pelo biólogo britânico Rupert Shaldrake (2014) com o que denomina como “campos morfogenéticos”, formados pelas memórias coletivas e que são transmitidos através das gerações (Hellinger, 2020, p, 136).

Existem três princípios essenciais nas constelações, aos quais Hellinger chamou de ordens do amor: o pertencimento, a ordem e o equilíbrio. A ordem ou hierarquia é o princípio segundo o qual aqueles que vêm primeiro têm precedência sobre os que vêm depois, daí decorre a ideia do respeito e agradecimento aos ancestrais e ao legado transmitido aos descendentes, não por uma questão moral,

mas por promoverem uma liberação maior das questões transgeracionais que são transmitidas (a isso se refere a precedência) pelo inconsciente familiar (Ribes, 2017).

O equilíbrio entre dar e receber, também chamado de força de compensação, gera, naquele que recebe, o desejo de retribuir, tanto aquilo que se recebe como algo positivo, quanto aquilo que se recebe como negativo. Atua em nível individual e em nível coletivo (Ribes, 2017). Em um relacionamento de casal, por exemplo, se um dos parceiros dá demais, faz tudo pela relação, doa-se excessivamente, tende a gerar um desequilíbrio, pois o outro não tem meios de retribuir o equivalente. Nesses casos, esse que recebe muito pode afastar-se ou ir embora para não ficar em débito. Tais princípios atuam nas relações de maneira inconsciente e, quando o indivíduo se dá conta, pode compreender o que ocorre e relacionar-se de maneira mais saudável e equilibrada.

Importante mencionar que Hellinger levou quase vinte anos de prática como terapeuta em constelação familiar, enfatizando, principalmente, os princípios da hierarquia e do equilíbrio entre dar e receber. Somente após todos esses anos é que percebeu que, independentemente do que um membro possa ter feito ao sistema, todos têm o direito de pertencer. Ainda que anteriormente já tratasse do tema do pertencimento, foi entre 2002 e 2003 que Hellinger elaborou de forma mais consistente esse assunto, concomitantemente à ideia de boa e má consciência. Antes desse período, pensava que aqueles que cometeram assassinatos e os que abandonaram seus filhos não tinham mais o direito de pertencer (consciência moral, arcaica, tribal, o clã prevalece, só os bons pertencem, pertencimento desprovido de amor, amor restrito) (Ribes, 2017).

Conforme o princípio do pertencimento, a história de vida daqueles que são excluídos – ou seja, não são reconhecidos como parte do sistema familiar por qualquer motivo – será repetida por um descendente. Isso ocorre em razão da consciência coletiva inconsciente do sistema familiar. Nesse sentido, o próprio Hellinger menciona que o psiquiatra suíço Jung (1996 *apud* Hellinger, 2020, p. 132) reconhece “uma estranha comunhão de destinos” que o ligava a seus ancestrais: “Tenho uma forte impressão de estar sob a influência de coisas e problemas que foram deixados incompletos e sem resposta por parte de meus pais, meus avós e outros antepassados.” (Hellinger, 2020, p. 132).

Ao perceber que todos pertencem ao sistema e a tentativa de exclusão provoca nos descendentes uma necessidade de repetir as histórias de tais excluídos, Hellinger

reconhece que todos pertencem ao sistema e essa compreensão filosófica altera sua forma de atuar. A partir de 2010, facilita⁶ as constelações de uma forma mais meditativa e espiritual, o que vem a se tornar as chamadas novas constelações. Nas novas constelações, não há a colocação prévia dos representantes, estes se movem de forma lenta e centrada, como em estado de meditação (Ribes, 2017, p. 21-22).

A expressão “constelação familiar” resulta de uma metáfora da tradutora Silvia Kabelka da expressão que, originalmente, em alemão significava “recolocação familiar”, utilizada por Hellinger (Ribes, 2017, p. 12). Essa tradução não literal provocou a mudança de nome passando a ser conhecida como constelação familiar.

No Brasil, a Portaria nº 702, que incluiu a Constelação familiar na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), define as constelações familiares como sendo

uma técnica de representação espacial das relações familiares que permite identificar bloqueios emocionais de gerações ou membros da família. Desenvolvida nos anos 80 pelo psicoterapeuta alemão Bert Hellinger, que defende a existência de um inconsciente familiar – além do inconsciente individual e do inconsciente coletivo – atuando em cada membro de uma família. Hellinger denomina ‘ordens do amor’ às leis básicas do relacionamento humano – a do pertencimento ou vínculo, a da ordem de chegada ou hierarquia, e a do equilíbrio – que atuam ao mesmo tempo, onde houver pessoas convivendo.

Segundo Hellinger, as ações realizadas em consonância com essas leis favorecem que a vida flua de modo equilibrado e harmônico; quando transgredidas, ocasionam perda da saúde, da vitalidade, da realização, dos bons relacionamentos, com decorrente fracasso nos objetivos de vida.

A constelação familiar é uma abordagem capaz de mostrar com simplicidade, profundidade e praticidade onde está a raiz, a origem, de um distúrbio de relacionamento, psicológico, psiquiátrico, financeiro e físico, levando o indivíduo a um outro nível de consciência em relação ao problema e mostrando uma solução prática e amorosa de pertencimento, respeito e equilíbrio.

A constelação familiar é indicada para todas as idades, classes sociais, e sem qualquer vínculo ou abordagem religiosa, podendo ser indicada para qualquer pessoa doente, em qualquer nível e qualquer idade, como por exemplo, bebês doentes são constelados através dos pais (Brasil, 2018).

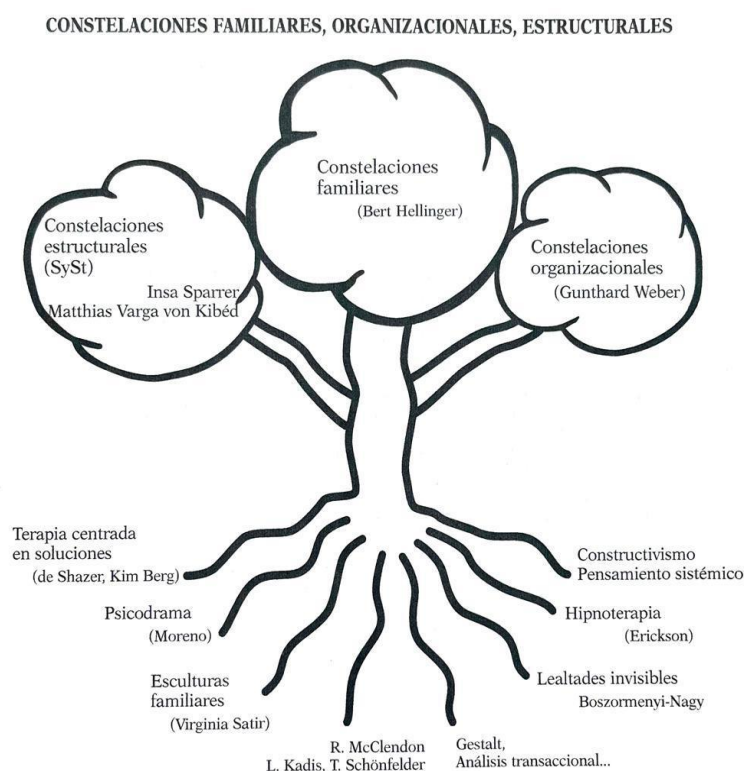
Em outra perspectiva, sobre o conceito de constelação familiar, Hellinger (2015) definia como algo além de um método terapêutico, uma filosofia de vida (Ribes). Percebe-se que essa definição dialoga com a ideia de sistema não como um termo não geral, mas gerador, ou seja, um paradigma. Neste caso, entende-se paradigma

⁶ A palavra “facilita” e o termo facilitador de constelação costuma ser utilizado, pois entende-se que o terapeuta que atua nessa área não conduz o processo, mas facilita um movimento que já está em curso com o cliente. O processo terapêutico é do cliente e o terapeuta facilita esse processo, por isso costuma-se utilizar o termo facilitador de constelação familiar.

como a reunião de “relações fundamentais de associação e/ou oposição entre um número restrito de noções-chave, relações essas que vão comandar-controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias.” (Morin, 2021b, p. 258).

Nesse contexto, ainda sobre as bases da constelação familiar e o entrelaçamento com diferentes correntes teóricas, a Figura 1 apresentada a seguir, elaborada pelo espanhol Guillermo EcheGARAY (2018) – psicólogo, PhD em filosofia, autor, professor e facilitador de constelações – é pertinente e vale ser apresentada aqui, pois ilustra bem as raízes que sustentam as constelações e suas principais ramificações:

Figura 1 - Árvore representando as raízes e as ramificações das constelações



Fonte: EcheGARAY (2018, p. 25).

EcheGARAY (2018) apresenta a Figura 1, acima, ao discorrer sobre a história das constelações em seu livro que trata das constelações nas empresas. É possível observar que as constelações organizacionais, aplicadas às empresas, e as constelações estruturais, desenvolvidas pelo professor de lógica e filosofia da ciência Matthias Varga e sua esposa Insa Sparrer (2007), derivam do eixo central das constelações familiares. Quanto às raízes da árvore, podem ser observadas as

diferentes fontes teóricas que sustentam as constelações. Para a presente pesquisa, interessa especialmente isso que é o sistêmico, o paradigma sistêmico.

Conforme foi possível observar, a formação de Hellinger (2020) se deu pelo entrelaçamento do conhecimento oriundo de diferentes fontes, inclusive a terapia familiar, a qual tem como base a teoria dos sistemas e constituiu uma das principais influências para a constelação familiar. Foi possível perceber também que a trajetória formativa de Hellinger não se restringiu ao âmbito teórico pois esteve permanentemente em contato com a prática, bem como com a constante reflexão e revisão de conceitos.

Neste ponto, oportuno retomar o eixo central apresentado no problema de pesquisa: como o paradigma sistêmico é percebido pelos educadores de formações em constelação familiar e quais métodos adotam no ensino desse novo paradigma? Assim, a partir de agora, adentramos na questão do paradigma sistêmico para compreender melhor sua relação com as constelações familiares.

2.3 O PARADIGMA SISTÊMICO E A CONSTELAÇÃO FAMILIAR

A psicóloga alemã, Franke-Bryson (2013), menciona a dificuldade que se tem em conceituar as práticas que definem a terapia sistêmica, entretanto, refere que o ponto incontroverso entre esses métodos é a nova forma de pensar, observar e atuar em relação às questões emocionais, pois derivam de um novo paradigma, o sistêmico.

Adentremos um pouco mais na compreensão do que seja um paradigma. Para Morin (2021) tem-se a ideia de que o paradigma é o âmago obscuro que conduz os discursos teóricos em um ou outro sentido. Isto é, “paradigma significa princípio de organização do pensamento, da ação, da sociedade, em suma, de todos os domínios daquilo que é humano.” (Morin, 2021c, p. 22).

Por sua vez, Moraes (1997) segue na mesma perspectiva e aduz que paradigma consiste em um “modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias” (Moraes, 1997, p. 31).

Kuhn (1994 *apud* Moraes, 1997, p. 31) define como “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica”. Conceitua como sendo uma realização científica de significativas proporções, com

fundamentos teóricos e metodológicos, persuasiva e atraente, que é referendada pela comunidade científica eliminando controvérsias acerca de questões fundamentais. Essa “sinergia unificadora ao redor da nova temática” denota o nascimento de um novo paradigma (Moraes, 1997, p. 31).

Para Morin (2021b), a concepção de paradigma difere da proposta por Kuhn, justamente no ponto em que preconiza a necessidade de reconhecer, dar lugar, não excluir as contradições. No mesmo sentido, o conceito de paradigma não está intimamente atrelado à ideia de consenso, pois representa “um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceito-mestres.” (Moraes, 1997, p. 31). Enquanto Kuhn concebe paradigma desde uma perspectiva predominantemente linguística, Morin indica, além deste, o viés lógico e ideológico.

A lógica relacional e precisa que se estabelece entre conceitos soberanos forma os pressupostos que regem os discursos. Essa teia de relações, uma vez estabelecida, prevalece, ainda que compreenda redes, relações de conjunção, disjunção ou inclusão entre conceitos. “Um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que ele controle a lógica do discurso.” (Moraes, 1997, p. 31-32).

A lógica relacional para compreensão de um paradigma, segundo a qual “conceitos e teorias soberanos convivem com teorias rivais” amplia o enfoque apresentado originalmente por Kuhn (Moraes, 1997, p. 32). Nesse sentido, justifica-se a escolha teórica para esta pesquisa, visto que o estudo da constelação familiar requer uma compreensão paradigmática inclusiva e relacional em que diferentes teorias possam coexistir, isto é, o paradigma sistêmico contempla tais características.

A crise paradigmática que faz emergir um novo paradigma da ciência é um assunto tratado por autores como Morin (2021b), Santos (2008), Moraes (1997), Maria Vasconcellos (2012), por exemplo. Em síntese, pode-se dizer, segundo Moraes (2021, p. 82), que o paradigma tradicional da ciência foi construído pelo entrelaçamento de diversas linhas do pensamento presentes na cultura ocidental, a partir do século XVII, XVIII e XIX, durante a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial. Uma série de personagens e fatos da Idade Média e da Idade Moderna fortaleceram a crença do homem como centro do mundo, a ser servido pela natureza por meio da exploração de seus recursos.

A fim de que se saiba em que contexto ocorre a transição paradigmática, é relevante lembrar os principais fatos que contribuíram para isso. Por volta de 450 a 1400, a visão de mundo era orgânica, com processos que ocorriam em interdependência entre o material e o espiritual. Essa estrutura científica era respaldada pelo naturalismo aristotélico e na “fundamentação platônico-agostiniana, e depois tomista, que consideravam de maior significância as questões referentes a Deus, à alma humana e a ética”. A função primordial da filosofia era embasar a teologia, em uma visão teocêntrica. Em termos de desenvolvimento científico, aconteceram poucos avanços, visto que a era medieval também foi marcada pelo autoritarismo, a submissão irrestrita às autoridades e aos textos bíblicos (Moraes, 1997, p. 33).

Contudo, a idade Moderna, a partir dos séculos XVI e XVII, suplantou “a visão de um mundo orgânico, vivo, espiritual e encantado”. Em seu lugar, entra uma noção de mundo antropocêntrica, e mecanizada, “um mundo-máquina”. Essa nova perspectiva ocorre em virtude das novas descobertas no campo da física e da astronomia, protagonizadas por Copérnico, Galileu e Newton. Esse período é caracterizado por descobrimentos marítimos, mercantilismo e racionalismo. A terra como mãe nutriz é substituída pela ideia de exploração e subjugação da natureza a serviço da vontade do homem, centro do mundo (Moraes, 1997, p. 33).

A visão de mundo como máquina iniciada entre os séculos XVI e XVII se consolidou na Revolução Industrial, século XVIII, e foi pautada pelo uso da técnica que desencadeou na automação do trabalho. O desenvolvimento tecnológico cresce, a partir da técnica, e transforma a sociedade e também a ciência. Esse distanciamento dos aspectos espirituais provocou perdas significativas para a humanidade no que tange à “sensibilidade, estética, sentimentos e valores ao direcionar a importância para tudo o que fosse quantificável. O mundo foi ficando árido, morto, incolor, sem paladar, cheiro, consciência e espírito.” (Moraes, 1997, p. 39).

As leis gerais do movimento por meio da força da gravidade, o cálculo infinitesimal, as leis de reflexão e refração luminosa, a natureza corpúscula da luz, “o movimento dos planetas, da lua e dos cometas, o fluxo das marés” e uma consistente teoria matemática acerca do mundo e a natureza, que norteou o pensamento científico até parte do século XX compõem o legado deixado por Newton (Moraes, 1997, p. 38).

Nas palavras de Moraes (1997, p. 39):

Ao trabalhar com os raciocínios indutivo e dedutivo, a ciência passou da observação dos fatos à criação das leis universais mediante hipóteses (indução). Das leis, passou às teorias, ou destas aos fatos (dedução). O processo lógico-dedutivo está presente na matemática que, com sua linguagem, permitiu construir a imagem do mundo mecanicista, um relógio a ser conhecido e desmontado, no qual os fenômenos seguem leis fixas e imutáveis. Desse determinismo universal decorreu um conhecimento utilitário e funcional que deu origem à ideia de que, para compreender o real era preciso dominar e transformar o mundo, manipulá-lo pela técnica.

O ônus da visão de mundo da Modernidade coexiste com as relevantes contribuições desse paradigma, a exemplo do desenvolvimento tecnológico, que proporciona desde avanços sem precedentes no campo da saúde até comodidades comunicacionais impensadas décadas atrás. Contudo, “os desenvolvimentos das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber.” (Morin, 2021a, p. 15).

Os sinais de que o racionalismo científico caminha para a ruína são manifestos há algum tempo. O período de revolução científica que vivemos teve início com Einstein, quando percebeu a relatividade da simultaneidade. O problema evidente era conhecer

como é que o observador estabelece a ordem temporal de acontecimentos no espaço? Certamente por medições da velocidade da luz, partindo do pressuposto, que é fundamental à teoria de Einstein, que não há na natureza velocidade superior à da luz. No entanto, ao medir a velocidade numa direção única (de A a B), Einstein defronta-se com um círculo vicioso: a fim de determinar a simultaneidade dos acontecimentos distantes é necessário conhecer a velocidade; mas para medir a velocidade é necessário conhecer a simultaneidade dos acontecimentos. Com um golpe de gênio, Einstein rompe com este círculo demonstrando que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão-só ser definida (Santos, 2008, p. 40-42).

Essa teoria abalou a concepção astrofísica que se tinha de espaço e tempo sustentadas por Newton e esse foi o primeiro grande abalo paradigmático. O segundo, de acordo com Santos (2008), refere-se ao domínio da microfísica, quando Heisenberg e Bohr comprovam que a mera medição ou observação de um objeto interfere e altera o objeto, de tal forma que ele apresenta mudanças antes e depois da medição. Isso porque, a “medição da curvatura do espaço causada por uma partícula não pode ser levada a cabo sem criar novos campos que são bilhões de vezes maiores que o campo sob investigação.” (Santos, 2008, p. 43-44).

Assim, nasce o princípio da incerteza, que coloca em xeque o determinismo mecanicista e o suposto rigor do conhecimento científico, visto que restou demonstrado que não é possível conhecer a realidade, mas apenas o que percebemos dela. Ademais, importante salientar que “não se podem reduzir simultaneamente os erros da medição da velocidade e da posição das partículas; o que for feito para reduzir o erro de uma das medições aumenta o erro da outra.” (Santos, 2008, p. 44).

Logo, separar as partes, de forma absoluta, para analisá-las, é fisicamente impossível. Sujeito e objeto não estão separados em contornos bem delineados, mas ligados em uma espécie de *continuum* (Santos, 2008, p. 44). O princípio da incerteza é que dá origem ao pressuposto da intersubjetividade, que veremos adiante.

Nesse compasso, torna-se evidente que limitar a inteligência humana à capacidade de separar, fragmentar, fracionar reduz a complexidade do mundo a pedaços isolados e “unidimensionaliza o multidimensional”. Assim, a compreensão e reflexão são admitidas apenas de forma estreita, enquanto a desordem ou contradição no entendimento são eliminadas – junto com a capacidade de contextualizar e englobar (Morin, 2021a, p. 14).

A crise paradigmática tem reflexos sociais notáveis e que estão intimamente ligados aos fatores educacionais. Infere-se que, na construção de um pensamento novo paradigmático, a questão consensual é de que o dissenso, a divergência, as contradições não podem mais ser excluídas do olhar científico, em prol do ilusório conforto que a perspectiva determinista ofereceu até o momento.

O paradigma tradicional da ciência está assentado em uma visão de mundo cartesiana, determinista e no modelo positivista, centrado na racionalidade e no cientificismo, o que serviu como força propulsora do desenvolvimento da tecnociência. Esta, por sua vez, invadiu os mais diversos domínios de nossas vidas. São muitos os avanços e as descobertas da tecnologia. Todavia, esse método científico associado ao capitalismo “vê a Terra como fonte infinita de recursos e o ser humano como uma simples mercadoria, sujeita à compra e à exploração, o que nos transforma em seres consumistas, desenvolvimentistas desenfreios e destruidores do meio ambiente.” (Moraes, 2021, p. 83).

Essa crise paradigmática revela seus efeitos que vão desde a miséria, a violência, problemas ecológicos, migratórios, depressão e sofrimento, sem que se possa mensurar os resultados futuros desse cenário. Além disso, a racionalidade

científica, segundo Moraes (2021, p. 83) “expulsou o sujeito do discurso científico”, as qualidades humanas subjetivas foram mitigadas, como a sensibilidade e a espiritualidade.

Nessa perspectiva, o estudo dos pressupostos que guiam a constelação familiar se coaduna com a compreensão do que Vasconcellos (2012) ensina sobre o paradigma sistêmico: algo que não se restringe a uma explicação da objetividade, mas amplia-se tornando-se um pressuposto epistemológico do viver, isto é, uma nova forma de ver e agir no mundo fundado em três crenças: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade, as quais se contrapõem à simplicidade (análise, redução, casualidade linear), estabilidade (previsão, controle, experimentação) e objetividade (verdade, certeza, neutralidade, realismo do universo).

Nas palavras de Vasconcellos (2012, p. 93):

Costumo resumir esse paradigma dizendo que a ciência tradicional:

- simplifica o universo (dimensão da simplicidade);
- para conhecê-lo ou saber como funciona (dimensão da estabilidade);
- tal como ela é na realidade (dimensão da objetividade).

Esse conjunto de três pressupostos epistemológicos é o que tenho chamado de paradigma da ciência tradicional.

A autora enfatiza que há quem se refira ao paradigma tradicional como algo novo e que possibilita a luta contra o dogmatismo e formas de “autoridade presentes no saber aristotélico e medieval”. Nesse trilhar, importante realçar que, assim como a autora, tratamos do paradigma emergente que surge a partir da segunda metade do século XX (Vasconcellos, 2012, p. 94).

Os pressupostos do paradigma sistêmico, apresentado por Vasconcellos (2012) e que dialoga com a teoria de Morin, é baseado na ideia de que o observador amplia seu foco de observação (complexidade) “vendo sistemas de sistemas, contextualiza o fenômeno e focaliza as interações recursivas.” (Vasconcellos, 2012, p. 152); compreende e confia nos processos de auto-organização, levando em consideração a mudança no sistema e reconhece que o processo não está sob seu controle (instabilidade); e considera outras descrições, admitindo-se como parte do sistema e agindo como coconstrutor das soluções (intersubjetividade).

O paradigma sistêmico emerge e se desenvolve, talvez em fase embrionária, talvez prestes a ser parido com a dor das crises de diferentes matizes. Fato é que “a gestação de um novo paradigma ocorre na dor e no caos, mas sem que haja a certeza

de que ele possa emergir e impor-se.” (Morin, 2021c, p. 22). O nascimento de um novo paradigma é “um processo longo, difícil, caótico, que esbarra em enormes resistências das estruturas estabelecidas e das mentalidades.” (Morin, 2021c, p. 22).

Vasconcellos (2012, p. 155) ressalta que “nem tudo que se tem apresentado hoje pensamento sistêmico é novo-paradigmático” pode ser considerado como novo paradigma da ciência. Ora, um pesquisador pode rever sua perspectiva e ampliar o foco para uma perspectiva complexa, compreendendo que existem sistemas interconectados, sistemas dentro de outros sistemas, aninhados. Todavia, se não assume como sujeito implicado, inserido nesse contexto, pode vir a coisificar o sistema como se ele existisse em si mesmo, de forma apartada do observador. “Penso que alguns ecologistas e ambientalistas e também alguns profissionais que dizem trabalhar com uma visão sistêmica das organizações empresariais estão se colocando nessa postura e se dizendo ‘sistêmicos.’” (Vasconcellos, 2012, p. 155).

Podemos incluir aqui o risco de existirem facilitadores de constelações que não atuam a partir do paradigma sistêmico, logo, o objeto primordial de nossa atenção volta-se ao processo formativo em constelações. É justamente nesse ponto que repousa o objeto da presente pesquisa, o qual retomamos aqui: compreender a concepção de paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar para perceber as imbricações dos métodos de ensino utilizado pelos educadores da Formação em Constelação Familiar, no Instituto de Terapias Zen Vitale.

Portanto, o que se buscou nesta pesquisa foi uma espécie de retorno às bases teóricas, a fim de voltar o olhar ao campo epistemológico e conhecer acerca dos métodos de ensino utilizadas pelos educadores das formações em constelação familiar para o ensino do paradigma sistêmico, contribuindo assim com o ensino, a aprendizagem e a continuidade dos estudos nessa área.

Os autores Edgar Morin, Maria José Esteves de Vasconcellos e Maria Cândida Moraes pertencem ao campo da Educação e contribuíram significativamente para a compreensão do que seja um novo paradigma. Morin apresenta o pensamento complexo, e dentro dele há o princípio sistêmico. Maria José Esteves de Vasconcellos possui um trabalho significativo, em sua principal obra *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência* (2012), apresenta, inclusive, alguns exercícios que instigam o leitor a pensar de forma sistêmica, o que denota a intenção de facilitar a compreensão desse paradigma.

Importante destacar que a obra de Vasconcellos (2012) é, em grande parte, fundamentada em Morin. A teoria do pensamento complexo, de Edgar Morin, fundamentou, em boa parte, o conceito de paradigma sistêmico desenvolvido por Maria José Esteves de Vasconcellos. Maria Cândida Moraes também trata do pensamento novo paradigmático; porém, desde a perspectiva da ecologia dos saberes. Sua relevância nesta pesquisa é decorrente, em especial, de seu aporte de conhecimento acerca da transdisciplinaridade. Além disso, far-se-á um diálogo com os autores do campo das constelações Hellinger (2020) e Ribes (2017), no que tange também ao aspecto sistêmico. Ratifica-se que a constelação familiar vai além da compreensão do paradigma sistêmico, ou seja, uma pessoa pode saber sobre o paradigma sistêmico e não conhecer sobre as constelações. Contudo, é pouco provável – ou quiçá impossível - que uma pessoa possa compreender o fenômeno da constelação familiar partindo do paradigma tradicional da ciência. Isso porque, trata-se de um fenômeno humano complexo que possui em seu bojo, em sua constituição medular o pensamento novo paradigmático sistêmico.

Além disso, observar o fenômeno da constelação familiar desde o paradigma tradicional da ciência pode provocar ideias reducionistas e simplistas como: “isso é ciência” ou “isto não é ciência”. Essa visão binária, estreita e limitada em que os fenômenos da vida devem se adaptar a critérios insuficientes de apreciação é característica do paradigma tradicional da ciência. No mesmo sentido, Nicolescu (1999, p. 43) afirma o seguinte:

A lógica binária clássica confere seus títulos de nobreza a uma disciplina científica ou não científica. Graças a suas normas de verdade, uma disciplina pode pretender esgotar inteiramente o campo que lhe é próprio. Se esta disciplina for considerada fundamental, com a pedra de toque de todas as outras disciplinas, este campo alarga-se implicitamente a todo conhecimento humano. Na visão clássica do mundo, a articulação das disciplinas era considerada piramidal, sendo a base da pirâmide representada pela física. A complexidade pulveriza literalmente esta pirâmide provocando um verdadeiro *big-bang* disciplinar (grifo do autor).

Para ultrapassar as fronteiras de uma tecnociência desenfreada, desprovida de valores, que tem como propósito a “eficácia pela eficácia” (Nicolescu, 1999, p. 44), necessário que os métodos de ensino sejam concebidos a partir de um o pensamento novo paradigmático, isto é, que sejam capazes de transcender a binaridade da física clássica.

Nesse compasso, ao longo deste capítulo, observou-se que o paradigma é um princípio de organização do pensamento e não apenas uma teoria. Além disso, o que se vive atualmente é a transição do paradigma tradicional da ciência - caracterizado pelo reducionismo, mecanicismo e pensamento cartesiano - para o paradigma sistêmico - o qual inclui a complexidade, instabilidade e intersubjetividade.

Importante salientar que falar de paradigma sistêmico ou teoria dos sistemas não significa ampliar indefinidamente os horizontes de tal maneira que não se possa mais perceber a forma como esse sistema opera. O fechamento operacional precisa ser reconhecido e precisa existir, pois sem ele haveria o completo caos. Contudo, a parte operacional, programática não é preponderante sobre os aspectos estratégicos. Ambos são reconhecidos e coexistem. Aliás, a união de programa e estratégia é o ponto central em se estrutura a metodologia da pesquisa, conforme se perceberá no capítulo seguinte.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO

O caminho trilhado na investigação levou em consideração a abordagem qualitativa (Yin, 2010) e foi construído através da combinação de conceitos trazidos por diversos autores, os quais alicerçaram a materialização da proposta de uma pesquisa essencialmente complexa, seja pela gama de conceitos que se relacionam, seja por se tratar de um tema que requer um olhar a partir de um paradigma sistêmico.

Considerando a complexidade do tema proposto, a abordagem qualitativa mostra-se adequada para pesquisas na área da Educação, visto que é apresentada de forma não dogmática, mas delineando os tópicos metodológicos mais importantes, a fim de torná-la adaptável à necessidade da pesquisa, ao estilo do pesquisador e às demandas de cada área do conhecimento (Yin, 2016, p. 11).

Ademais, a escolha pela abordagem qualitativa se coaduna com o referencial teórico eleito para lastrear a pesquisa. Nesse sentido, a fim de explicitar com clareza o referencial teórico utilizado, o Quadro 3, abaixo, refere os autores e os respectivos assuntos em que contribuíram neste capítulo.

Quadro 3 - Referencial teórico utilizado no capítulo 3

Área	Referencial Teórico	Assunto
Metodologia	Edgar Morin (2021b, 2003); Nilda Stecanela (2012)	Método como programa (diálogo em três dimensões) e estratégia (princípios do pensamento complexo).
	Robert Yin (2010).	Estudo de caso e contextualização do ambiente de ensino.
	Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (2003)	Construção dos dados (entrevista) e discurso do sujeito coletivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme se observa no Quadro 3, acima, o caminho metodológico foi elaborado com base na proposta de Morin (2003), segundo a qual o método é formado por aspectos programáticos e estratégicos. No que se refere aos aspectos estratégicos, os princípios do pensamento complexo servem como guia. O programa foi inspirado no diálogo em três dimensões, proposto por Stecanela (2012), em que se dialoga com os interlocutores teóricos, interlocutores empíricos e conhecimentos tácitos.

Na segunda linha do quadro, observa-se que a contextualização do ambiente de ensino ocorreu por meio do estudo de caso. Isso porque, na presente pesquisa, não é possível separar os elementos contextuais e o fenômeno investigado (YIN, 2010, p. 39). Assim, foi necessário realizar o delineamento de tais elementos.

Finalmente, na terceira linha do quadro acima, estão indicados os autores da metodologia pela qual os dados foram construídos, o discurso do sujeito coletivo proposto por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (2003).

Ao eleger o método pelo qual a pesquisa seria elaborada percebeu-se a consonância da proposta de Morin (2003) com o paradigma sistêmico. Isso porque, Morin (2003, p. 17) esclarece que a compreensão do método de maneira determinista e mecanicista, com certezas pré-estabelecidas desconsidera a mutabilidade e constante transformação da realidade, motivo pelo qual o método não se restringe ao programa (parte previsível).

O mesmo autor elucidava que “o conjunto de receitas eficazes para chegar a um resultado previsto” é o que se pode considerar o mais distante da concepção de método, visto que esse entendimento inicia com a visão antecipada do resultado e confunde método com programa.

Definir método com programa, técnica de produção do conhecimento ou como uma vivência individual é reduzir-lhe o sentido, visto que se trata “da possibilidade de encontrar nos detalhes da vida concreta e individual, fraturada e dissolvida no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz.” (Morin, 2003, p. 23).

Assim, ao reconhecer a dimensão múltipla e complexa do método propõe-se uma escrita que incorpora “simultaneamente programa e estratégia”, sendo o programa a parte que organiza e predetermina a ação, enquanto a estratégia “é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo” e abarca a incerteza não contemplada no programa (Morin, 2003, p. 28-29).

A elaboração do método de pesquisa ocorreu valendo-se do próprio método, em um processo recursivo, o que já era previsto por Morin (2003, p. 31), ao afirmar que “o método não é apenas uma estratégia do sujeito, é também uma ferramenta geradora de suas próprias estratégias”.

O quadro no início do capítulo indicava quais os autores contribuíram na elaboração da metodologia e a Figura 2, a seguir, apresenta a visão global do percurso metodológico realizado na pesquisa. Isto é, a intenção é que o leitor tenha uma perspectiva de como esses elementos se estruturaram e interagiram entre si.

Figura 2 - Visão geral da metodologia da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É possível observar, portanto, na Figura 2, acima, o método enquanto programa e estratégia (Morin, 2003), sendo a parte estratégica guiada pelos princípios do pensamento complexo e a parte programática organizada no diálogo em três dimensões (Stecanela, 2012): interlocutores teóricos, empíricos, e conhecimentos tácitos.

Embora na imagem esses elementos estejam separados, no curso da pesquisa eles estiveram, de forma retroativa e recursiva, em constante movimento, interação e autoprodução. Cada etapa do programa, ilustrada na imagem, estará melhor detalhada nos subtítulos subsequentes.

3.1 ASPECTOS ESTRATÉGICOS: OS PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO COMO PARADIGMA

Sendo o método composto por programa e estratégia, necessário explicitar que esta última está ligada aos princípios do pensamento complexo enunciados por Morin (2003), os quais inspiraram e guiaram o percurso investigativo. Esses princípios operam para unir o que estava separado, circular a causa e o efeito, e o efeito sobre a causa e trazer a ideia da totalidade, ou seja, no pensamento complexo não é possível dissociar parte e todo. Os referidos princípios são um guia para o

pensamento, isto é, o paradigma a partir do qual a pesquisa foi concebida e executada.

Sendo a questão paradigmática um dos pontos centrais desta pesquisa, faz-se necessário e pertinente explicitar os princípios que organizaram o pensamento e as decisões durante o percurso investigativo. Tais conceitos, desenvolvidos por Morin (2021b) - chamados princípios do pensamento complexo – estão integrados ao longo do texto e são os seguintes:

- Princípio sistêmico ou organizacional

O todo é mais que a soma das partes, e daí emergem os efeitos organizacionais. E as partes estão ligadas ao todo constantemente e sofrem a influência desse todo que também pode restringi-las e inibi-las na retroação organizacional. Nesse trilhar, “do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas, em relação às partes consideradas isoladamente: as emergências.” (Morin, 2021a, p. 94). Em outro viés, o todo pode ser também menos que a soma das partes, visto que as qualidades individuais de cada parte são inibidas na ação em conjunto.

Portanto, infere-se que, quando consideramos a perspectiva sistêmica, o todo nunca é a soma das partes. Essa afirmação vale tanto para sistemas vivos quanto para sistemas mecânicos. Isso porque, conforme já referido, no âmbito da microfísica, restou demonstrado pelo princípio da incerteza que velocidade e localização das partículas não podem ser medidas com precisão. Quando tomamos em conta o corpo humano, o corpo social, ou o universo microscópico a interação sistêmica faz com que o todo seja mais ou menos que a soma das partes.

No âmbito das constelações familiares é bastante conhecida a ideia de sistema como o sistema familiar. Todavia, é importante também ter em consideração que a escola, as empresas, o corpo humano, o corpo social são também sistemas. Cada sistema possui essa auto-organização e essa maneira específica de operar, sendo aberto, no sentido de que está em constante interação com o ambiente, e fechado, no sentido de que cada sistema tem suas regras próprias que permite seu funcionamento.

- Princípio hologramático

Significa que o todo está na parte e a parte está no todo, além disso cada parte tem a possibilidade de, em algum nível, recriar o todo. O princípio hologramático enquanto operador possui o sentido de que põe em movimento o pensamento. Trata-se de um princípio que nasce na Física (Dennis Gabor, 1947) e que Morin (2003, p. 34) transcende para um operador organizacional do pensamento complexo.

O princípio hologramático significa que a parte está no todo da mesma forma que o todo está na parte. A sociedade e o indivíduo são um exemplo disso, pois cada sujeito possui dentro de si os efeitos, os reflexos, da sociedade em que está inserido, ao mesmo tempo em que compõe essa sociedade, isto é, o todo está na parte e a parte está no todo. O mesmo raciocínio pode ser aplicado para a célula e o corpo humano, pois assim como a célula está no corpo, também ela carrega em si o patrimônio genético que compõe esse todo (Morin, 2021a, p. 94).

Em diálogo com as constelações familiares, por exemplo, pode-se dizer que da mesma forma que um indivíduo que faz parte de um sistema familiar sendo uma parte nesse todo, também o sistema familiar está dentro dele, através da herança genética, das crenças, dos valores, da cultura e dos aspectos emocionais desse sistema familiar também.

- Princípio da retroatividade:

Trata-se do rompimento com a causalidade linear, significa que “o efeito retroage informacionalmente sobre a causa permitindo a autonomia organizacional dos sistemas”, bem como promovendo a autorregulação e um equilíbrio dinâmico (Morin, 2003, p. 35). O princípio da retroatividade indica que o sistema possui a capacidade de auto-organização diante das alterações e interferências que sofre. O exemplo mais utilizado para exemplificar esse princípio é o caso do “sistema de aquecimento em que o termostato regula o andamento do aquecedor.” (Morin, 2021a, p. 94).

É possível perceber a aplicação desse princípio em sistemas familiares quando há um acontecimento que altera a maneira como esse sistema se organiza, um falecimento ou um divórcio, por exemplo. Pode ocorrer uma alteração considerável na forma como esse sistema se organiza, tanto nos aspectos práticos quanto emocionais e o movimento é sempre pela busca do equilíbrio, da autorregulação. Quando o funcionamento operacional do sistema tem alguma alteração, há o risco de

desorganização, logo existe essa tendência em buscar novamente o equilíbrio que mantenha em funcionamento o sistema. Esse novo funcionamento vai ocorrer a partir da retroação do efeito sobre a causa.

- Princípio da recursividade ou circuito recursivo:

Significa que o movimento da retroação é necessário para a autoprodução, ou seja, “os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais.” (Morin, 2003, p. 35). No paradigma tradicional, o determinante A gera o determinante B. Na perspectiva complexa isso muda, significa dizer que a causa produz o efeito que produz a causa, como um anel, um movimento circular recursivo.

É possível exemplificar esse circuito percebendo que somos o produto de um homem e de uma mulher e, ao mesmo tempo, seremos produtores de outras uniões. Portanto, somos recursivamente causa e efeito. Trata-se da capacidade de autoprodução⁷, a qual vai além da autorregulação e busca do equilíbrio, características do princípio da retroatividade.

- Princípio da autonomia/dependência:

Significa que a autonomia e a dependência coexistem, visto que qualquer organização é alimentada pela abertura ao ecossistema, o que a torna dependente dele e, ao mesmo tempo, lhe permite a organização e a autonomia.

Nesse sentido, a autonomia absoluta não existe. A separação total é impossível. Podemos ter como exemplo o ser humano, precisamos continuamente “retirar energia, informação e organização do ambiente”. Portanto, a autonomia é inseparável da dependência.

- Princípio dialógico:

Trata da coexistência de lógicas complementares, concorrentes e antagônicas, como a impossibilidade de pensar a sociedade, reduzindo-a a um todo social ou apenas a indivíduos, sendo que ambos (sociedade e indivíduos) devem ser pensados em um mesmo espaço. Neste operador, o observador-pesquisador entrelaça aquilo

⁷ O princípio da recursividade, desenvolvido por Morin (2021a, 2021b), possui relação com o conceito denominado por Maturana (2021, p. 55) de autopoiese, que na etimologia da palavra, de origem grega, significa *autós*: por si próprio, e *poiesis*: criação, produção, isto é, autoprodução. O biólogo chileno é referência quando se estuda teoria dos sistemas, sua obra influenciou diversas áreas do conhecimento como a Educação e o Direito.

que aparentemente está separado, como razão e emoção, sensível e inteligível, real e imaginário, a razão e os mitos, a ciência e a arte, as ciências humanas e as ciências da natureza.

Nesse sentido, é acertado dizer que não há síntese no pensamento complexo, pois coexistem partículas e ondas, coexiste ordem, desordem e organização. Assim, segundo Morin (2003, p. 36), esse conceito pode ser expresso como “a associação complexa (complementar, concorrente, antagônica) de instâncias necessárias, *conjuntamente* necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado”.

- Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento:

Considera que o sujeito “não reflete a realidade”, mas a constrói através dos referidos princípios, assim, o método reconhece a presença do sujeito como alguém que organiza e constrói os dados, ou seja, não está separado do objeto e, embora a objetividade exista, entendê-la como absoluta é um engano.

Esse princípio restaura o sujeito ao campo de pesquisa e traz à luz a questão cognitiva central: “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas.” (Morin, 2021a, p. 96). Nesse viés, reformar o pensamento envolve não questões programáticas, mas paradigmáticas, correspondente à maneira complexa com que se pode organizar as ideias, o pensamento.

A metodologia da pesquisa foi estruturada levando em consideração o programa e a estratégia. Aqui foram explicitados os princípios que guiaram os pensamentos da pesquisadora, enquanto sujeito que está em permanente interação com o objeto pesquisado. A seguir, vamos conhecer como se estruturou a parte programática da pesquisa empírica, isto é, o caminho percorrido passo a passo percurso investigativo.

3.2 ASPECTOS PROGRAMÁTICOS: OS PASSOS PERCORRIDOS NO CAMINHO DA PESQUISA

Para a construção do programa de pesquisa, inspirou-se no que Stecanela (2012, p. 27) define como o diálogo em três dimensões em que se conjugam os interlocutores teóricos, empíricos e os conhecimentos tácitos. Assim, a parte

programática da pesquisa estabeleceu um percurso dialógico recursivo entre os interlocutores teóricos (Capítulo 2), incluiu as vozes advindas do campo prático no diálogo com os interlocutores empíricos (Capítulo 4), em consonância com os princípios do pensamento complexo.

A etapa prévia à pesquisa empírica iniciou-se com o estudo de caso, para o delineamento dos elementos contextuais do ambiente de ensino investigado (Capítulo 3). A direção do ambiente de ensino, Instituto de Terapias Zen Vitale, concordou em participar da pesquisa (Termo de Anuência Institucional - TAI, no Anexo B), a qual teve início após a autorização do comitê de ética (Parecer Consubstanciado de Aprovação, n. 6.386.897, no Anexo A).

Inicialmente o estudo de caso não estava incluído no projeto, porém, durante a elaboração da pesquisa, percebeu-se a necessidade de incluir e delinear elementos contextuais. Nesse sentido, segundo Yin (2010), o estudo de caso é definido tecnicamente como uma investigação empírica e aprofundada sobre um fenômeno contemporâneo inserido em contexto de vida real, cujos limites entre o fenômeno e o contexto não estão bem claros e definidos.

A abordagem do estudo de caso proposto por Yin (2010) é cabível e imprescindível, pois os elementos contextuais e o fenômeno contemporâneo investigado são tecidos em conjunto, isto é, estão marcadamente imbricados (Yin, 2010). Um fenômeno que pode ser separado de seu contexto de vida real, por exemplo, e analisado em laboratório o estudo de caso não será adequado. O mesmo ocorre com a pesquisa histórica, por exemplo, pois, nesse caso, há elementos contextuais e o fenômeno, todavia, ele não é contemporâneo (Yin, 2010).

No diálogo com os interlocutores empíricos, a construção e tratamento dos dados ocorreu por meio do método do discurso do sujeito coletivo, que está alinhada com a pesquisa qualitativa visto que esta, por sua vez, tem “o objetivo de gerar ou reconstruir qualidades.” (Lefèvre, F.; Lefèvre, A., 2003, p. 9). Assim, o pensamento coletivo, enquanto variável qualitativa e não quantitativa, necessita de uma pesquisa também qualitativa, pois suas variáveis não são pré mas pós-construídas (Lefèvre, F.; Lefèvre, A., 2003, p. 10).

A análise de conteúdo, por exemplo, não se mostrou adequada para este caso, visto que nesse método se verifica o número de vezes que determinada palavra aparece. Trata-se, portanto, de um método de requantificação, assim como a categorização que analisa cada uma das respostas para encontrar uma expressão ou

formulação sintética, em seguida reúne em uma formulação geral, que é a própria categoria, para posteriormente verificar quantos discursos individuais aderem a ela. A requalificação teórica, por sua vez, consiste na generalização dos discursos individuais, pela via do comentário do pesquisador em terceira pessoa (Lefèvre, F.; Lefèvre, A., 2003, p. 10).

Ocorre que essas propostas acabam por desconsiderar a discursividade seja por lidar com termos ou elementos e não com a integralidade, seja por generalizar, afunilar e reduzir o abundante e amplo conteúdo dos discursos (Lefèvre, F.; Lefèvre, A., 2003, p. 11). Em outro viés, o discurso do sujeito coletivo vale-se de uma estratégia metodológica discursiva para trazer clareza a “uma representação social, bem como o conjunto das representações que conforma um dado imaginário.” (Lefèvre, F.; Lefèvre, A., 2003, p. 19).

A escolha desse método de pesquisa leva em consideração a linha teórica do pensamento complexo sistêmico, visto que as diferentes vozes do discurso representam uma parte dos professores de formação em constelação familiar, a qual compõe um todo (a comunidade de professores de formações em constelação familiar). Essa ideia coaduna-se com o princípio hologramático, do pensamento complexo, que afirma que a parte está no todo e o todo está na parte, um exemplo claro são as células do nosso corpo, “mesmo a mais modesta célula da epiderme, contém a informação genética do ser global.” (Morin, 2021b, p. 181).

Pode-se dizer, metaforicamente, que o método do discurso do sujeito coletivo foi a lente pela qual se observou a célula (grupo de professores entrevistados) do corpo social formado pela comunidade global de educadores de constelação, o que resultou na escrita do diálogo com os interlocutores empíricos: o sujeito coletivo.

Necessário reconhecer que a matriz teórica do discurso do sujeito coletivo não é o pensamento sistêmico complexo, visto que Lefèvre, F. e Lefèvre, A. (2003, p. 32 e 37) mencionam os termos “técnica analítica” e “coleta de dados”, o que claramente não parte de uma ideia dialógica, mas analítica. Todavia, a escolha por esse método tem como intenção fazer uma pesquisa a partir do paradigma sistêmico e do pensamento complexo. Nesse sentido, a inclusão desse método de construção de dados está em consonância com o princípio dialógico exposto por Morin (2021a, p. 96), segundo o qual é possível:

assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. Niels Bohr, por exemplo, reconheceu a necessidade de conceber partículas físicas como corpúsculos e como ondas, ao mesmo tempo. De um certo ponto de vista, os indivíduos, na medida em que desaparecem, são como corpúsculos autônomos; de um outro ponto de vista – dentro das duas continuidades que são a espécie e a sociedade –, o indivíduo desaparece quando se consideram a espécie e a sociedade; e a espécie e a sociedade desaparecem quando se considera o indivíduo. O pensamento deve assumir dialogicamente os dois termos, que tendem a se excluir um ao outro.

Nesse trilhar, dentre os oito educadores que deram aula na turma pesquisada, sete foram convidados – dentre esses educadores está a própria pesquisadora e outro desses educadores optou por não participar da pesquisa. Seis educadores aceitaram os termos e concederam as entrevistas. Considerando que faço parte do quadro de educadores do Instituto de Terapias Zen Vitale, bem como que tenho vínculos relacionais de cunho laboral com os entrevistados (embora não possua amizade além do caráter profissional com nenhum deles, até porque a maior parte reside em outros estados da federação), com o intuito de manter um maior distanciamento, optou-se pela realização de entrevistas de forma online, o que também facilitou a gravação para posterior transcrição. As entrevistas tiveram duração que variou entre uma hora e uma hora e trinta minutos. Ademais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, no Anexo C) teve por objetivo estabelecer uma relação com termos claros e éticos entre a pesquisadora e os entrevistados.

Nesse sentido, Lefèvre, F. e Lefèvre, A. (2003, p. 46) alertam que, em razão do “clima de descontração necessário para esse tipo de pesquisa, frequentemente os entrevistadores passam a conversar com os entrevistados, ou mesmo fazem gestos de concordância ou de discordância ou outros”, o que termina por induzir respostas, resultando na inutilização da entrevista.

Considerando que a pesquisa qualitativa trabalha com representações sociais, um dos pontos centrais convidar os interlocutores a desenvolverem respostas espontâneas e não tão dirigidas, conforme recomenda Lefèvre, F. e Lefèvre, A. (2003, p. 39). Portanto, para saber o que uma coletividade pensa sobre determinado assunto é importante que as perguntas sejam formuladas de maneira aberta. A resposta a esse tipo de pergunta vai resultar, naturalmente, em um discurso.

Nesse sentido, Lefèvre, F. e Lefèvre, A. (2003, p. 39) alertam que “na construção do roteiro de investigação, o pesquisador deve lançar mão de todo seu

tempo, criatividade, habilidade e experiência” para conseguir elaborar perguntas que respondam exatamente à investigação da pesquisa.

Assim, a elaboração das perguntas levou em consideração os objetivos a que se destinavam. Isto é, o objetivo geral da pesquisa - especialmente no que se refere a perceber as imbricações dos métodos de ensino utilizados pelos educadores – e o segundo objetivo específico, que se refere à construção dos dados.

Considerando a entrevista é o instrumento por meio do qual se atingiu os objetivos geral e específico da pesquisa, o Quadro 4, abaixo, apresenta as perguntas e os respectivos objetivos de cada uma delas. Esses objetivos descritos ao lado das perguntas estão diretamente relacionados aos já referidos objetivo geral e específico:

Quadro 4 - As perguntas e objetivos que compuseram a entrevista.

(continua)

	Perguntas	Objetivos das perguntas
B L O C O I	1. Idade: 2. Sexo: F () M () 3. Qual a sua formação? Graduação: Não () Sim(). Qual(is): Especialização: Não () Sim(). Qual(is): Pós-graduação: Não () Sim(). Qual(is): 4. Quais suas formações específicas na área das Constelações: Formação: Data de conclusão: 5. Há quantos anos atua como educador na área das constelações?	Traçar o perfil do educador, em especial quanto ao seu percurso formativo.
	6. O que levou você a atuar como educador no âmbito da constelação familiar? 7. Nas constelações fala-se bastante sobre visão sistêmica, pensamento sistêmico e paradigma sistêmico: como é isso para você? 8. Depois do contato com o conhecimento das constelações e pensamento sistêmico, você percebeu mudanças na sua visão de mundo? O que aconteceu e como isso aconteceu? 1. De modo geral, como você percebe os métodos de ensino do paradigma	Compreender se o conhecimento das constelações familiares provocou uma transição paradigmática no educador.

(conclusão)

	sistêmico nos cursos de formação em constelação familiar?	
	Perguntas	Objetivos das perguntas
B L O C O I I	<p>2. De modo geral, como são organizadas as aulas? Que materiais didáticos você costuma utilizar?</p> <p>3. Quando você leciona sobre pensamento sistêmico, paradigma sistêmico, visão sistêmica, o que você observa que funciona e o que não funciona para os estudantes?</p> <p>4. Após terem contato com o conhecimento sobre visão sistêmica e o pensamento sistêmico, houve alguma(s) mudança(s) nos estudantes relatada por eles próprios ou percebida por você? Se sim, qual(is) a(s) principal(is)?</p> <p>5. Qual(is) o maior(es) desafio(s) você percebe no ensino do paradigma sistêmico, no âmbito de cursos de formação em constelação familiar?</p> <p>6. O que você percebe que poderia ser incorporado nos cursos de formação para a melhoria dos métodos de ensino do paradigma sistêmico?</p>	<p>Perceber as imbricações das metodologias de ensino com o paradigma sistêmico e, por fim, elaborar o discurso do sujeito coletivo</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante das respostas transcritas a partir das entrevistas, obteve-se o material para a elaboração do discurso do sujeito coletivo. Nessa etapa, foram utilizadas as respostas das questões discursivas do primeiro e do segundo bloco, as quais, conforme se percebe acima, foram elaboradas de maneira aberta, convidando o entrevistado a desenvolver um discurso.

A proposta do discurso do sujeito coletivo consiste em extrair do material verbal coletado expressões-chave das ideias centrais ou ancoragem com os quais se compõe o discurso-síntese, em primeira pessoa do singular. Nas palavras dos autores:

trata-se de um *eu* sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva, na medida em que esse *eu* fala pela ou em nome de uma coletividade. [...] Partindo-se do suposto que o pensamento coletivo pode ser visto como um conjunto de discursos sobre um dado tema, o discurso do Sujeito Coletivo visa dar luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social (Lefèvre, F.; Lefèvre, A., 2003, p. 16, grifo do autor).

As expressões-chave são trechos ou transcrições literais do discurso que apresentam a essência do conteúdo discursivo e possuem correspondência com o problema e objetivos da pesquisa. A literalidade do discurso constitui as expressões-chave, são “uma espécie de prova discursivo-empírica da verdade das ideias centrais e das ancoragens e vice-versa.” (Lefèvre, F.; Lefèvre, A., 2003, p. 17).

As ideias centrais são criadas a partir de cada conjunto homogêneo de expressões-chave, não se trata de interpretar, mas de descrever, de forma direta ou indireta sobre o que o sujeito enunciativo está falando. Algumas expressões-chave não remetem a uma ideia central, mas a uma teoria, ideologia ou crença que o autor do discurso professa, esses casos correspondem a uma figura metodológica denominada por Lefèvre, F. e Lefèvre, A. (2003, p. 17) de ancoragem.

Após a construção dos dados por meio das entrevistas gravadas e transcritas, foi realizada, como primeira etapa do tratamento dos dados, a tabulação, separando-se os blocos e as respostas à questão “1” de todos os entrevistados, depois as respostas à questão “2” e assim sucessivamente. Em seguida, foram identificadas e sublinhadas, com cores diferentes, as ideias centrais e as expressões-chave, não se verificou a presença de ancoragens.

No momento seguinte, foram colocadas, ao lado de cada resposta já sublinhada e as ideias centrais, diferenciando-as. Ato contínuo, foram agrupadas e identificadas as ideias centrais de mesmo sentido. Por fim, os agrupamentos foram reunidos conforme a identificação prévia, a fim de transcreever a ideia central de cada um. Na segunda etapa, as expressões foram ligadas em um discurso, conforme estabelecem Lefèvre, F. e Lefèvre, A. (2003, p. 46-54).

A construção do discurso do sujeito coletivo propõe que se apresente, em uma única voz, as ideias apresentadas por uma coletividade. Trata-se de uma construção artificial. Entretanto, essa construção é feita com base na literalidade dos discursos combinada com os seguintes princípios estabelecidos por Lefèvre, F. e Lefèvre, A. (2003, p. 20-21):

- a) coerência: os trechos literais do discurso, que expressam as ideias centrais, são agregados de maneira que formem um texto coerente;
- b) posicionamento próprio: esse discurso deve indicar um posicionamento autêntico, original e preciso acerca do tema pesquisado;
- c) tipos de distinção entre os DSCs: quando uma resposta apresenta mais de um DSC, estes são distinguidos entre antagonismo e complementaridade.

Em etapa preliminar à pesquisa empírica, observou-se a necessidade de contextualizar o ambiente de ensino investigado e diferenciar os modelos de ensino em informal, não-formal e formal (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). A situação de grande parte dos cursos de formação é que acontecem em ambientes que não são os formais por excelência, isto é, escolas e universidades. Essa informação foi confirmada pelos dados acerca das formações realizadas pelos educadores e está expressa na etapa seguinte que trata do perfil dos educadores participantes.

Assim, antes de adentrarmos no diálogo com os interlocutores empíricos, vamos conhecer o contexto do ambiente de ensino investigado, em especial, no que se refere aos aspectos da formalização do ensino.

3.3 O CONTEXTO DO AMBIENTE DE ENSINO INVESTIGADO.

Os elementos contextuais da vida real estão presentes e incluem o local em que a formação em constelação familiar acontece (Instituto de Terapias Zen Vitale), o que envolve desde o ambiente físico até a organização da instituição, normas internas, estruturação metodológica educacional, educadores e estudantes. O fenômeno investigado são as imbricações entre o paradigma sistêmico e os métodos de ensino adotados pelos educadores na formação em constelação familiar. Ocorre que tal fenômeno não está separado de seu contexto, não pode ser isolado, por esse motivo se faz necessário é importante conhecer melhor esse contexto, o ambiente de ensino.

O Instituto de Terapias Zen Vitale, foi fundado no ano de 2016, sendo que a razão social leva o nome da diretora e fundadora, Ilosa Emiliavacca, e o nome fantasia, inicialmente, era Espaço Terapêutico Zen Vitale. Recentemente houve alteração do nome fantasia para Instituto de Terapias Zen Vitale. A alteração ocorreu para o que o nome da empresa pudesse traduzir melhor os serviços atualmente oferecidos ao público, em especial a área de cursos na linha terapêutica.

As investigações junto ao local onde se realizou a pesquisa, principalmente acerca dos aspectos contextuais, ensejou a intenção da diretora de concluir a elaboração e encaminhar o registro do Regimento Interno do Instituto no cartório de Títulos e Documentos de Caxias do Sul (Anexo D). Esse documento existia de maneira informal e consistia em uma série de regulamentações aplicadas internamente tanto para os terapeutas que atuam junto ao local, quanto para demais parceiros e educadores que ministram cursos de maneira eventual. Alguns contratos celebrados abarcavam algumas das normas internas, porém ainda não existia a reunião de todas as orientações e regulamentações em um único documento.

A partir do contato inicial da pesquisadora para a realização da investigação a intenção de organizar as regulamentações em um único documento ressurgiu e a diretora deu andamento na elaboração e registro do documento. Um dos pontos que merece destaque são os critérios para contratação dos educadores expressos no Regimento Interno do Instituto de Terapias Zen Vitale (2023, p. 4), quais sejam:

Na contratação de educadores para o ensino das Terapias Complementares e demais abordagens serão observados preferencialmente os seguintes critérios: priorizar a formação continuada, o autoconhecimento permanente por meio de acompanhamento terapêutico e a supervisão de suas atividades profissionais.

A formação continuada consta expressamente como um dos critérios que dará preferência no momento da contratação. O aprendizado permanente é um fator relevante em qualquer atividade educacional e dispensa maiores alegações. Ademais, por se tratar do campo terapêutico, observa-se a atenção ao autocuidado do educador com sua própria saúde mental o que está em total consonância com a perspectiva de Morin (2021b, p. 185) sobre um dos princípios do pensamento complexo: a reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento. Isto é, o observador deve ser integrado em sua observação, o que é perceptível não apenas no âmbito das ciências sociais, mas também na Física (Heisenberg (1927): o observador altera a observação.

Por fim, o terceiro critério é a supervisão, notadamente o olhar de uma terceira pessoa, geralmente mais experiente, pode agregar para o melhor desenvolvimento profissional. Em uma observação análoga, percebe-se que aos psicólogos também se recomenda a supervisão, embora o Código de Ética não obrigue expressamente⁸, apenas mencione de forma breve. Oportuno sublinhar que esses critérios não são inovadores, mas assemelham-se aos já pacificados no âmbito da Psicanálise, conforme estabelecido pela Federação Brasileira de Psicanálise (2023):

No âmbito da Federação Brasileira de Psicanálise (Febrapsi) e da Associação Psicanalítica Internacional (IPA), a formação dos psicanalistas segue as recomendações e postulados freudianos e é constituída, necessariamente, por análises pessoais de alta frequência ao longo de anos, supervisões clínicas com analistas experientes e por seminários teóricos e clínicos acerca de autores contemporâneos e clássicos.

Processo permanente e singular que implica na conquista de um saber – pelo psicanalista – sobre seu inconsciente, sua subjetividade e não um conhecimento constituído, cumulativo e totalizante gerado em instituições de ensino. Um processo que não tem atalhos e é pautado pela ética do respeito à alteridade e do cuidado com o sofrimento psíquico.

Além dos critérios para contratação de professores, o Regimento Interno delimita os objetivos da instituição, que consistem, em síntese, no estudo das Práticas Integrativas e Complementares, e na realização de atendimentos terapêuticos. O documento possui alguns subtítulos: a denominação do instituto, os objetivos, condutas éticas e disposições gerais. Tanto nos objetivos, quanto na parte que trata das condutas éticas está bastante evidenciado e destacado o viés complementar das práticas, isto é, que não substituem, mas complementam os métodos tradicionais da Medicina, da Psicologia e demais áreas da saúde (Instituto de Terapias Zen Vitale, 2023).

Ainda sobre os elementos contextuais, o ambiente físico onde as aulas da formação em constelação familiar são realizadas consiste em uma sala com janelas amplas de vidro, onde, durante o dia, entra a luz natural. Há iluminação artificial e a climatização do ambiente é feita por ar-condicionado e/ou climatizadores. O ambiente conta com cadeiras, classes escolares, uma lousa e uma televisão com conexão para computador portátil, onde é possível apresentar mídias diversas (apresentações do conteúdo em diferentes formatos como vídeos, por exemplo).

⁸ Sobre a supervisão profissional, o artigo 17, do Código de Ética Profissional do Psicólogo, menciona de forma breve que “Caberá aos psicólogos docentes ou supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código.” (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 14).

Outro documento que foi analisado foi o Projeto Pedagógico da Formação em Constelação Familiar. Observa-se, quanto à parte metodológica que consta expressamente tratar-se de uma abordagem “fenomenológica-sistêmica”, no sentido de que os fenômenos que se apresentam nas constelações são percebidos desde uma perspectiva sistêmica, seja no âmbito individual, pessoal ou transgeracional. Além disso, refere expressamente que os estudos serão prático-teóricos “por meio de exposição conceitual, material de apoio escrito e bibliografia, perguntas e respostas, exercícios sistêmicos, meditações e constelações.” (Instituto de Terapias Zen Vitale, 2022, p. 1).

Como critério para ingresso no curso, que possui carga horária de 180 horas, o documento estabelece a idade mínima de 18 anos, ter a pretensão de fazer o curso por sua própria vontade, e, em caso de apresentar alguma patologia de ordem mental, estar fazendo acompanhamento médico e psicológico, sendo que tais casos serão analisados individualmente.

O documento define, como critérios para a conclusão do curso, o comparecimento a todos os encontros presenciais, a realização de estágio supervisionado, com a respectiva elaboração de relatórios e, por fim, um trabalho final escrito no formato de ensaio fazendo referência a, no mínimo, três obras da bibliografia básica. A bibliografia apresenta quarenta livros, sendo dezoito da bibliografia básica e vinte e duas obras da bibliografia complementar.

Diante dos aspectos observados, identifica-se uma estruturação no ambiente de ensino investigado. O grau de sistematização é uma das propriedades que diferem a educação formal e não formal. Sobre a estruturação do ensino, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 235-237) traçam uma classificação iniciando pelos aspectos informal, não formal e formal, sendo o primeiro aquele que acontece de maneira não intencional, em espaços sociais e os dois últimos de forma intencional, diferindo-se pelo grau de organização e estruturação, conforme descrito a seguir. Todavia, sublinha-se que não há diferentes graus de importância, das práticas educativas, visto que elas se interpõem reciprocamente.

O âmbito informal se caracteriza-se pela não intencionalidade e se refere ao ambiente natural e social humano, por exemplo: costumes, leis, religiões, aspectos climáticos, crenças socialmente validadas, constituição familiar e de governo. Nesse contexto não há um planejamento, uma sistematização, institucionalização e estruturação do ensino. Nessas situações, atuam fatores como ambiente e relações

socioculturais, os quais também estão presentes na educação formal (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 236).

Articulando a ideia de ensino informal com a constelação familiar, é possível inferir que a associação dessa abordagem terapêutica com questões de ordem religiosa, crenças pessoais ou culturais, por exemplo, tem o potencial de relegar essa abordagem terapêutica para o território da informalidade. Por outro prisma, afastar-se desses aspectos – sabendo que não haverá a cisão total, pois são propriedades presentes na sociedade como um todo, inclusive em ambientes formais – pode conferir um caráter educacional mais intencional e estruturado.

A intencionalidade está presente nas práticas educativas denominadas como não formal e formal. A primeira diz respeito a práticas pedagógicas com pouca sistematização e estrutura pouco definida, é o que se verifica nos movimentos sociais, meios de comunicação em massa, museus, cinemas e clubes (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 236).

Por sua vez, a educação formal é caracterizada pela institucionalização, estruturação e sistematização das intenções, que servem a objetivos bem definidos, utilizando-se para tanto de métodos de ensino, conteúdos específicos e procedimentos didáticos. A escola é o local por excelência da educação formal, mas não se restringe a esse ambiente, pois está presente onde houver a sistematização, intenção, estrutura e organização (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 236).

Nesse trilhar, não se pode dizer que o ambiente de ensino investigado é uma instituição de ensino informal, pois há uma intencionalidade: formar novos profissionais que vão atuar como terapeutas. Além disso, o conteúdo estudado não se restringe a crenças, costumes ou religião, como ocorre nos ambientes informais. Também não é possível dizer que o local em que se realiza o curso ora pesquisado é um ambiente não formal, pois não se trata, conforme mencionaram Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 236), de algo que se assemelhe a movimentos sociais, meios de comunicação em massa, museus, cinemas e clubes.

Assim, a denominação de ambiente formal parece ser a mais apropriada. Isso porque, conforme se observará no subtítulo seguinte, existe uma organização expressa no Regimento Interno da Instituição e no projeto pedagógico do curso de formação. Notadamente, necessário fazer a ressalva de que o local de ensino

pesquisado, Instituto de Terapias Zen Vitale, realiza cursos livres⁹. Logo, o grau de definição dos métodos de ensino, conteúdos específicos e procedimentos didáticos, isto é, a estruturação pode ser menos desenvolvida do que uma escola de ensino regular ou uma universidade, por exemplo.

Diante da compreensão do ambiente de ensino, passa-se, a seguir, ao entendimento do perfil dos educadores participantes da pesquisa. Essas informações, tanto do contexto do ambiente de ensino, quanto do perfil dos educadores facilitam o caminho para o capítulo seguinte, em que se ingressa na análise dos dados da pesquisa através da metodologia do discurso do sujeito coletivo.

3.4 O PERFIL DOS EDUCADORES PARTICIPANTES

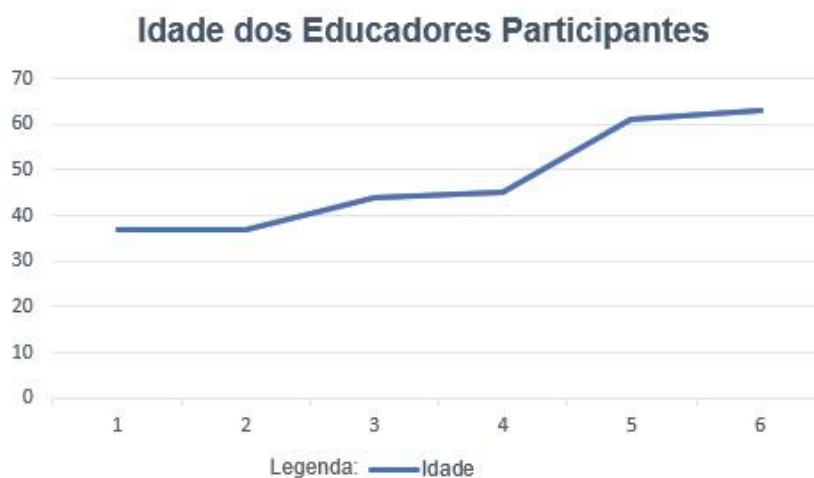
Inspirando-se no princípio do pensamento complexo da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento (Morin, 2021b), a parte inicial da entrevista colheu informações acerca do perfil dos educadores participantes¹⁰, em especial no que tange ao percurso formativo. O objetivo foi conhecer mais profundamente o participante enquanto sujeito cognoscente introduzido no ambiente de ensino e cocriador desse contexto.

Em relação à faixa etária dos educadores participantes, observou-se que ficou, em média, entre quarenta e sessenta anos. Reitera-se que a escolha por um modelo de gráfico que não revelasse a idade de cada participante é intencional. Isso porque, o foco está em perceber o perfil do sujeito coletivo e não de cada educador, de forma individual, conforme é possível perceber no Gráfico 1, abaixo:

⁹ Os cursos livres estão previstos no artigo 39, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

¹⁰ Os termos “educador”, “educadores”, “participantes” e “participante” é utilizado de forma genérica no gênero masculino, sem diferenciação entre masculino e feminino. Oportuno mencionar que na metodologia do discurso do sujeito coletivo, importam menos os dados individuais e mais os dados coletivos.

Gráfico 1 - Faixa etária dos educadores participantes.

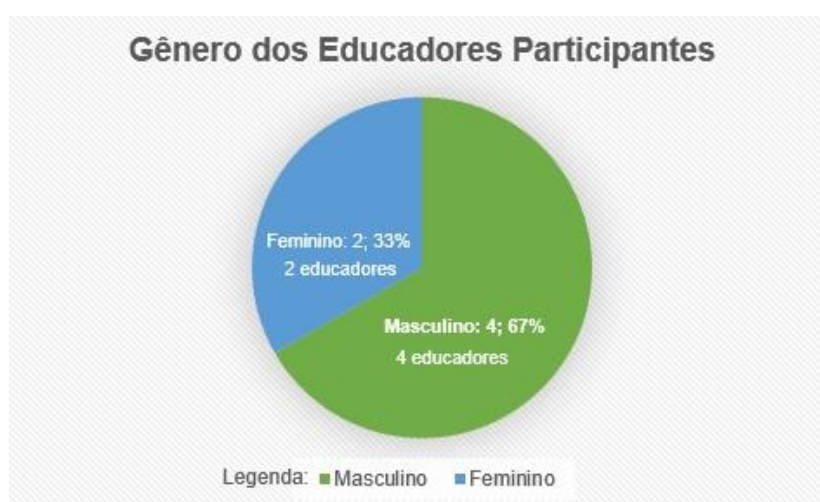


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Não há uma idade mínima para ser facilitador de constelações, até mesmo porque não há uma regulamentação formal dessa atividade. Todavia, observa-se que os educadores participantes da pesquisa possuem idade acima de trinta e cinco anos, o que denota que já estão em uma etapa da vida adulta o que aumenta as chances de terem investido em cursos de formação, adquirido qualificação e experiência profissional. Esses dados, aliás, serão verificados a seguir.

Em relação ao gênero, a maioria dos educadores participantes é formada por homens, conforme Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Gênero dos educadores participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação ao gênero dos educadores, necessário reconhecer que se trata de um dado objetivo coletado, o qual representa uma pequena amostra se comparado ao número de educadores formadores do Brasil, por exemplo. Todavia, cabe também recordar que se trata de pesquisa qualitativa em que os dados objetivos não constituem o foco principal, mas são importantes porque contextualizam o fenômeno investigado. Além disso, tais fatores são relevantes considerando a perspectiva sistêmica complexa.

No que concerne a escolaridade, todos os educadores possuem graduação em curso superior, sendo que as áreas de formação são Psicologia, Direito e Medicina. Novamente, importante lembrar que, mais uma vez, o leitor poderá verificar os dados de forma coletiva e não individualizada, conforme é possível observar no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Graduação dos educadores participantes.

Graduação dos Educadores Participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A heterogeneidade das graduações dos educadores formadores indica o que foi referido da introdução desta pesquisa acerca da expansão, da propagação desse conhecimento para diferentes áreas do saber. Notadamente essa abertura cognitiva tem o potencial de gerar desafios nos aspectos operacionais no âmbito educativo.

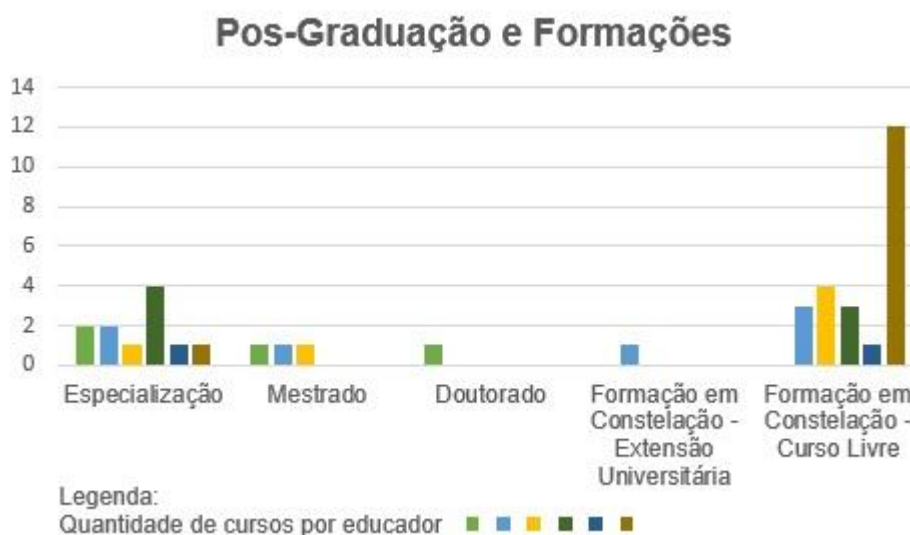
Isso porque, considerando essa pluralidade de saberes que se observa tanto nos educadores, quanto nos estudantes (vide DSC6, p. 79), a aplicação de métodos de ensino por parte de educadores facilita a compreensão pelos estudantes e

promove a comunhão e ampliação do espaço de construção do conhecimento do paradigma sistêmico.

Nesse trilhar, as formações na área das constelações acontecem, em sua maioria, através de cursos livres. Isso foi o que se observou em relação aos dados colhidos dos educadores. Quanto às pós-graduações, observou-se que dos seis participantes, três deles possuem mestrado e um deles, doutorado. Todos os participantes possuem especialização, sendo que um deles tem quatro especializações. Além disso, um dos participantes possui doze formações na área das constelações familiares.

A seguir, serão explicitados tais dados referentes à formação complementar dos participantes. Todavia, destaca-se que a intenção, em coerência com a metodologia adotada, foi traçar um perfil do sujeito coletivo e não dos educadores individualmente. Assim, no Gráfico 4 abaixo, o leitor poderá ter acesso aos dados, porém de maneira coletiva e não individualizada:

Gráfico 4 - Pós-Graduação e demais formações dos educadores participantes.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme se observa no Gráfico 4, acima, nada obstante existam educadores com mestrado e doutorado, restou evidenciado que as formações específicas na área da constelação familiar ocorrem, predominantemente, por meio de cursos livres. Conforme referido neste capítulo, o ambiente de ensino que promove cursos livres pode possuir uma maior ou menor sistematização e estruturação dos métodos de

ensino, sendo essa uma das principais características que os diferencia de ambientes tradicionalmente formais, como escolas e universidades.

Merece especial atenção o fato de que, embora possam existir exceções, em sua maioria os cursos de formação em constelação ocorrem em ambientes de cursos livres, que podem ser mais ou menos formais. Considerando que a presente pesquisa se realiza no âmbito da Educação, pertinente realizar um exame mais detalhado acerca da formalização do ensino, o que se verá a seguir, quando adentrarmos no discurso do sujeito coletivo.

Assim, passa-se, a seguir, à apresentação dos resultados da pesquisa iniciando-se pela apresentação do contexto do ambiente de ensino e, em seguida, o discurso do sujeito coletivo.

4 O DIÁLOGO COM OS INTERLOCUTORES EMPÍRICOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados a partir da aplicação da metodologia do discurso do sujeito coletivo às entrevistas realizadas com os interlocutores empíricos, os educadores do curso de Formação em Constelação Familiar, pelo Instituto de Terapias Zen Vitale, segunda turma, composta por doze estudantes, oito educadores, sendo que seis deles foram entrevistados (uma desses educadores é a própria pesquisadora e outro desses educadores optou por não participar da pesquisa). Os discursos do sujeito coletivo dialogam com os interlocutores teóricos apresentados nos capítulos anteriores.

O discurso professado por esse sujeito coletivo é apresentado em três etapas, com base nos objetivos da pesquisa. A primeira que trata do próprio sujeito e sua percepção enquanto educador imbuído dessa atividade que é o ensino do paradigma sistêmico no curso de formação em constelação familiar. A etapa seguinte trata especificamente da questão paradigmática, isto é, como o paradigma sistêmico é percebido por esse sujeito coletivo. Finalmente, abordam-se os métodos de ensino adotados por esses educadores.

Necessário pontuar que os textos dos discursos são construídos com o intuito de captar o que determinada coletividade pensa e professa sobre um determinado assunto. Assim, as questões de cunho particular e individual não estarão presentes nos textos. Conforme já explicitado no capítulo anterior, das entrevistas realizadas foram extraídas as expressões-chave e as ideias centrais. Após o agrupamento destas, houve a construção do discurso com base nos princípios da coerência, posicionamento próprio, antagonismo e complementaridade. O Quadro 5, abaixo, expressa como se estruturou a apresentação do Discurso do Sujeito Coletivo.

Quadro 5 - Estruturação do discurso do sujeito coletivo

Subtítulo	Ideia Central	DSC
O Sujeito Educador	A construção do paradigma sistêmico no educador: aspectos subjetivos.	DSC 1
	A construção do paradigma sistêmico no educador: aspectos teóricos.	DSC 2
	Habilidades necessárias ao educador de constelações familiares	DSC 3
A Percepção Paradigmática no Estudante pelo Olhar do Educador	A construção do paradigma sistêmico no estudante de constelação familiar.	DSC 4
Subtítulo	Ideia Central	DSC
Métodos de Ensino	Diferenças entre o ambiente de ensino formal e o ambiente de cursos livres.	DSC 5
	O ensino das constelações e a ênfase no aspecto prático.	DSC 6
	A necessidade de método científico e bases teóricas mais robustas.	DSC 7
	Os métodos de ensino adotados pelos educadores	DSC 8

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 5, acima, indica que a primeira etapa é sobre o sujeito educador. Conforme explicitado no segundo capítulo, o paradigma sistêmico constitui, em última análise, uma nova forma de ver o mundo em que o sujeito se percebe implicado com seu contexto e com o fenômeno. Esse sujeito reconhece os pressupostos da complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Nesta etapa inicial é verificada a presença de tais pressupostos no sujeito educador, bem como a forma como ele percebe as habilidades necessárias para o ensino desse novo paradigma.

Após, passa-se a percepção da construção do paradigma sistêmico no estudante de constelações, a partir do olhar do educador. Notadamente, compreender como o estudante percebe o processo de aprendizagem é um tema bastante relevante e que pode ser objeto de futuras pesquisas. Contudo, o presente estudo, por suas delimitações necessárias, propõe-se a investigar os métodos de ensino do paradigma sistêmico a partir do educador.

Os métodos de ensino, última etapa da análise dos dados, constituem um dos pontos de onde emergiram informações valiosas acerca do cenário atual do ensino

das constelações, principais desafios e possibilidades futuras de melhorias no ensino dessa abordagem terapêutica.

Formular as perguntas de maneira aberta, facilitou o convite para que os interlocutores empíricos desenvolvessem um discurso, as respostas captaram o profundo conhecimento dos educadores participantes. Isso explica a profundidade dos temas desenvolvidos e demonstra o conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa nos aspectos investigados.

A cordialidade e disponibilidade dos sujeitos que compuseram a voz desse sujeito coletivo foi um fator determinante para o êxito na investigação a que esta pesquisa se propôs. Cabe sublinhar que a vasta riqueza de conhecimentos demonstrada pelos educadores participantes pode ser verificada não apenas na esfera das constelações, mas também em suas áreas de formação e nas referências a uma gama de conceitos e autores de diferentes áreas do conhecimento, desde a Filosofia, Psicologia e Direito. Todavia, pelo fato de esta pesquisa desenvolver-se no âmbito da Educação, o enfoque permanece centrado nessa área, bem como nos objetivos da pesquisa.

4.1 O SUJEITO EDUCADOR

Fundamental ressaltar que os textos dos discursos foram construídos com o intuito de captar o que a coletividade de educadores do Instituto Zen Vitale, que atuou na segunda turma da Formação em Constelação, pensa e professa sobre o assunto investigado. Portanto, as questões de cunho particular e individual não estarão presentes nos textos, mas sim as alegações da coletividade de educadores.

Enfatizamos, neste ponto, a análise dos três blocos iniciais contendo as ideias centrais e os respectivos discursos, os quais surgiram a partir das respostas às entrevistas realizadas com os educadores participantes. Essas ideias centrais são as seguintes:

- a construção do paradigma sistêmico no educador: aspectos subjetivos;
- a construção do paradigma sistêmico no educador: aspectos teóricos;
- habilidades necessárias ao educador de constelações familiares.

Conforme já explicitado no capítulo anterior, foram extraídas, das entrevistas realizadas, as expressões-chave e as ideias centrais. Após o agrupamento destas, houve a construção do discurso com base nos princípios da coerência, posicionamento próprio, antagonismo e complementaridade. O Quadro 6, abaixo, expressa como se estruturaram as ideias centrais e a apresentação do Discurso do Sujeito Coletivo no que tange ao sujeito educador e como percebe o paradigma sistêmico em seus aspectos teóricos e subjetivos, bem como as habilidades que julga relevantes no exercício da atividade de educador:

Quadro 6 - DSC 1, 2 e 3

(continua)

Ideias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
<p>A construção do paradigma sistêmico no educador: aspectos subjetivos.</p>	<p>DSC 1 - <i>A forma como tu olhas o mundo ela se transforma. Eu digo que as constelações trouxeram uma nova visão de vida para mim. Acho que leva um tempo entre aquilo que tu aprendes, aquilo que tu constatas na tua vida e aquilo que tu aproveitas para ti. Esse caminho entre prática e teoria, acontece, de uma forma muito dinâmica. E hoje eu vejo o quanto isso está presente em mim, faz parte da minha vida. Então, para mim foi trazendo nomes às coisas com as quais eu me identificava e compreendia a vida e trazendo um sentido e transformação a esse estar na vida. Eu percebi que sim, eu consigo ver o que eu via, mas tem mais consistência. Então, é como se a minha carne soubesse mais. A minha carne sempre soube, mas é como se realmente fosse mais claro. Eu percebo que o conhecimento cresce no meu corpo, talvez com sabedoria e, ao mesmo tempo, aquela coisa que o Hellinger falava: “A sabedoria, ela traz humildade”. Então não é aquela coisa: “Ah, eu sei mais”, é “Nossa, agora eu sei”. Ficou muito mais claro para mim o quanto nós somos seres que realmente se relacionam e se retroalimentam, o nosso sistema ele se retroalimenta. Então, no momento em que eu consigo perceber que existe uma nova forma de pensar, de ver, de viver a vida e aplico isso em mim, eu consigo também atingir outras pessoas ao meu redor, então as coisas ficam mais leves. Então, sim, mudou completamente a minha visão de vida. Conforme eu fui adentrando ao paradigma sistêmico eu comecei enxergar que aquele indivíduo que estava ali ele tinha um pai e uma mãe dentro dele, quatro avós e oito bisavós e que não era ele, ele fazia parte de todo um sistema. Hoje tem muitos aspectos de como eu compreendo a vida que estão embasadas na visão sistêmica. Eu acho que é uma parte, as constelações familiares elas ampliam uma visão, sem que ela seja um todo, é só uma</i></p>

	<p><i>parte. Então, assim, ela tem essa vertente da totalidade da questão sistêmica? Tem. Mas aqui tem que ter muito cuidado de ela não pecar de achar que ela é a única</i></p>
<p>A construção do paradigma sistêmico no educador: aspectos teóricos.</p>	<p><i>DSC 2 - O meu pensamento sistêmico ele vem muito antes do aparecimento das constelações familiares, ele vem lá do final dos anos 80, início dos anos 90, muito antes de qualquer criatura falar em Constelação Familiar. Eu trazia na minha bagagem profissional uma questão oriental e filosófica de alguns filósofos como Sêneca, Schopenhauer, Spinoza. Isso veio ao encontro das Constelações Familiares, foi um plus que eu tive na minha forma de olhar e, sem dúvida nenhuma, houve um aumento de resolutividade de algumas coisas que até então não tinham. A gente fala hoje sobre pensamento sistêmico de uma forma muito banal. Eu vejo o quanto é importante e relevante, nós termos essa noção básica de que não é uma teoria inventada, não foi algo que simplesmente foi criado, mas essa base já existia, através do pensamento sistêmico e do pensamento complexo. Pensamento sistêmico entra a teoria, sistemas abertos, sistemas fechados, a interação entre esses sistemas. É uma ferramenta para que o facilitador saia da lógica causal, da lógica racional linear para uma amplitude maior. Ela não tende a isolar nada, ela se propõe a observar um todo. Não é possível, de forma cartesiana nós isolarmos alguma coisa. Você saber que aquilo que está se mostrando lá não está apenas lá, existe um tecido de repetições e essas repetições são familiares, ancestrais. Então a gente tem a Psicogenealogia, dentro da Psicologia, a gente tem o olhar para a ancestralidade, para o genograma, na teoria da Psicologia Sistêmica. Quando foi colocado para Bert Hellinger: “tá, mas o que é a constelação familiar? É uma metodologia, é uma terapia, psicoterapia...?” No começo, lá atrás, ele falava que era uma psicoterapia e em 2015 ele falou: “a constelação familiar é uma filosofia aplicada. É uma filosofia de vida. É uma postura filosófica”. E essa era a postura dele conosco. É inegável o trabalho de Bert Hellinger, precisamos honrar o tanto que ele fez e daqueles que beberam dessa fonte maior. Eu</i></p>
Ideias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
	<p><i>tenho aquela com que eu mais me identifico que é a Brigitte. Eu vejo que também assim que foram se construindo integrações do sistêmico com outras abordagens. A constelação sistêmica como a gente fala aqui no Brasil seria a Constelação Estrutural, ou seja, ela usa mais o sistêmico que o fenomenológico espiritual. Um profissional que se defina como sistêmico, terá que observar sem isolar os fenômenos sociais. Eu entendo que esse fenômeno da constelação sistêmica faz parte da sociedade. A partir de Niklas Luhmann o fenômeno social está imbricado dentro da sociedade e para que nós possamos elucidar isso da maneira mais inclusiva possível, a gente parte de uma observação e não de uma análise. Eu entendo que a teoria dos sistemas seja a mais apropriada para essa</i></p>

(conclusão)

	<i>observação, embora não desconheça outras matrizes que possam dar conta dessa compreensão das constelações sistêmicas na sociedade brasileira.</i>
Habilidades necessárias ao educador de constelações familiares.	<i>DSC 3 - O momento de uma aula é um campo e a forma como a gente entra nesse campo já diz muito do que vai acontecer. O professor precisa estar totalmente presente lá e isso é importante porque é exatamente essa a postura do facilitador ou do terapeuta. Ou você está presente para o seu cliente ou não. E isso é uma das coisas que a gente aprende nas ordens da ajuda. Se você não consegue estar presente com o seu cliente fale isso para ele, porque o seu trabalho está comprometido. E assim o professor está deixando bem claro que esse trabalho tem limites e os limites também são do professor, do terapeuta. Isso não é vergonhoso, ao contrário, isso é qualidade do trabalho, você saber os seus limites. Então, o educador precisa ter muita sensibilidade nesse sentido porque as pessoas podem se desorganizar se caem no entendimento de “Eu tenho que..”, como uma obrigação. Muitas delas dizem: “eu sei o movimento que é importante fazer, mas sinto muita dor pelo que me aconteceu”. As dores da infância, os registros, os traumas, esse me parece ser um ponto delicado que precisa de muito cuidado para não incorrer no equívoco de forçar algo que precisa ser antes digerido.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira ideia central diz respeito à percepção do educador acerca da do paradigma sistêmico. Quando se trata de uma mudança de paradigma não se está referindo apenas a conceitos teóricos, mas a uma nova percepção que vai afetar a forma como esse sujeito percebe a si mesmo e a vida. Assim, em relação aos aspectos subjetivos resta evidente e expresso de forma clara, no primeiro discurso do sujeito coletivo (DSC1), que houve uma transformação na percepção de mundo do sujeito coletivo educador.

A segunda ideia central, que trata dos aspectos teóricos do sujeito coletivo vincula-se ao DSC2. Oportuno mencionar que, neste caso, o discurso do sujeito coletivo foi elaborado com base no princípio da complementariedade. Isso porque, as vozes que colaboraram na construção desse discurso trazem referências teóricas de diferentes áreas como a Filosofia (Sêneca, Schopenhauer, Spinoza), Direito (Niklas Luhmann) e Psicologia. Os autores da constelação familiar, Bert Hellinger e Brigitte Champetier de Ribes, além da referência ao pensamento sistêmico, também são

mencionados. Contudo, chama a atenção a vasta gama de áreas do conhecimento que compõe as vozes desse discurso.

Nada obstante exista essa multiplicidade de referenciais teóricos, é possível perceber que os pressupostos teóricos do paradigma sistêmico, segundo Vasconcellos (2012) e Morin (2021a) estão presentes. Isso porque, a compreensão a partir de um paradigma sistêmico, segundo Vasconcellos (2012, p. 101-102), exige que essa nova maneira de interpretar a vida incorpore três conceitos fundamentais: complexidade, instabilidade e intersubjetividade, como mencionado anteriormente no segundo capítulo.

Nesse sentido, considerando a metodologia de pesquisa que traz o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento (MORIN, 2021b), bem como o diálogo em três dimensões, reconheço-me como observadora implicada. Assim, desde o papel de pesquisadora, percebo a presença desses três pressupostos referidos por Vasconcellos (2012) no discurso (DSC1), os quais passaremos a examinar.

O pressuposto da complexidade implica que se reconheça a importância da contextualização dos fenômenos e a existência de uma causalidade recursiva (Vasconcellos, 2012, p. 101). Nesse trilhar, percebe-se a presença desse pressuposto no discurso, por exemplo, na seguinte expressão: “*Ficou muito mais claro para mim o quanto nós somos seres que realmente se relacionam e se retroalimentam, o nosso sistema ele se retroalimenta.*” (DSC1).

Vasconcellos (2012) indica que o pressuposto da complexidade compreende essa quebra da lógica linear de causa e efeito, isto é, o efeito retroage sobre a causa. No mesmo sentido Morin (2021a) aponta o princípio do circuito recursivo ou recursividade que indica esse processo de autoprodução.

A retroalimentação mencionada no discurso do sujeito coletivo (DSC1) relaciona-se ao pressuposto da complexidade em Vasconcellos (2012) e da recursividade em Morin (2021a), o que é um dos indicativos do paradigma sistêmico. Esse mesmo pressuposto da complexidade também está nitidamente presente no seguinte trecho em que o sujeito se refere à constelação familiar: “*É uma ferramenta para que o facilitador saia da lógica causal, da lógica racional linear para uma amplitude maior. Ela não tende a isolar nada, ela se propõe a observar um todo.*” (DSC2).

A ideia de que a existência de uma realidade é inseparável da presença de um observador, bem como o entendimento de que o conhecimento científico é formado socialmente, em ambientes de consenso, constitui a base para o pressuposto da intersubjetividade. Em outras palavras, a objetividade é relativizada e aceita-se a existência de múltiplas versões da realidade em distintos domínios linguísticos explicativos (Vasconcellos, 2012).

Observa-se a presença desse pressuposto da intersubjetividade ao final do DSC1, no trecho em que se indica atenção para que não se tome a constelação familiar como uma verdade absoluta, ainda que ela tenha o caráter sistêmico, o qual traz a ideia de alargar a percepção, ampliar horizontes. Essa afirmação confirma que, embora o aspecto sistêmico da constelação familiar tenha a característica de expandir a perspectiva, continua tratando-se de uma das múltiplas e possíveis versões da realidade. Ao admitir isso, o sujeito coletivo incorpora o pressuposto da intersubjetividade, o qual compõe o paradigma sistêmico.

Esse mesmo pressuposto se observa no discurso seguinte, nas seguintes afirmações: “*Não é possível, de forma cartesiana nós isolarmos alguma coisa. [...] Um profissional que se defina como sistêmico, terá que observar sem isolar os fenômenos sociais.*” (DSC2). Os trechos mencionados são apenas alguns exemplos, porém esses e demais os pressupostos do paradigma sistêmico (complexidade, instabilidade e intersubjetividade) podem ser verificados em outros trechos do discurso.

Essas afirmações presentes no DSC1 e no DSC2 também se relacionam com o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento, o qual compõe o pensamento complexo trazido por Morin (2021a). Segundo esse princípio “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas.” (Morin, 2021a, p. 96). Isto é, tanto o pressuposto apresentado por Vasconcellos (2012), quanto o princípio indicado por Morin (2021a) conectam-se ao trecho mencionado e demonstram a existência do paradigma sistêmico no sujeito coletivo.

Finalmente, o pressuposto da instabilidade que aponta para um mundo em permanente devir, em constante “processo de tornar-se” (Vasconcellos, 2012) pode ser percebido no seguinte trecho em que o sujeito coletivo fala sobre o que a constelação familiar provocou em sua vida: “*Então, para mim, foi [...] trazendo um sentido e transformação a esse estar na vida*” (DSC2).

Outro momento em que esse pressuposto pode ser percebido é na referência à mudança de posicionamento de Bert Hellinger acerca do conceito de constelação familiar, sendo que inicialmente ele disse se tratar de uma psicoterapia e, em 2015, passou a dizer que a constelação familiar era uma “*postura filosófica*” (DSC2). Aqui se percebe que o pressuposto da instabilidade está presente no desenvolvimento do pensamento de Bert Hellinger.

O pressuposto da instabilidade também pode ser percebido no DSC 3, no seguinte trecho: “*O momento de uma aula é um campo e a forma como a gente entra nesse campo já diz muito do que vai acontecer.*” A referência a essa circunstância merece ser considerada, visto que denota que há um reconhecimento acerca da imprevisibilidade e indeterminação do fenômeno. Isto é, a forma como uma aula vai acontecer não é algo pré-determinado, totalmente previsível. Embora exista o aspecto programático, reconhece-se a imprevisibilidade do fenômeno.

A terceira ideia central trata das habilidades necessárias ao educador de constelações familiares. Novamente é possível reconhecer a presença do princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento (Morin, 2021a) ou intersubjetividade (Vasconcellos, 2012). No início do discurso o sujeito coletivo afirma que a forma como o “*professor*” (DSC3) entra na aula diz muito sobre o que vai acontecer. Trata-se de um reconhecimento do sujeito implicado no contexto. Não há uma separação entre o educador e a turma, mas sim um contexto que os afeta mutuamente.

Ainda, o discurso segue alertando para a importância de reconhecer os limites da atuação, tanto educacional quanto terapêutica, sendo que esta última é aprendida em sala de aula, inclusive. No mesmo trilhar, adverte para os riscos que o educador dessa área precisa reconhecer a fim de agir com sensibilidade nesse ambiente que tem o potencial de fazer emergir memórias de infância traumáticas.

As três ideias centrais apresentadas nesta etapa foram examinadas a partir do olhar da pesquisadora. Naturalmente, o leitor poderá ter outras compreensões e reflexões, visto que, como já mencionado em diversos momentos desta pesquisa, compactua-se com a ideia de Morin (2003, p. 37) no sentido de que o sujeito não é um refletor da realidade, mas seu construtor. Assim, as reflexões aqui expostas, embora atenham-se aos objetivos estabelecidos e à metodologia eleita, não são exaustivas ou taxativas.

Algumas das possíveis reflexões que podem reverberar no leitor são acerca das questões de ordem terapêutica. Vale recordar, mais uma vez, que por se tratar de pesquisa na área da Educação, os temas de cunho predominantemente terapêutico, podem ser melhor explorados em estudos próprios na área da Saúde. Assim, embora se reconheça a relevância de tais temas, a presente pesquisa restringe-se aos objetivos traçados.

Diante do exposto, passa-se ao estudo sobre como o educador, enquanto sujeito coletivo, percebe a construção do paradigma sistêmico no estudante de constelação familiar.

4.2 A PERCEPÇÃO PARADIGMÁTICA NO ESTUDANTE PELO OLHAR DO EDUCADOR

O ensino e a aprendizagem do paradigma sistêmico são temas igualmente relevantes. Contudo, importante destacar mais uma vez, que nesta pesquisa o enfoque foi apenas quanto ao ensino, visto que uma investigação acerca da aprendizagem envolveria uma mudança na estrutura da pesquisa, especialmente quanto aos objetivos e sujeitos envolvidos.

Assim, ao dar continuidade à análise dos dados, passa-se a examinar de que forma o educador, enquanto sujeito coletivo, identifica a emergência de um novo paradigma nos estudantes. Dessa forma, foi elaborada a seguinte ideia central e o Quadro 7:

- a construção do paradigma sistêmico no estudante de constelação familiar.

Quadro 7 - DSC 4

(continua)

Ideias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
A construção do paradigma sistêmico no estudante de constelação familiar.	DSC 4 – <i>O Freud em um determinado momento na Psicanálise, chega à conclusão: “não basta saber, é preciso saber o que fazer com o que se sabe”. Então, a gente fala da primeira clínica de Freud e a segunda clínica de Freud. A primeira é a clínica do complexo de Édipo: “Você faz isso porque você está apaixonado pela sua mãe, blá, blá, blá... Você fuma porque você tem uma oralidade, ainda está na fase oral”. Num primeiro momento, isso trouxe uma grande percepção, uma grande noção. Uau! Depois, tá, e o que que eu faço com essa informação? E eu percebo que os alunos trazem muito isso: “Ok, eu vi algo que eu não via, eu sei algo que eu não sabia, e agora como é que eu giro a chave...?”. E isso é um caminho de autorresponsabilização, que, em alguns alunos, a gente percebe que</i>

	<p><i>até o final do curso eles chegam nessa postura, chegam na postura do adulto, outros percebem, “eu ainda não estou na postura do adulto, mas eu já percebo a minha criança, eu já percebo quando eu me vitimizo, quando eu fico passiva diante a uma solução.” Então isso é relatado por eles e para nós isso é muito importante, porque mostra que sim, as aulas estão tocando os alunos. Então, sim, amplia a visão deles. Todas as pessoas que passam, por esse conhecimento elas trazem muitas mudanças, a começar dentro de casa, da forma mais básica: a forma como eu lido com meu pai, como eu lido com minha mãe, estando eles vivos ou mortos. São relatos de mudança no relacionamento com familiares e no relacionamento com elas mesmas. Melhora o diálogo, a postura diante do trabalho, inclusive. Existem mudanças que são perceptíveis, são sinais, e a gente vê os movimentos da vida dessa pessoa.</i></p>
--	--

Ideias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
	<p><i>Os alunos informam as mudanças que acontecem. E é perceptível e visível. Apesar que eu acho que a grande mudança ela é interna, ela é imperceptível aos olhos dos outros. Quando tu falas no pensamento sistêmico, tu estás falando em uma filosofia de vida e aí fica difícil eu dizer assim: mudou, o quanto mudou, porque isso é uma forma como a pessoa vai reagir e vai ver o mundo. Às vezes, a gente percebe que toca pelas emoções, pelos afetos e alunos muito resistentes no começo, depois se tornam os mais perspicazes na nomeação e reconhecimento daquelas emoções que antes eram afetos encrudescidos, duros, difíceis. Eles, de repente, rapidamente percebem e trazem para os outros alunos: “eu já vi isso. Eu vivenciei isso”. E aí a gente percebe que não estamos mais sozinhos como professores na sala de aula. Temos uma série de coterapeutas, muitas vezes validando a partir de seu próprio percurso aquilo que está sendo visto na teoria. O aluno é ativo no campo para tomar aquela lição, aquela vivência. E a gente tem alunos que, muitas vezes, o treinamento de constelações familiares é essencial para ele falar: “isso não é para mim”. Agora, não quer dizer que foi à toa, muito pelo contrário. Ele pode se servir das ordens do amor, das ordens da ajuda, das ordens do sucesso, dentro da área dele, de Contabilidade, de Veterinária e aplicar como uma teoria aplicada, que era o que o Freud falava quando ele dizia de Psicanálise aplicada à Literatura. Isso tem um efeito na sociedade em si, porque esses alunos vão para outros grupos e levam também um pouco dessa visão. Muitas pessoas relatam uma melhora nos seus rendimentos financeiros. Elas começam a olhar para o trabalho em si, se colocar muito mais a servir, não só objetivando o bem material. Existem pessoas que estão dispostas e propensas a ampliar o seu conhecimento além da visão física. Para essas pessoas isso entra como um bálsamo. Para outras pessoas que estão ali para aprender para ganhar dinheiro é como se tu tomasses um copo com cascalho, desce, mas vai rasgando.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na ideia central do Quadro 7, acima, e seu respectivo discurso do sujeito coletivo, DSC 4, evidencia-se que uma mudança de paradigma não é um processo

simples e rápido. No segundo capítulo foi possível observar a complexidade de fatores sociais, históricos e culturais estão envolvidos na construção de um paradigma. Ademais, há que se considerar que na grande maioria das vezes esse não é o objetivo das pessoas que buscam esse conhecimento. A grande maioria dos estudantes visa à solução de suas demandas pessoais e grande parte dos relatos de transformações são nesse sentido também, conforme referido no discurso acima. A transição paradigmática torna-se uma espécie de efeito colateral que acontece quando existe uma abertura cognitiva, uma disposição prévia.

Nesse trilhar, ainda que o estudante inicialmente não tenha consciência desse processo de transição paradigmática, é importante que o educador possua essa percepção, pois isso pode afetar inclusive a estruturação das aulas, projeto pedagógico e demais aspectos programáticos. Nada obstante, necessário levar em consideração que Morin (2021a, p. 96) adverte: “a reforma do pensamento é de natureza paradigmática e não programática”. Assim, não se trata de excluir os elementos operacionais, mas de reconhecer sua eficácia sem enrijecer-se, limitar-se a eles.

Aqui, cabe valer-se do pensamento complexo, especificamente quanto ao princípio dialógico, em que se faz necessário “assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo.” (Morin, 2021a, p. 96). Desde a minha perspectiva, enquanto pesquisadora, observo que os aspectos programático e paradigmático sistêmico, embora não sejam frontalmente contraditórios tendem a se excluir um ao outro. Isso porque, quando menciona o termo “sistêmico”, pode haver uma tendência a conceber a ideia de sistemas interconectados que vão desde a célula do corpo humano, passando pela família, a sociedade, o planeta, o sistema solar, todos são sistemas – ideia elementar da teoria geral dos sistemas.

Essa amplitude necessita de uma percepção desde o pensamento complexo para que se observe, por exemplo, a forma como esse sistema se organiza, a maneira como ele opera – trata-se do princípio sistêmico organizacional, dentro do pensamento complexo. Essa organização, coexiste com as múltiplas interconexões. Nesse ponto os aspectos estruturais, programáticos podem parecer contraditórios à ideia de amplitude de conexões sistêmicas, o que é um equívoco, pois essas noções contraditórias coexistem – princípio dialógico.

Não apenas essas noções coexistem como também são necessárias para a própria autoprodução do sistema, sendo ao mesmo tempo autônomo e dependente. Essa digressão pelos princípios do pensamento complexo – já previstos metodologicamente quando se mencionou os aspectos estratégicos da pesquisa (capítulo 3) - tem por intuito ampliar a compreensão acerca da importância dos métodos de ensino na construção do paradigma sistêmico dos estudantes das formações em constelação. Essa compreensão metodológica inclui uma parte programática. Isto é, uma estruturação e sistematização do ensino. Contudo, sem renunciar à abertura cognitiva, à flexibilidade que advém ter em consideração que o conhecimento científico consiste em uma reconstrução moldada pelas características culturais e pelo período temporal em que ocorre.

Dando continuidade às considerações acerca do discurso acima (DSC4), cumpre referir a presença do princípio do antagonismo na construção do discurso. Aqui, o entendimento foi de que não se tratava de cadeia de ideias inconciliáveis, embora sejam diferentes. Observa-se, no discurso, afirmações de que há uma mudança perceptível nos estudantes, como os exemplos dos trechos que seguem: *“Então isso é relatado por eles e para nós isso é muito importante, porque mostra que sim, as aulas estão tocando os alunos. Então, sim, amplia a visão deles. [...] Os alunos informam as mudanças que acontecem. E é perceptível e visível.”* (DSC4).

Em contrapartida, no mesmo discurso também é possível observar a seguinte afirmação: *“Apesar que eu acho que a grande mudança ela é interna, ela é imperceptível aos olhos dos outros. [...] fica difícil eu dizer assim: mudou, o quanto mudou, porque isso é uma forma como a pessoa vai reagir e vai ver o mundo.”* Neste contexto, a compreensão foi de que não se tratava de uma sucessão de ideias incompatíveis, embora apresentem diferenças.

Neste caso, mais uma vez aplica-se o princípio dialógico visto que se faz necessário assumir a inseparabilidade de noções contraditórias. Conforme já mencionado no segundo capítulo, Niels Bohr admitiu “a necessidade de conceber partículas físicas como corpúsculos e como ondas, ao mesmo tempo.” (Morin, 2021a, p. 96). Nesse trilhar, é possível afirmar que ambos os entendimentos coexistem. Isso porque, existem mudanças que podem ser percebidas pelo educador (sujeito coletivo) e, seguramente, quando se trata da transição paradigmática dos estudantes, a dimensão abstrata pode sofrer uma transformação significativa, ainda que permaneça intangível ao terceiro observador.

Nesse compasso, é possível também olhar o discurso acima sob o prisma do princípio sistêmico organizacional quando o sujeito coletivo educador refere o seguinte: “o aluno é ativo no campo para tomar [...] aquela vivência [...] tem alunos que, muitas vezes, o treinamento de constelações familiares é essencial para ele falar: ‘isso não é para mim’. Agora, não quer dizer que foi à toa, muito pelo contrário.” (DSC4). O discurso segue com a afirmativa de que o estudante vai aplicar, desfrutar desse conhecimento nos contextos em que está inserido, inclusive em sua esfera de atuação profissional.

Nesse caso, o princípio sistêmico organizacional se mostra no sentido de que o sujeito coletivo toma a perspectiva sistêmica e se opõe à ideia reducionista. Em outras palavras, a “complexidade lógica de *unitas multiplex* nos pede para não transformarmos o múltiplo em um, nem o um em múltiplo.” (Morin, 2021b, p. 180). Isto é, cada estudante vai experienciar um processo de ensino e aprendizado do paradigma sistêmico.

A ideia de unificação de resultados opõe-se a esse princípio, visto que se admite que as qualidades podem ser inibidas ou potencializadas pelo conjunto da organização (Morin, 2021a, p. 94). Portanto, entrelaçando os raciocínios, é possível aduzir que o educador (enquanto sujeito coletivo – DSC4) percebe que o ensino e construção do paradigma sistêmico pelo estudante de constelação familiar culmina em resultados diversos.

Em alguns estudantes os efeitos da transição paradigmática são perceptíveis pelo educador e relatados pelos estudantes. Todavia, em outros casos é difícil afirmar se houve ou quantificar isso, haja vista tratar-se de algo que envolve alto grau de abstração e subjetividade. Além desses, existe uma multiplicidade de efeitos que o contato com esse conhecimento pode trazer, inclusive a possibilidade de o estudante entender que a abordagem das constelações não se adequa às suas preferências.

Outros trechos do discurso acima podem convidar o leitor a uma série de outras reflexões, como as questões de cunho financeiro ali levantadas, as quais não serão analisadas aqui com maior profundidade porque fogem aos objetivos da pesquisa. Todavia, o convite é que ao ler os discursos o leitor possa exercitar o diálogo em três dimensões e questionar, por exemplo, sobre esse tema, quais são minhas percepções pessoais, o que o discurso do sujeito coletivo apresenta e de que maneira os princípios do pensamento complexo contribuem para perceber o assunto desde um paradigma sistêmico?

Diante do exposto, seguimos para um dos pontos centrais da presente pesquisa: os métodos de ensino adotados pelos educadores da formação em constelação familiar e as imbricações com o ensino do paradigma sistêmico.

4.3 MÉTODOS DE ENSINO.

Uma das questões principais quando se aborda o tema das constelações familiares é a regulamentação da atividade profissional. Sob essa ótica, os métodos de ensino constituem fator de fundamental importância, visto que nesse cenário a formação dos profissionais é assunto primordial.

Dessa maneira, ao avançar sobre a análise dos dados no diálogo com os interlocutores empíricos, verificou-se a necessidade de uma maior atenção nesse ponto e um diálogo mais aprofundado com os interlocutores teóricos, a fim de melhor compreender as distinções entre o contexto educacional formal e o cenário dos cursos livres. Assim, apresentamos a seguinte ideia central e o Quadro 8:

- Diferenças entre o ambiente de ensino formal e o ambiente de cursos livres.

Quadro 8 - DSC 5

Ideias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
Diferenças entre o ambiente de ensino formal e o ambiente de cursos livres.	DSC 5 - <i>Existem duas perspectivas muito distintas, uma é teórica racional a outra é emocional vivencial. Eu percebo, totalmente diferente o treinamento em constelações familiares das aulas em Psicologia ou em Psicanálise. Então, como é que estão, por exemplo, estruturados os cursos de Psicologia? Eles estão estruturados de modo racional teórico. Lógico, na Psicologia e na Psicanálise se tem a prática, só que a prática ela geralmente vem depois de um longo percurso teórico. Na constelação, por outro lado, nós já começamos com a vivência logo de início. A vivência ela faz com que o aluno compreenda melhor a teoria. Se a gente for para a teoria e depois para a vivência, a gente percebe um 'gap, um buraco que muitas vezes leva muito tempo para ser preenchido. Então, no meu entendimento, a formação ela tem que ter esses dois lados, não só teoria e não só a prática.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se que emerge com vigor a questão dual entre teoria e prática, a qual será melhor examinada especificamente no DSC 6 e 7. Neste momento, passa-se a

verificar que o discurso professado pela coletividade de educadores aponta para as diferenças do ensino formal e não formal, traçando um comparativo principalmente em relação aos cursos de Psicologia.

Notadamente, quando se amplia o olhar para compreender o contexto social da constelação familiar, observa-se que, embora ela mantenha interações com a área da Educação e do Direito, por exemplo, sua área primordial de pertencimento é o campo da Saúde, o que explica as comparações com os cursos de Psicologia. Ademais, ambas possuem como foco o cuidado terapêutico com a saúde humana no aspecto emocional.

Orientando-se pela perspectiva educacional torna-se imperativo retomar a questão da classificação do ensino¹¹ entre formal, não-formal e informal (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 235-237). Recordando brevemente tais conceitos: o ensino informal verifica-se no ambiente natural e social humano (costumes, leis, religião, crenças sociais, organização familiar e governamental), onde há ausência de intencionalidade. O ensino não formal distingue-se pela baixa sistematização e estruturação das práticas pedagógicas (movimentos sociais, meios de comunicação em massa, museus, cinemas e clubes). Por sua vez, o ensino formal denota uma intencionalidade bastante clara, estruturada e sistematizada de maneira institucional, com conteúdo, procedimentos e métodos (escolas, universidades).

Observou-se que o ambiente de ensino investigado na presente pesquisa aproxima-se mais de um ambiente formal, com a ressalva de se tratar de um local que oferece cursos livres, logo não há uma obrigação rigorosamente institucionalizada. Nessas situações o grau de estruturação e sistematização dos métodos é um fator que fica a livre critério do ambiente de ensino investigado.

No discurso do sujeito coletivo acima (DSC5) o ponto central repousa nos aspectos práticos versus teóricos comparados aos ambientes de ensino formal, que neste caso são as universidades, e ambientes de cursos livres. Considerando que a necessidade de aprofundar esse diálogo com os interlocutores teóricos, acerca do processo de formalização do ensino, emergiu a partir do campo empírico, adentraremos nesse aspecto mais conceitual neste capítulo.

A etimologia da palavra escola tem origem grega e significa lazer, tempo livre, o estudo como algo ligado ao prazer, à leveza, ao ócio e não ao trabalho. É também

¹¹ Vide Capítulo 3, subtítulo 3.3, O Contexto do Ambiente de Ensino Investigado.

de origem grega a ideia de um local em que se aprende atividades direcionadas a um objetivo, seja para atividades cotidianas, seja para o serviço militar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 233). Uma possível definição da escola pode ser a seguinte:

Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos. Vale destacar, todavia, que ela não é o único espaço em que ocorre a educação. Esta já existia antes mesmo da existência da escola. A vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos, valores que produzem a vida humana em sociedade (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 235)

Historicamente, observa-se que o ensino nasce do ambiente informal, cotidiano, da vida em si. Esse fenômeno pode ser percebido na Grécia e em Roma, por meio do desenvolvimento e complexificação da sociedade o que está intimamente associado à criação de escolas. Dentre as principais estão: Pitágoras e a escola filosófico-iniciática, Platão e a Escola Academia, Aristóteles e o Liceu, a Escola de Epicuro e os sofistas que tornou o ensino superior mais acessível ao defini-lo como atividade remunerada, disponível àqueles que pudessem pagar por ela (Brandão, 2013, p. 46). Em Roma, a educação se apresenta com a finalidade clara do exercício do domínio: “a educação do conquistador invade com armas mais poderosas do que a espada, a vida e a cultura dos conquistados.” (Brandão, 2013, p. 55).

No Brasil (1549), as primeiras escolas foram as jesuíticas e tinham o propósito de formar sacerdotes, catequizar os índios e preparar os jovens que iriam para a Europa estudar. A educação pública estatal teve início no fim do século XIX e início do século XX, quando o processo de industrialização do país se iniciou. Evidentemente, a educação da época tinha o objetivo de tornar os trabalhadores aptos à leitura, escrita e cálculos. No decorrer dos anos, acentua-se ainda mais a vinculação entre a educação como instrumento que atende às demandas do mercado e acrescenta-se a de trabalhadores, logo de estudantes, com conhecimentos computacionais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 234).

Nada obstante, o significativo papel social que a escola desempenha, necessário sublinhar que esse não é o único espaço em que a educação acontece. A educação antecede a escola e a vida social está estreitamente vinculada a esses processos educacionais que são desencadeados no convívio, na interação social de

práticas, hábitos e valores. Portanto, a educação é um fenômeno fundamentalmente humano (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 235).

Nesse sentido, Brandão (2013, p. 9) afirma que não há “um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” O autor refere que a educação se apresenta de diferentes formas na família, na comunidade, em tribos, entre agricultores, camponeses e pastores, assim como em países industrializados e as maneiras como esses processos acontecem são igualmente múltiplas (Brandão, 2013, p. 10).

Nesse viés, é preciso considerar que o processo de escolarização da educação acontece quando uma sociedade atinge um nível de desenvolvimento mais complexo, então as questões acerca do poder, da divisão social do trabalho, dos processos educacionais passam a representar uma questão, um problema. Nesse ponto começa a acontecer a transição de maneiras naturais, simples e comunitárias de ensino para a sistematização no que tange aos ambientes, regras, tipos de profissionais e de educandos (Brandão, 2013, p. 16).

Brandão (2013, p. 29) afirma que a educação se transforma em ensino no momento em que “reduz a aldeia à escola”. O saber comum que pertence àquele grupo e que é compartilhado livremente, pessoalmente entre todos, conforme as categorias e a posição social de cada sujeito passa a ser representado na figura do educador. Nas palavras do autor:

Em nome de quem os constitui educadores, esses especialistas do ensino aos poucos tomam a seu cargo a tarefa de assumir, controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuição do saber. Onde quer que apareça, em nome de quem venha, todo o corpo profissional de especialistas do ensino tende a dividir e a legitimar divisões do conhecimento comunitário, reservando para o seu próprio domínio tanto alguns tipos e graus do saber da cultura quanto algumas formas e recursos próprios de sua difusão (Brandão, 2013, p. 34).

Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle. Também no seu interior, sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e de significados são em parte controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder e o saber. (Brandão, 2013 p. 34-35).

Resta incontroverso, portanto, que a educação escolar é designada pela presença de interesses e demandas do contexto econômico, político, cultural e social aos quais ela está vinculada, bem como é definida por certos modos de compreensão das “modalidades de educação, as funções sociais e pedagógicas da escola, os objetivos educativos, as dimensões da educação, os objetivos de aprendizagem, o currículo, os conteúdos e a metodologia de ensino, as formas de organização e gestão.” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 239).

Notadamente a escola constitui uma organização marcada por aspectos humanos, históricos, políticos e culturais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 234). Em outras palavras pode-se dizer que se trata de “uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pacto e enfrentamentos.” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 235).

Além disso, a influência e importância da educação se expressa na elaboração de “crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedade. E esta é a sua força.” (Brandão, 2013, p. 12). Em contrapartida, sua fragilidade se manifesta no educador que acreditando servir ao saber e aos educandos, em verdade, favorece a quem o formou professor e que, por sua vez, intencionava beneficiar-se dele para finalidades ocultas como interesses políticos e da própria sociedade em que está inserido (Brandão, 2013, p. 12).

Ademais, as diversas formas com que a educação se apresenta estão intimamente ligadas ao papel educacional esperado, seja para uma sociedade que precisa de “guerreiros”, seja para uma sociedade que precisa de “burocratas”. Assim, a educação pensa o tipo de sujeito que se necessita na sociedade, contribui para criá-los de tal forma que o “saber que os constitui e legitima” seja transmitido entre tais sujeitos (Brandão, 2013, p. 11).

Em um raciocínio análogo, é possível perceber que a constelação familiar surge de experiências empíricas e se desenvolve em contextos sociais diversos que vão, inclusive, para além do espaço terapêutico. A formalização do ensino no âmbito das constelações familiares pode trazer uma segurança e confiabilidade maior para estudantes de formações e clientes dessa abordagem terapêutica. Isso porque, a estruturação e sistematização dos procedimentos pedagógicos acentua o aspecto

programático e previsível. É possível saber com mais clareza o que esperar de uma formação, assim como dos profissionais que atuam nessa área.

Todavia, em nome do princípio dialógico, não se busca aqui defender um ponto de vista único, mas reconhecer a coexistência de sentidos que podem ser complementares, concorrentes e, inclusive antagônicos. Assim, se de um lado uma maior estruturação traz também mais previsibilidade, em sentido oposto se encontra a criatividade e a inovação. Instituições estruturadas, com programas de ensino estabelecido podem ter maior resistência, inclusive paradigmática, em reconhecer o ensino das constelações como legítimo ou possível de ser investigado. Para tanto, requer-se uma abertura cognitiva que inclua o distinto, o divergente, um pensamento mais sofisticado, sistêmico e complexo.

Assim, infere-se que para adentrar o âmbito formal do ensino, as formações em constelações necessitam de uma estruturação conceitual e procedimental, ou seja, métodos de ensino com uma intencionalidade clara. Pertinente lembrar, como acima mencionado, que a educação escolar é marcada pela existência de interesses e necessidades advindas do cenário econômico, político, cultural e social aos quais se vincula. Portanto, uma das intenções legítimas é que, para além desses atributos, bem como da intenção de formar profissionais, técnicos, se possa facilitar aos estudantes a construção de uma concepção de mundo condizente com o paradigma sistêmico – aspecto que a presente pesquisa pretende contribuir.

Ao progredir na análise dos dados, emergiu um dos assuntos centrais, alvo de debates e controvérsias, quando se trata das formações em constelação familiar: as discussões entre teoria e prática. Dessa maneira, apresentamos as seguintes ideias centrais, no Quadro 9:

- O ensino das constelações e a ênfase no aspecto prático.
- A necessidade de método científico e bases teóricas mais robustas.
- Os métodos de ensino adotados pelos educadores

Quadro 9 - DSC 6, 7 e 8

(continua)

Ideias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
<p>O ensino das constelações e a ênfase no aspecto prático.</p>	<p>DSC 6 - <i>Os nossos alunos vêm de várias escolas do saber, eles vêm do Direito, Pedagogia, Assistência Social, Psicologia, Medicina. Então são vários saberes diferentes. A pergunta que um médico vai fazer é de um lugar totalmente diferente de um técnico de informática. Então, às vezes, para um técnico de informática, eu preciso fazer todo um caminho sim teórico para ele chegar no corpo, enquanto o médico, muitas vezes ele faz uma pergunta que já contém o corpo e, às vezes, eu posso demonstrar isso através de um exercício. E ele tem a teoria, é que ele precisa de uma vivência disso, ele precisa. No inglês fica muito forte isso “embodiment”, ele precisa trazer isso para o corpo dele, para que no corpo esteja marcada essa vivência, esse saber. Ou o “grounding”, o aterramento daquela teoria como um saber do corpo. E hoje a gente tem muitos que falam disso, o Peter Levine, Thomas Huebl... a importância de quando você trabalha o trauma você não ficar apenas na psicoeducação. Sim, a psicoeducação é fundamental, mas assim, psicoeducação e corpo. Como que o terapeuta, o psicoterapeuta vai trabalhar o corpo? E aí a gente tem brainspotting, a gente tem EMDR, a gente tem hipnoterapia, a gente tem a terapia corporal, e sim, temos as constelações familiares como um recurso terapêutico, onde o cliente, às vezes, vai estar de corpo no campo. Então, como que o Bert Hellinger preparava as pessoas para serem consteladores? Constelando, trabalhando a vida delas nos diversos segmentos: emocional, saúde, relacionamento, sexualidade, paternidade. Conforme isso vai acontecendo, num período aí de dois, três, quatro anos, ela vai se tornando capacitada para trabalhar também essas questões nas outras pessoas. A ideia é que o aluno vivencie o campo e, quando ele for questionar o professor, ele questiona a partir do lugar dele, porque é exatamente o que vai acontecer com o cliente. O cliente vai perguntar do lugar dele e o facilitador precisa ter passado por esse processo para poder responder desse lugar também. Acredito que as formações são principalmente vivenciais. Não existe formação de um curso de um fim de semana e de um mês, porque formar um Constelador leva três, quatro anos, quem sabe uma vida.</i></p>
Ideias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
<p>A necessidade de método científico e bases teóricas mais robustas.</p>	<p>DSC7 - <i>Existem, e eu já presenciei, de pessoas que tentam colocar as constelações como algo pessoal, como uma força de um outro mundo. Podem fazer qualquer coisa, menos ensinar isso. Nos lugares que eu fui como aluno sempre tentaram passar uma coisa meio mágica e eu não creio nisso, eu creio na fundamentação teórica, eu creio no conhecimento da</i></p>

	<p><i>neurobiologia e tudo aquilo que vai para o lado mágico eu sou altamente crítico, não que eu não tenha a minha vertente de lado místico, mas isso é uma crença e quando tu estás como educador, tu não podes esconder o jogo atrás das mangas. Uma coisa que eu sempre me preocupei muito em apresentar as fontes do que eu estou utilizando, entendo isso como a democratização do ensino, de forma que todas as aulas que eu leciono eu tomo um cuidado rigoroso de sempre apresentar as fontes, porque na pesquisa nós não reinventamos a roda. É claro que do ponto de vista teórico nós já temos bastante obras. Eu acho que talvez o que possa estar faltando são bons profissionais que tenham uma base teórica e de tempo de trabalho, porque hoje em dia muitas pessoas fazem formações sem ter tanta qualificação. Já ministrei outros cursos, já frequentei outros cursos e essa questão do paradigma sistêmico é sempre um ponto que fica, de certa maneira, em uma zona cinzenta. Eu vejo hoje em dia que ainda muitos dos cursos eles são embasados apenas na terapia em si, mas não no método científico e acho que isso falta. O que eu observo, e no contato com os professores é que ainda se está construindo essa base científica. Hoje nós temos uma gama maior de resultados, mas é necessário pesquisar e quantificar esses dados para que os próximos cursos tenham pesquisas já preexistentes. Os alunos relatam estar mais leves em relação aos casos em que eles buscam alguma resposta e isso eu observei não só em um aluno, mas em vários alunos. A partir do ponto de vista acadêmico, como professor, eu diria que nós temos os relatos e isso, por si só, é um grande evento social. Então, nós temos, sim, possibilidade de quantificar isso de maneira técnica, científica. Acredito que essa é uma das urgências neste momento: fazer mais pesquisas em constelação familiar. Então, a pesquisa em constelação ela é uma busca do professor, do pesquisador, porque os professores clássicos em constelação Bert Hellinger, Stephan Hausner, Joan Garriga, Peter Spelter, eles ensinam pela prática.</i></p>
<p>Os métodos de ensino adotados pelos educadores</p>	<p><i>DSC 8 – Tudo aquilo que eu passo para as pessoas que eu ensino está fundamentado em estudos técnicos. E de onde eu tiro? Da minha prática. Quando eu observo um fenômeno, eu procuro saber o que aconteceu para que aquilo tivesse se processado daquela forma. Eu noto que eu parto muito da minha prática, ou seja, do que eu vivi, dos fenômenos que observei, então eu busco a fundamentação, a sustentação teórica disso para que tenha alguma integração entre a prática e a teoria. Nada parte do que não foi vivenciado. Então o que ensino é sobre o meu vivido. Então, assim, aquilo que me atravessa eu levo adiante, mas para fazer sentido, para mim, ao menos, não dá para ser só o teórico, o teórico fica a título informativo, mas a gente sabe o quanto as constelações elas são vivenciais. O maior desafio é encontrar a justa medida entre</i></p>

(conclusão)

	<i>a informação racional e a vivência. Então, você tem várias definições, mas, ao mesmo tempo, a dificuldade dos alunos está em entender como se processa isso do ponto de vista prático. Então, eu me proponho a sempre trazer exemplos que possam elucidar aos alunos como isso se aplica e como isso se observa, como isso se apresenta no dia-a-dia do aluno. O que funciona é quando eu uso exemplo da vida dos alunos. Autores que trabalham isso do ponto de vista mais didático possível, a exemplo de Maturana e Varela, dois autores chilenos que tentam explicar a visão sistêmica a partir de uma perspectiva da vida e aí ele traz vários</i>
Ideias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
	<i>exemplos que demonstram como isso se aplica no dia-a-dia. Para a reflexão dos alunos, eu trago a teoria, através do material escrito. Depois faço a explicação do porquê de cada coisa, da dinâmica, da importância dos elementos que a gente utiliza, dos objetos, bonecos, âncoras. Depois, a gente vai para a prática que é o treinamento através da leitura do campo, uma leitura racional, mas também intuitiva e emocional. Eu acho que esse é o momento de maior aprendizado e transformação, quando eles têm o entendimento e o sentir. Às vezes, uma pergunta autoriza um movimento. Uma pergunta pode mobilizar todos porque sai do meio dos alunos e, por vezes, encontra uma brecha pra entrar no universo emocional dos alunos. Assim, é possível entrar em lugares profundos que movimentam, mas de uma forma leve e suave. Então, com a experiência eles nunca mais esquecem, porque o que grava a memória não são os fatos é a percepção dos fatos. Então esse para mim é o ponto principal para levar como estratégia para a formação. Então, isso também me vem assim, tanto da minha experiência quanto de perceber esse retorno na experiência como educadora.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A dualidade entre teoria e prática, assunto tão presente no âmbito das constelações familiares, provoca múltiplos posicionamentos, há quem defenda que a prática deve preponderar sobre a teoria, há quem defenda que a parte prática deve começar somente após um longo percurso teórico. No diálogo com o interlocutor empírico, o sujeito coletivo, evidenciou-se esse debate. Assim, inspirando-se no diálogo em três dimensões, oportuno estabelecer um diálogo com interlocutores teóricos para aprofundar o tema.

A forma como o ensino se estrutura tem origem na Grécia e Roma. Todavia, os modelos espartano, ateniense e romano até as sociedades mais modernas e tecnologicamente desenvolvidas é possível afirmar que existiram poucas inovações.

Um indicativo disso é o aspecto dual entre teoria e técnica que perdura desde a Grécia até hoje. A reprodução das “normas de trabalho”, desde as mais rudimentares às mais nobres, foi chamada de técnica. Já as “normas de vida”, ao serem reproduzidas com um ensinamento capaz de tornar um homem livre e nobre foram chamadas de teoria (Brandão, 2013, p. 36-38).

Essa dualidade por vezes pode se apresentar com um viés de oposição e não de complementaridade. No que tange ao objeto da presente pesquisa, observa-se que nem sempre o conhecimento da teoria e do paradigma, que fundamentam a constelação familiar, são propagados na mesma proporção que as práticas dessa abordagem terapêutica. Notadamente, evidente que esse descompasso entre teoria e prática tem raízes históricas bastante antigas.

O período da Antiguidade é marcado pelo ensino técnico apenas do ofício médico, isto é, as demais atividades (engenheiro, arquitetos, por exemplo) eram aprendidas de maneira informal e direta, no próprio local de trabalho. A medicina era a única disciplina técnica para qual havia uma formação específica. Nesse sentido, o processo educativo do “jovem livre vai em direção à teoria, que é o saber do nobre para compreender e comandar, e não para fazer, curar ou construir.” (Brandão, 2013, p. 43).

O conhecimento teórico era o conhecimento do jovem livre. Em um extremo da sociedade tem-se o direito à reflexão, o contato com o elevado mundo das artes e o conhecimento teórico, em outra extremidade tem-se o mundo do trabalho, principalmente o técnico operacional. O abismo entre teoria e prática não é um fenômeno recente.

No discurso acima (DSC7), o sujeito coletivo refere o acesso ao conhecimento teórico como uma forma de democratização do ensino: “*eu sempre me preocupei muito em apresentar as fontes do que eu estou utilizando, entendo isso como a democratização do ensino [...] na pesquisa nós não reinventamos a roda*”. Percebe-se que o sujeito coletivo não é alheio à problemática da dualidade teoria e prática, mas a reconhece e atua em coerência com isso.

Nesse trilhar, afirmar, por exemplo, que a teoria vem antes da prática ou a prática vem antes da teoria é reforçar a dualidade teoria versus prática, o que não está de acordo com um pensamento novo paradigmático. Para romper com essa causalidade linear, pertinente valer-se do princípio do circuito retroativo “introduzido

por Norbert Wiener, permite o conhecimento dos processos auto reguladores. [...] a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa.” (Morin, 2021a p. 94).

A homeostase, conceito utilizado para denominar a atividade de autorregulação, equilíbrio consiste em “um conjunto de processos reguladores baseado em múltiplas retroações.” (Morin, 2021a p. 94). Assim, aplicando-se esse princípio ao tema em questão, pode-se perceber teoria e prática não como conceitos antagônicos, mas como mutuamente reguladores e autoprodutores do conhecimento em sentido amplo. Ambos compõem o sistema de ensino.

Um ensino distante do mundo prático apresenta elocubrações teóricas autocentradas, esvaziadas de sentido e aplicabilidade, a teorização pela teorização. De outro ângulo, a prática sem a teoria torna se carente de fundamentação. Um empirismo sem o apoio do conhecimento construído ao longo de séculos é desnecessário e pode ser perigoso, visto que o processo de conhecimento abrange o erro. Morin (2021b, p. 141) alerta que “o erro é um problema primeiro, original, prioritário, sobre o qual há muito que pensar”. O mesmo autor continua:

O aparecimento da ideia de verdade agrava a questão do erro, porque quem quer que se julgue possuidor da verdade torna-se insensível aos erros que podem ser encontrados em seu sistema de ideias e, evidentemente, tomará por mentira ou erro tudo aquilo que contradiga a sua verdade. [...] Todos os problemas de origem da ciência estão relacionados à desdogmatização da verdade. [...] É em nome daquilo que se julga ser racionalidade – mas que não é mais que a racionalização, isto é, o sistema de ideias autojustificadas – que se recusa o julgamento dos dados; a emergência de uma ideia nova, pelo escândalo que provoca num sistema, pela ruína que ameaça introduzir, é vista como irracional, porque vai destruir aquilo que esse sistema julgava ser a sua própria racionalidade. Foi por isso, aliás, que as primeiras descobertas científicas pareceram inteiramente irracionais (Morin, 2021b, p. 145-146).

O distanciamento das fontes teóricas também pode significar perigo, no sentido de que torna o saber algo inalcançável. Sobre isso o sujeito coletivo discursou: “*Existem, e eu já presenciei, de pessoas que tentam colocar as constelações como algo pessoal, como uma força de um outro mundo. Podem fazer qualquer coisa, menos ensinar isso.*” (DSC 7).

As pesquisas na área das constelações que contribuam com a estruturação do ensino, aliando teoria e prática em um circuito retroativo e recursivo, contribui para equalizar a situação levantada pelo sujeito coletivo: a heterogeneidade dos saberes: “*Os nossos alunos vêm [...] do Direito, Pedagogia, Assistência Social, Psicologia,*

Medicina. Então são vários saberes diferentes. A pergunta que um médico vai fazer é de um lugar totalmente diferente de um técnico de informática.” (DSC 6).

Notadamente, o aspecto vivencial, uma das principais características das constelações, possui uma razão de ser. É perceptível que os professores mais tradicionais de constelação familiar possuíam o sentido de integração do sujeito ao objeto. Morin (2021b) denomina isso como princípio da reintrodução do sujeito em todo conhecimento. Desde o ponto de vista das constelações, não é possível ensinar algo que não se vive.

Esse atributo da valorização da vivência traz um sentido de coerência. Se uma pessoa possui pós-graduação em Direito Ambiental, espera-se que, ao menos, ela faça a correta separação do lixo em sua residência. Para ensinar a fazer um bolo, não basta explicar exaustivamente a receita, seus componentes e modo de fazer. O aprendizado vai acontecer na prática, a partir do conhecimento teórico.

Esse sentido de coerência é louvável e necessário, pois afasta a ideia de enclausuramento teórico divorciado da experiência vivencial e o discurso do sujeito coletivo demonstrou o quanto isso está presente como método de ensino dos educadores, conforme se observa neste trecho: *“aquilo que me atravessa eu levo adiante, [...] para mim, ao menos, não dá para ser só o teórico, o teórico fica a título informativo, mas a gente sabe o quanto as constelações elas são vivenciais.”* (DSC 8).

Nesse trilhar, como já referido, não se trata de retornarmos às limitações mecanicistas, deterministas e lineares de escolher entre teoria ou prática, tampouco estabelecer um sistema de ensino rígido que busque aliar teoria e prática e retorne ao problema da dogmatização do saber. Aplica-se aqui o princípio da autonomia/dependência. Uma escola, uma universidade, um curso de formação em constelação familiar é um sistema formado por seres vivos. Segundo Morin (2021a, p. 95):

os seres vivos são seres auto-organizadores que não param de se auto-produzir e, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia. Como têm necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência; é por isso que precisam ser concebidos como seres auto-ecoorganizadores. O princípio de auto-ecoorganização vale especificamente, é obvio, para os humanos – que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura – e para as sociedades – que se desenvolvem na dependência de seu meio geológico. Um aspecto chave da auto-ecoorganização viva é que ela se regenera permanentemente a partir da morte de suas células, segundo a fórmula de Heráclito, ‘viver de morte, morrer de vida’; e as ideias antagônicas de morte e vida são, ao mesmo tempo complementares e antagônicas.

Assim, a estruturação do ensino pela aplicação metodológica necessita levar em consideração essa abertura e fechamento operacional do sistema de ensino. Isto é a sistematização não pode chegar ao extremo da rigidez, mas manter uma abertura cognitiva que permita nutrir-se e se auto-produzir a partir da experiência vivencial. Essa experiência vivencial não deve estar distante da quantificação de resultados da pesquisa científica tradicional. Ainda nas palavras de Morin (2021b p. 189):

É preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional que, é lógico, íntegro e desenvolva a formalização e quantificação, mas não se restrinja a isso. A realidade antropossocial é multidimensional; ela contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica.

Em outras palavras, como já referido anteriormente, assim como houve uma época da humanidade em que apenas a medicina possuía um processo formativo profissionalizante, a formalização de tantas outras profissões precisou percorrer um caminho até seu reconhecimento e regulamentação. Esse caminho passa pela estruturação de métodos de ensino, entre outros aspectos. Logo, é o que se apresenta como um próximo passo importante para as formações em constelações familiares de maneira geral.

Ao mesmo tempo que precisa sistematizar, também precisa ser vivencial. A sistematização não pode se tornar o recrudescimento do sistema de ensino. A prática valida a teoria e a teoria é gerada pela prática, e assim recursivamente. Uma oxigena e retroalimenta a outra em um circuito retroativo e recursivo de autoprodução. Em outras palavras, teoria e prática tem igual importância no sistema de ensino.

A sistematização e estruturação não pode ser sinônimo de mecanicismo. Não se trata de sistemas mecânicos, trata-se de sistemas vivos formado por seres humanos, famílias, instituições e sociedade. Nesse aspecto, um dos pontos centrais são as intenções que movem as instituições de ensino. Quanto à intencionalidade (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 236), característica tanto da educação formal, quanto da não formal, esta pode ser percebida de maneira mais ou menos acentuada, em grau diretamente proporcional à sistematização, organização e estruturação do ensino. Essa estruturação compreende um viés importante que é o atributo metodológico.

Quando se parte da intencionalidade de promover uma educação formal a partir do paradigma sistêmico, por exemplo, os métodos adotados precisam ser pensados de

tal maneira que não promovam o divórcio completo de aspectos intersubjetivos, ou seja, pautados na objetividade absoluta, sob pena de estarem em seu bojo contaminados pelo paradigma mecanicista da ciência e insuficiente para as demandas atuais da humanidade. A metodologia da presente pesquisa buscou seguir esses pressupostos compreendendo programa e estratégia, conforme proposto por Morin (2003).

A estruturação e sistematização, que inclui a parte metodológica, são pontos que convergem para a formalização do ensino na área das formações em constelação familiar. Nesse contexto, conhecer (e aplicar) métodos de ensino de forma sistematizada, tendo em conta os aspectos programáticos e estratégicos, de forma circular recursiva, é algo que aponta para o caminho da transdisciplinaridade. A possibilidade da transdisciplinaridade como método de ensino emergiu a partir da análise dos dados, no diálogo em três dimensões e será melhor compreendida no capítulo a seguir.

5 A TRANSDISCIPLINARIEDADE COMO UM MÉTODO POSSÍVEL

Neste último capítulo acerca da apresentação dos resultados vamos aprofundar o conceito de transdisciplinaridade como um método de ensino que emerge a partir do discurso do sujeito coletivo. Esse diálogo em três dimensões aponta, por fim, para as possíveis pesquisas futuras que podem ser realizadas, visando ao aprofundamento científico desde uma perspectiva novo-paradigmática. Assim, neste capítulo final será apresentada a seguinte ideia central, no Quadro 10:

- Propostas de melhorias nas formações em constelação familiar.

Quadro 10 - DSC 9

(continua)

Ideias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
<p>Propostas de melhorias nas formações em constelação familiar.</p>	<p>DSC 09 - <i>Eu diria que do ponto de vista educacional, de métodos essa preocupação com o paradigma sistêmico, com a visão do todo é bem importante. Alguns cursos agora tem isso, um módulo específico para pensamento sistêmico. A gente está falando teoria geral dos sistemas, direito sistêmico de Niklas Luhmann e sim, Psicologia Sistêmica. Quer dizer a teoria sistêmica desenvolvida por Iván Böszörményi-Nagy, Virgínia Satir, Milton Ericson, quer dizer, toda turma do Palo Alto que foi precursora da terapia sistêmica familiar, porque que eu sinto que isso falta. Muitas pessoas falam de terapia sistêmica como se fosse constelação familiar. E constelação familiar é bem depois da terapia sistêmica. Terapia sistêmica existe muito tempo antes. Então, sim, um módulo de pensamento sistêmico e talvez um módulo de epistemologia, quer dizer, a história dessas bases. E eu sei que os alunos vão torcer o nariz e dizer: “que chato!”. Teoria Geral dos Sistemas, a história das constelações antes das constelações, os campos da Psicologia que influenciaram a constelação. E, sim, eu acho que isso é importante. E aí, outra coisa que eu acho que é importante, mais para o final do curso, módulos específicos de supervisão, onde o aluno, vai se expor junto a outros alunos, mas com a presença do professor, do supervisor e, sim, vai se trabalhar. Essa era uma preocupação de Bert Hellinger na Alemanha, mas veja bem, na Alemanha. Então, quando eu fiz supervisões, eu fiz lá, na Alemanha, aqui ainda não tinha. Então, sim, eu tenho colegas que me procuram para supervisionar casos, nós supervisionamos utilizando também as constelações, mas essa ainda é uma informação nova, são poucos os supervisores em constelação aqui no Brasil, geralmente aqueles que tem mais percurso. Sim, nós termos esse módulo ou alguns módulos,</i></p>

(conclusão)

	<p><i>talvez auxiliares ou principais para o aluno entender que isso é fundamental porque isso na faculdade de Psicologia não é uma coisa assim: “Ah, você pode fazer”. Não. “Você tem que fazer”. Eu acredito que a Filosofia e a Sociologia elas precisariam ser aplicadas nos cursos de formação, trazendo essa visão do paradigma sistêmico, eu acho que isso daria uma visão muito mais ampla para a gente sair do romantismo. Muitas pessoas que vêm para a formação em constelação, os profissionais, eles não são da área do Direito, eles não são da área das Humanas, então, eles não têm muita noção disso, são pessoas às vezes que talvez nem tenham uma formação profissional, uma graduação. É importante conhecer por exemplo a teoria polivagal, é</i></p>
Ideias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
	<p><i>importante ter conhecimento da Anatomia cerebral, de como funciona a relação do cérebro com o estômago, com a suprarrenal, é importante reconhecer o ritmo circadiano. Então, significa um conjunto de conhecimentos que vai fazer a pessoa aumentar o autocuidado. Assim: “olha, antes de começar a cuidar dos outros, começa a cuidar de você”. Então, é esse resgate do amor próprio, ele abre caminho, inclusive para a pessoa começar a estudar todo dia, começar a ler livros. Então, um curso de formação ele deve ter bases de focar nisso, autocuidado, quais são as bases para essa pessoa conquistar uma saúde melhor. Então, a justa medida tá nisso aí, sim, os cursos devem ensinar autocuidado, ensinar vida saudável, práticas que equilibram a mente com o corpo, alimentação. É por isso que é importante fornecer para os alunos ferramentas para o aprimoramento além da aula, como grupos de estudos, com workshops, com mentorias, ou seja, o aluno, ele tem várias possibilidades para trabalhar suas questões aprofundadas ou, ok, eu só vou pegar esse pouquinho aqui, só isso de aula basta. Deveria ser individualizado. O ensino deveria ser individualizado como antigamente era nas escolas filosóficas, nas escolas médica, tu terias que ter um tutor. Resumindo é isso: cada pessoa, é cada pessoa. Deveria ser individualizado. O ensino deveria ser individualizado como antigamente era nas escolas filosóficas, nas escolas médica, tu terias que ter um tutor.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No discurso acima torna-se evidente que o sujeito coletivo indica a necessidade de um aprofundamento teórico conceitual aliado a uma prática supervisionada. Esse aprofundamento teórico compreende conhecer as bases da constelação familiar, isto é o conhecimento que a precedeu e que a fundamenta, inclusive o estudo conceitual do paradigma sistêmico.

A já referida dissociação entre teoria e prática, que remonta ao período Antiguidade, emana seus efeitos até os dias atuais. No discurso acima é mencionada a contrariedade dos alunos ao estudar conceitos teóricos. A questão dos fundamentos, pressupostos epistemológicos, nas palavras de Vasconcellos (2012, p. 17), é percebida como algo “muito especulativo, filosófico demais para nossas mentes ocidentais pragmáticas: seriam disciplinas apenas laterais em cursos nos quais o que os alunos precisam mesmo é aprender a fazer, a atuar”.

Ao final do discurso acima há referência ao ensino individualizado, como acontecia nas antigas escolas filosóficas e médicas. Tal referência denota que o educador, como sujeito coletivo, busca respeitar o processo de aprendizagem individual dos estudantes e reconhece a complexidade desse processo. Isto é, afasta-se da ideia de unidade e inclui a multiplicidade. Todavia, concretizar a ideia de um ensino individualizado é um desafio que pode enfrentar dificuldades especialmente no ambiente de ensino formal.

Uma possibilidade de tornar tangível esse modelo de ensino nos dias atuais poderiam ser as mentorias individuais, bastante propagadas atualmente no âmbito de redes sociais e de cursos livres. Novamente aqui desponta a problemática da falta de sistematização de métodos de ensino e dos contextos de ambientes formais, informais, não formais e cursos livres.

Assim, necessário que se conheçam métodos de ensino que aliem programa e estratégia, sistematização e abertura cognitiva, teoria e prática. A transdisciplinaridade é um método de ensino possível de ser adotado no ensino do paradigma sistêmico.

Antes de adentrar na transdisciplinaridade, oportuno esclarecer outro conceito com o qual acontecem frequentes confusões: a interdisciplinaridade. Em uma situação hipotética, quando se trata do tema “constelação familiar”, por exemplo, seria possível realizar um diálogo entre disciplinas como Educação, Direito, Medicina e Psicologia para investigar a formação profissional do terapeuta sistêmico, esse diálogo ocorreria de forma interdisciplinar, isto é, diferentes disciplinas dialogando sobre um tema.

Em outra perspectiva, quanto se considera o que está entre, através e além das disciplinas, aquilo que as transcende, bem como quando se considera o que acontece entre o sujeito (níveis de percepção) e o objeto (níveis de materialidade), então se está tratando da transdisciplinaridade (Moraes, 2021, p. 195-203). A seguir, ambos os conceitos serão mais bem detalhados.

Para dar uma dimensão de como a separação e fragmentação das áreas do conhecimento afetam os processos educacionais, pode-se tomar por exemplo o caso citado por Rojo (2017) ao se referir a um comercial de uma empresa de vidros, que mostra um dia da rotina de uma família em que as filhas estudantes vão para a escola¹²:

As meninas, naturalmente, vão à escola. E qual o 'cenário de futuro' desta escola? Bem, as meninas chegam a uma escola de Ensino Fundamental alimentada a energia solar e a turma, ao entrar na sala de aula, instala seus *tablets* (um por aluno) conectados à lousa digital atrás da professora, que ativa na tela as atividades do dia, escolhendo uma atividade de Ciências, voltada para o objeto de ensino 'luz', que inclui, para a atividade do dia, o conteúdo dos espectros de cores como efeito da luz. O que aparece na lousa da professora também acontece nos *tablets* dos alunos. Para trabalhar com o espectro de cores, a professora, na lousa digital, ativa a mesa interativa e apaga as luzes. Passando com a turma ao trabalho na mesa digital, a professora inicia o aplicativo de espectro de cores e imediatamente a turma, colaborativamente, começa a fazer experimentações de misturas e efeitos de cores (em fotos) e a investigar e tirar, conjunta e ativamente, conclusões. Na aula seguinte, outro professor leva os alunos a um estudo do meio em um Parque Florestal Estadual digitalmente equipado, para os alunos estudarem os dinossauros. Por meio da tela digital de vidro transparente, vídeos/animações de dinossauros em tamanho real são integrados à paisagem, exibindo seu modo de vida na natureza. Com seus *tablets*, os alunos podem ativar a presença, no Parque, do dinossauro escolhido, filmá-lo e fotografá-lo, interagir com ele, fazendo investigações e tirando conclusões, que serão, depois, sistematizadas pelos professores. À noite, em casa, as meninas podem mostrar à mãe, na *smart TV* ou nos *tablets*, o que estudaram sobre o modo de vida dos dinossauros e o espectro de cores (Rojo, 2017, p. 199, grifo do autor).

O exemplo acima refere o cenário de um cotidiano imerso em tecnologia. Contudo, para que se tenha uma singela ideia do quanto a realidade é complexa, basta reconhecer que no exemplo da propaganda a mãe está presente e disponível para as filhas ao final do dia. Ora, sabe-se que a realidade de muitas famílias é diferente. Como isso pode afetar o aprendizado dessas estudantes se a mãe trabalha no turno da noite, se os pais são separados, se há qualquer conflito emocional envolvido?

Desde uma perspectiva sistêmica complexa esses fatores são reconhecidos e não sumariamente excluídos como não fazendo parte do contexto. Nesse sentido, conhecimentos advindos da Psicologia, da Medicina, da neurociência, apenas para citar alguns exemplos, podem dialogar, se comunicar para observar a cena de outra perspectiva, o que se configuraria na interdisciplinaridade.

¹² A day made of glass 2 - Same day (2012).

O termo interdisciplinaridade surge na década de 60, a partir de um plano preparado por George Gusdorf para a Unesco que tinha por objetivo tanto unir o conhecimento e superar sua natureza fragmentada e reducionista, quanto contribuir para o importante movimento de transição paradigmática. O projeto estava relacionado a movimentos sociais estudantis da Europa que reivindicavam mudanças sociais, políticas e culturais, inclusive de superação do modelo acadêmico dissociado das questões do cotidiano. Além disso, esse movimento pleiteava “a necessidade de uma reinterpretação do papel do sujeito social, bem como uma melhor compreensão a respeito da dinâmica da realidade e do funcionamento do mundo e da vida”, bem como da própria história da humanidade (Moraes, 2021, p. 195).

Existem diversas linhas teóricas que desenvolvem um conceito sobre interdisciplinaridade. Assim, é necessário conhecer e selecionar aquelas que possuem coerência lógica e relevância com o estudo que se pretende desenvolver, conforme menciona Moraes (2021). A mesma autora ensina que:

Inter é um sufixo de natureza latina que significa ‘entre’. Evoca, portanto, a existência de um espaço comum ou de um fator de conexão ou de coesão entre duas ou mais disciplinas. A palavra *disciplina*, por sua vez, é um verbete de origem latina que indica, neste caso, um domínio particular do conhecimento, uma determinada matéria a ser ensinada, com seus conteúdos, métodos e regras. Enfim, com sua lógica de estrutura interna. Embora existam inúmeras definições para a palavra disciplina, para este trabalho me atenho à definição que relaciona a disciplina com um domínio particular do conhecimento humano, como uma estratégia organizacional necessária do conhecimento existente (Moraes, 2021, p. 195, grifo do autor).

Nesse sentido, interdisciplinaridade remete à interação, também chamada de inter-relação entre uma ou mais disciplinas, o que pode acontecer por meio de um diálogo entre os conceitos ou pela integração mútua destes, com reflexos no âmbito epistemológico e metodológico, por exemplo. Todavia, necessário mencionar que mesmo existindo essa comunicação no intuito de superar a fragmentação pedagógica, trata-se da interação entre especialidades, isto é, o objetivo permanece sendo no âmbito da pesquisa disciplinar (Moraes, 2021).

A interdisciplinaridade pode ser tomada também como um princípio epistemológico, na perspectiva de Moraes (2021, p. 197), tornando-se “instrumento para a criação, construção e compreensão do conhecimento”. Ademais, a mesma autora afirma que tal princípio reflete-se em uma atitude de menos arrogância ou

sensação de posse da verdade diante do objeto do conhecimento, isto é, mais humildade frente às incertezas da realidade e da construção do conhecimento.

Existem diferentes aspectos no que tange à aplicação da interdisciplinaridade. Referente à esfera metodológica, Nicolescu (1999, p. 11) exemplifica citando o surgimento de novos tratamentos para o câncer desenvolvidos por meio da transferência de métodos da física nuclear para a medicina. No que tange ao viés epistemológico, o mesmo autor refere relevantes análises realizadas no campo da epistemologia do Direito, por meio da transmissão dos métodos da lógica formal para o campo jurídico. Ademais, o processo interdisciplinar de transferência de métodos pode gerar novas disciplinas, como ocorreu nos casos da física matemática, a teoria do caos ou a arte informática.

Contudo, para Morin (2021b, p. 135) a interdisciplinaridade, acaba por controlar “tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar.” Por sua vez, o termo transdisciplinaridade foi utilizado pela primeira vez por Piaget, ao falar sobre do surgimento de uma etapa superior em que as disciplinas não se limitam a interagirem ou se relacionarem reciprocamente, mas se conectam no centro de um sistema global, sem demarcações muito definidas entre elas. Para Piaget, a excessiva especialização dos pesquisadores “impede um maior aprofundamento e o encontro de múltiplas interconexões entre diversas disciplinas, comprometendo o progresso científico e a preparação de espíritos inovadores” (Moraes, 2021, p. 198).

Vale destacar que a transdisciplinaridade também pode ser percebida no paradigma tradicional da ciência que se desenvolveu desde o século 17. Isso porque, existem pressupostos implícitos em “todas as disciplinas, como o postulado da objetividade, a eliminação da questão do sujeito, a utilização das matemáticas como uma linguagem e um modo de explicação comum, a procura da formalização, etc.” (MORIN, 2021b, p. 135). Esses postulados que permeiam as disciplinas na ciência tradicional são os que possibilitaram também o “enclausuramento disciplinar”. Essa unificação tem como característica a formalização e abstração de tal maneira que existe comunicação apenas entre uma dimensão da realidade, ou seja, unidimensionaliza o real (Morin, 2021b, p. 136).

Morin (2021b, p. 138) alerta para a necessidade de um novo paradigma que possibilite a distinção, separação e oposição dos diferentes domínios científicos, de

maneira que não se limitem a reduções, mas que possam operar em conjunto. Aduz que se faz necessário um paradigma da complexidade em que possam coexistir a separação, associação e também os diferentes níveis emergentes de realidade sem reducionismos e generalizações. Para o autor, a complexidade constitui um dos princípios estruturadores da transdisciplinaridade.

Moraes (2021) desenvolve um profundo estudo acerca da transdisciplinaridade trazendo os estudos mais recentes da Física Quântica para embasar esse conceito, o que torna bastante evidente o quanto a transdisciplinaridade pode contribuir para mudanças efetivamente significativas no ensino e aprendizagem. Essas mudanças perpassam os vieses ontológico, epistemológico e metodológico.

Para que as interações entre diferentes disciplinas (interdisciplinaridade) não sejam confundidas com a transdisciplinaridade, oportuna e elucidativa a perspectiva trazida por Moraes (2021) para conceber a transdisciplinaridade como sendo a investigação daquilo que se move entre os diferentes níveis do fenômeno, da materialidade do objeto e que em outra esfera “também se refere ao que circula entre as diferentes áreas do conhecimento, entre os diferentes domínios linguísticos ou disciplinas”. (Moraes, 2021, p. 202).

Para uma compreensão mais exata da fundamentação da transdisciplinaridade do ponto de vista da Física Quântica, pode-se dizer, conforme Nicolescu (1999, p. 30), que a realidade é tudo aquilo não pode ser representado, seja por imagens, experiências ou formalizações matemáticas. Nas palavras do autor: “Na física quântica, o formalismo matemático é inseparável da experiência.” (Nicolescu, 1999, p. 30). Os diferentes níveis de realidade correspondem a uma escala respectiva, bem como a uma percepção do ponto de vista do observador. Tais escalas podem ser, por exemplo, quântica, humana, planetária e a percepção de cada uma delas vai depender do nível de percepção do observador.

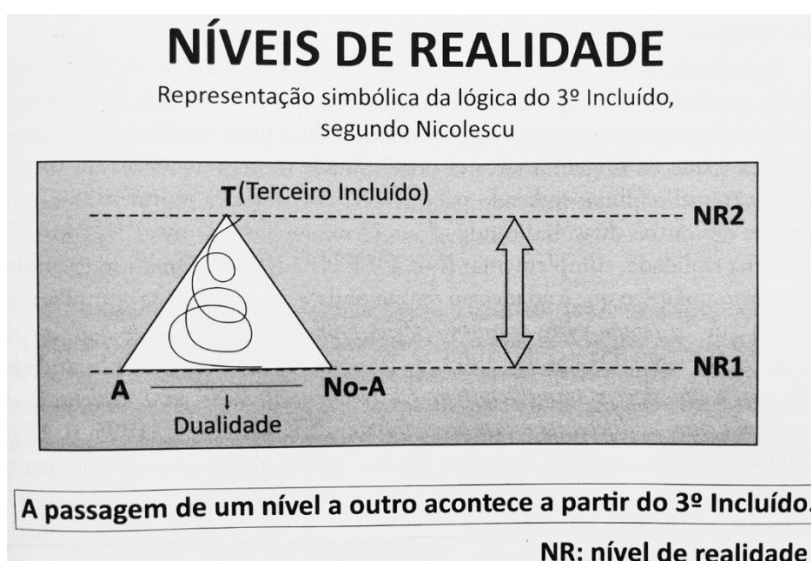
Nesse raciocínio, Moraes (2021) propõe que cada nível de realidade ou de materialidade do objeto está vinculada a uma categoria de fenômenos e que a percepção da existência de diferentes níveis de realidade está atrelada à uma quebra, uma descontinuidade do ponto de vista da lógica, da linguagem ou dos princípios. Logo, a realidade quântica, submete-se à escala das partículas quânticas, a realidade microfísica possui sua própria escala e princípios, assim como acontece com a realidade macrofísica.

Ora, no macrofísico temos objetos separados, onde opera a lógica linear, a causalidade local. Em contrapartida, no microfísico, a matéria não se constitui de maneira separada, lá opera a lógica circular, a causalidade “de natureza global determinada pelas interações decorrentes do conjunto dos sistemas interagentes.” (Moraes, 2021, p. 200). A autora menciona ainda um terceiro nível de realidade, que consiste no ciberespaço-tempo, ou seja, a realidade virtual. Os três níveis coexistem. Consequentemente, o caráter multidimensional é indissociável da realidade e poderá ser percebida pelo sujeito conforme sua capacidade de percepção e dos instrumentos tecnológicos de que disponha e que podem aumentar a capacidade de visão desse sujeito (Moraes, 2021).

O trânsito de um nível de realidade para outro ocorre pela “ruptura de alguma lei”. A lei da causalidade, por exemplo, nos níveis microfísico e macrofísico é circular e linear, respectivamente. Essa passagem de um nível a outro ocorre pela “existência de um terceiro dinamismo energético, informacional ou material ainda não explorado, mas potencialmente presente.” (Moraes, 2021, p. 201).

Na Figura 3, apresentada a seguir, Moraes (2021) demonstra que, diferente da lógica tradicional em que A é diferente de não A, sem que exista uma terceira posição, com a Física Quântica e o princípio da Complementaridade de Bohr é possível reconhecer a contradição por meio da inclusão de uma terceira possibilidade de representação lógica.

Figura 3 - Representação da lógica do terceiro incluído



Fonte: Moraes (2021, p. 201).

Nesse sentido, T (o terceiro incluído) é o resultado da dinâmica que ocorre entre A e não A. Assim, “o que era desunido e contraditório passou a ser complementar ao se perceber a existência de uma coerência lógica entre as duas possibilidades de representação integradora de ambas.” (Moraes, 2021, p. 201-202). Um exemplo disso são os eventos quânticos que são ao mesmo tempo onda e partícula, outro exemplo é o corpo humano, que é composto de uma estrutura macrofísica e outra microfísica, no mesmo tempo e espaço (Moraes, 2021).

Nessa esteira, a complexidade se apresenta como um dos princípios basilares da “matriz geradora da transdisciplinaridade”, tanto no sentido ontológico quanto epistemológico. A lógica e a organização transdisciplinar facilitam a compreensão das dinâmicas que atuam entre sujeito e objeto, inclusive na “realidade educacional e nas dinâmicas implícitas nos processos de ensino e aprendizagem”. Todavia, não se restringe a uma área do conhecimento, mas perpassa tanto as ciências exatas como as humanas sendo um elemento indissociável da vida (Moraes, 2021, p. 202).

A transdisciplinaridade compreende os diferentes níveis fenomenológicos, tanto no que se refere à materialidade do objeto quanto à percepção do sujeito, ela resulta de uma “complexidade estrutural constitutiva” nos mais diversos fenômenos e disciplinas. Nesse viés, a “identidade de um sistema complexo está sempre no processo de vir-a-ser. É algo inacabado, sempre aberto, em evolução, em mutação, em processo de transformação.” (Moraes, 2021, p. 203).

Para além das disciplinas está o sujeito em suas múltiplas dimensões, esse sujeito faz uso da razão, mas não se restringe a ela, inclui também suas dimensões simbólica, mítica, criativa, mágica, intuitiva e espiritual. Cada dimensão tem sua linguagem própria, maneiras diferentes de acesso e percepção, e revelam a grandiosidade do universo interno do sujeito (Moraes, 2021). A mesma autora continua e afirma que:

Aprofundando um pouco mais essa visão teórica, é possível, então, inferir que o conhecimento transdisciplinar, que permeia esses níveis fenomenológicos da realidade, traduz as dimensões exteriores e interiores da sociedade, ou seja, as dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva, bem como a natureza imaginária do ser humano, o que permite a passagem para um nível de percepção superior em relação ao que era anteriormente. É aí que a consciência humana manifesta sua capacidade evolutiva e transformadora (Moraes, 2021, p. 204).

Quando se faz referência a níveis de materialidade do objeto, isso também corresponde aos múltiplos campos do conhecimento, disciplinas e culturas. A cada nível de realidade do objeto está associado um nível de consciência do sujeito, logo, a percepção de outros níveis de realidade do objeto requer, segundo Moraes (2021, p. 204-205), uma ampliação de consciência da parte do sujeito. Assim, o sujeito transdisciplinar está iluminado por sua consciência, é perceptivo, sensível, intuitivo, imaginativo e criativo.

Além disso, necessário mencionar que na perspectiva transdisciplinar, o conhecimento não é o mero resultado daquilo que ocorre no sujeito e no objeto, mas na interação entre eles, com efeitos intrassubjetivos e intersubjetivos, isto é, o aspecto interno e externo do sujeito, de maneira complexa, em razão de seu acoplamento estrutural. Em outro viés, aquilo que se opõe e apresenta de forma contraditória, pode ser considerado complementar quando percebido pelo terceiro incluído desde outro nível de realidade ou materialidade do objeto (Moraes, 2021).

A transdisciplinaridade como método inclui três fundamentos: o rigor, a abertura e a tolerância (Nicolescu, 1999). Considerar o maior número de dados informacionais com a finalidade de evitar desvios é observar o rigor. Incluir a existência do inesperado e imprevisível, é o que caracteriza a abertura. Reconhecer o direito a posicionamentos e verdades contrárias é o que denota a tolerância (Nicolescu, 1999).

O rigor da transdisciplinaridade possui natureza semelhante ao rigor científico, contudo utiliza uma linguagem diferente. Nas palavras do autor: “podemos até afirmar que o rigor da transdisciplinaridade é um aprofundamento do rigor científico, na medida em que leva em conta não apenas as coisas, mas também os seres em sua relação com os outros seres e coisas.” (Nicolescu, 1999, p. 132).

A abertura como fundamento do método subdivide-se em abertura para outro nível de realidade, abertura de um nível de percepção para outro e a abertura da zona de resistência absoluta que liga o sujeito e o objeto. Assim, a abertura transdisciplinar significa a desaprovação a sistemas de pensamento fechados e ancorados em dogmas. A postura de evitar questionamentos e possuir certezas absolutas não é condizente com a transdisciplinaridade, pelo contrário, a cultura transdisciplinar é a do permanente questionamento que toma as respostas em seu caráter temporário (Nicolescu, 1999).

Por sua vez, a tolerância indica que se reconhece a existência de ideias contrárias à transdisciplinaridade. Os diferentes níveis de realidade e de percepção

do sujeito são incluídos pela perspectiva transdisciplinar, contudo, sabe-se que há posicionamentos que adotam uma visão mais limitada, a partir da lógica binária e antagonista. Portanto, não faz sentido lutar contra esses posicionamentos contrários, pois isso apenas reforçaria a postura opositiva, mas demonstrar que é possível transpor tais oposições binárias e antagonistas (Nicolescu, 1999).

No mesmo sentido, sobre a existência de aspectos contraditórios, observa-se que a presença de sujeitos envolvidos em atividades de ensino e aprendizagem é inerente à prática educacional, a qual é permeada de diferentes conteúdos, objetivos, métodos e técnicas. Esses fatores podem ser contraditórios entre si, de maneira que se faz necessário articular aspectos como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Sublinha-se que a metodologia transdisciplinar não anula, invalida ou substitui a metodologia de cada disciplina, mas as fecunda, agregando-lhes novas e substanciais elucidaciones. Nas palavras de Nicolescu (1999, p. 135): “Na base de todas as disciplinas há um olhar transdisciplinar que lhes dá sentido. Pois nas profundezas de cada disciplina encontra-se o sem fundo daquilo que liga o Sujeito e o Objeto transdisciplinares”.

A criação de departamentos específicos para a pesquisa transdisciplinar nas instituições de ensino é desnecessária, conforme Nicolescu (1999). Isso porque, transformar a transdisciplinaridade em uma nova disciplina e os pesquisadores dessa área em novos especialistas seria um equívoco. A criação de oficinas de pesquisa transdisciplinar seria o mais adequado, tanto nas instituições de ensino, quanto nas empresas, por exemplo (Nicolescu, 1999). Essas afirmações do autor, demonstram uma atenção para que se tenha em perspectiva o paradigma sistêmico e não se retorne sempre a um pensamento mecanicista, determinista, que unidimensionaliza o multidimensional, características do paradigma tradicional da ciência.

Diante das considerações expostas e aproximando-se do término deste capítulo final da pesquisa em que a transdisciplinaridade desponta como um método de ensino possível para o ensino do paradigma sistêmico, oportuno mencionar que a *tragédia* de qualquer pesquisa reside no dilema entre reconhecê-la inacabada e a necessidade de *um ponto final* (Morin, 2003).

Assim, apesar de saber de sua incompletude, visto que tal intento é manifestamente inalcançável, a pesquisa apresenta um percurso delineado com

vistas a ser coerente com seus objetivos e a contribuir com métodos de ensino pensados a partir de um paradigma sistêmico. Conforme o próprio título deste capítulo indica, a transdisciplinaridade não é o único método hábil para o ensino do paradigma sistêmico. Reconhecendo-nos como sistemas autônomos e dependentes, quanto maior a abertura cognitiva e o conhecimento dos aspectos operacionais, mais o sistema da Educação e, em última instância da sociedade pode se beneficiar.

No mesmo sentido, quanto maior a consciência sobre a partir de qual paradigma pensamos e atuamos, maior também o sentido de responsabilidade, pois nos reconhecemos como sujeitos cognoscentes implicados em todo o conhecimento e responsáveis por nossas ações no contexto em que estamos inseridos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou os processos educacionais que envolvem o paradigma sistêmico e os métodos de ensino adotados pelos educadores na formação em constelação familiar, motivo pelo qual vincula-se à linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

A investigação teve como ponto de partida a seguinte pergunta: “Como o paradigma sistêmico é percebido pelos educadores da formação em constelação familiar e que métodos adotam no ensino desse novo paradigma?”. Diante do percurso investigativo transcorrido, observou-se que o paradigma sistêmico é percebido pelos educadores da formação em constelação familiar de um ponto de vista subjetivo e de um ponto de vista teórico. Isto é, para os educadores, a mudança de paradigma teve reflexos do ponto de vista pessoal e, possibilitou que eles elaborassem uma concepção sobre esse conceito.

Em relação aos aspectos subjetivos, os educadores relatam uma mudança significativa, após o contato com os conhecimentos das constelações familiares, para uma percepção de mundo mais complexa, capaz de incluir contradições e de se reconhecer como sujeitos implicados em seus contextos. Nesse sentido, os educadores primam pelo ensino daquilo que foi por eles vivenciado, afastando-se da ideia de falar sobre sistemas do ponto de vista exclusivamente teórico. Como educadores, reconhecem que sua postura afeta os estudantes e a capacidade de viver aquilo que ensinam e de ensinar aquilo que vivem é um objetivo permanente.

No que se refere aos aspectos teóricos do paradigma sistêmico observou-se que há uma heterogeneidade de saberes, os quais foram construídos por cada educador tendo como influência suas áreas de formação profissional (Direito, Psicologia e Medicina) e também seus estudos realizados de maneira autodidata que incluem referenciais teóricos advindos da Filosofia, da Sociologia, entre outros. Nada obstante, observa-se um eixo central comum que se refere à teoria dos sistemas abordada por autores como Maturana e outros advindos da terapia familiar sistêmica como Virgínia Satir, além de Bert Hellinger e Brigitte Champetier de Ribes.

Os métodos adotados no ensino do paradigma sistêmico visam a minimizar a distância entre teoria e prática, respeitando o processo de aprendizagem individual,

com vistas para o aprofundamento do ensino e da aprendizagem, que se reflete no acesso aos referenciais teóricos. Os educadores percebem que, dada a expansão da constelação familiar, a heterogeneidade dos estudantes e a multiplicidade de ambientes de ensino, se faz necessário insistir no reconhecimento da igual importância tanto da prática quanto da teoria.

O objetivo geral da pesquisa foi atingido e consistiu em compreender a concepção de paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar para perceber as imbricações dos métodos de ensino utilizado pelos educadores da Formação em Constelação Familiar, no Instituto de Terapias Zen Vitale, no período de 2022 a 2023, na segunda turma do curso de Formação em Constelação Familiar. A materialização desse objetivo pode ser percebida nos capítulos 2 a 5 da presente pesquisa.

Os referenciais teóricos, abordados no segundo capítulo, a partir das articulações do conceito de paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar subsidiaram a construção e análise dos dados. Um paradigma é a fonte de onde emanam as teorias. Assim, foi necessário perpassar o entendimento do paradigma tradicional da ciência, que é predominantemente mecanicista, determinista e linear. Em seguida, tratou-se da transição paradigmática para caracterizar o paradigma sistêmico, que possui como pressupostos a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade (Vasconcellos, 2012).

A relação do paradigma sistêmico com a constelação familiar acontece justamente pelo fato de que a teoria dos sistemas nasce desse novo paradigma e é utilizada por diferentes campos do saber, entre eles a Psicologia, onde nasce a terapia familiar sistêmica, uma das fontes da constelação familiar.

Após a contextualização do ambiente de ensino investigado, através do estudo de caso (Yin, 2010), foram construídos os dados a partir de entrevistas com seis educadores do curso de formação em constelação familiar, do Instituto de Terapias Zen Vitale, no período de 2022 a 2023, na segunda turma do curso de Formação em Constelação Familiar.

A pesquisa foi realizada aliando-se programa e estratégia, conforme proposto por Morin (2003, 2021a, b). Os dados construídos foram analisados pela metodologia do discurso do sujeito coletivo, que trouxe desdobramentos e reflexões realizadas com inspiração em um diálogo em três dimensões (Stecanela, 2010). Os interlocutores teóricos e empíricos articularam suas vozes com os conhecimentos

tácitos da pesquisadora, a fim de perceber as imbricações das metodologias de ensino com o paradigma sistêmico, à luz dos princípios do pensamento complexo (Morin, 2021a, b).

Na presente pesquisa, o método é um ponto central de estudo, pertinente destacar, a fim de que reste expresso de forma clara, que o entendimento da pesquisadora acompanha a proposta de Morin (2003), segundo a qual método é composto por programa e estratégia. Nesse trilhar, a partir do caminho percorrido na pesquisa, a transdisciplinaridade emergiu como um possível método capaz de facilitar o ensino em coerência com o paradigma sistêmico, visto que alia programa e estratégia.

Considerando os estudos futuros, é importante sublinhar que a presente pesquisa demonstrou que são vastos e bastante consistentes os fundamentos teóricos que sustentam o novo paradigma da ciência. Edgar Morin (2021b) e Maria Cândida Moraes (2021) foram autores bastante presentes neste estudo. Assim, investigações futuras, no campo das constelações, podem dar continuidade nessa perspectiva novo paradigmática e dialogar com outros autores como Humberto Maturana (2001) e o conceito de autopoiese, por exemplo. Essa sugestão considera o que se observou na presente pesquisa acerca da importância de enfatizar tanto o aspecto prático quanto teórico.

Ainda sobre possibilidades futuras de investigação, sugere-se que novos vieses da constelação familiar sejam estudados por outras áreas do conhecimento, tendo em perspectiva o novo paradigma da ciência. Isso porque, tentar compreender a constelação familiar desde o ponto de vista do paradigma tradicional da ciência é incompatível com o pensamento sistêmico. Ademais, estudos realizados em áreas como a Medicina, a Psicologia, apenas para citar exemplos, podem contribuir para ampliar horizontes, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, e aprimorar saberes nas áreas de conhecimento envolvidas.

Quanto a pesquisas futuras na área da Educação, dentre essas possibilidades de pesquisa a que se apresenta com maior ênfase neste momento é o estudo a partir da aprendizagem, visto que este estudo esteve centrado no ensino por parte dos educadores. Investigações futuras que pretendam, assim como esta, incluir o campo empírico, podem ser realizadas com estudantes de constelação familiar e poderão agregar resultados bastante significativos, unindo o ensino e a aprendizagem.

Tomando em consideração o princípio hologramático do pensamento complexo (Morin, 2021 a, b), pode-se dizer que o presente estudo investigou uma pequena parte desse todo maior formado pelos educadores e educadoras do Brasil que atuam no âmbito das formações em constelação familiar. Portanto, a presente pesquisa limitou-se aos objetivos a que se propôs.

Assim, se o todo está na parte e a parte está no todo, que esta parte (a pesquisa) possa trazer ao todo (indivíduos e sociedade) inspirações, reflexões e ações em prol da construção de uma “ciência com consciência” (Morin, 2021b) e de um paradigma sistêmico inclusivo para esse grande sistema do qual fazemos parte: a humanidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Luzia Mônica Lima da Frota. **A violência escolar à luz do pensamento sistêmico**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2028. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83636>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- BERNE, Eric. **O que você diz depois de dizer olá?** a psicologia do destino. São Paulo: Nobel, 1988.
- BÖSZÖRMÉNYI-NAGY, Ivan; SPARK, Geraldine M. **Lealtades invisibles**. 2nd ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2017.
- BRAGA, Ana Lucia de Abreu. Psicopedagogia e constelação familiar sistêmica: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 26, n. 80, p. 274-285, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº PL 4887/2020**. Regulamenta o exercício da profissão de Constelador Familiar Sistêmico ou Terapeuta Sistêmico. Autor: Erika Kokay (PT-DF). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2020]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2264271>. Acesso em: 04 out. 2023.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº PL 4887/2020**. Regulamenta o exercício da profissão de Constelador Familiar Sistêmico ou Terapeuta Sistêmico. Autor: Erika Kokay (PT-DF). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2020]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2264271>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 de dez. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 702, de 21 de março de 2018**. Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares - PNPIC. Brasília, DF: Ministério da Saúde. [2018]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2018/prt0702_22_03_2018.html. Acesso em: 04 out. 2023.
- CARVALHO, Bianca Pizzatto. **Constelações familiares na advocacia sistêmica: uma prática humanizada**. Joinville: Manuscritos, 2018.
- CAPRA, Frijot; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix, 2014.

COMISSÃO DE ASSUNTOS SOCIAIS. Audiência Pública. **Debate constelação familiar e cura sistêmica**. TV Senado, Brasília, DF, 24 mar. 2022. 1 vídeo (360 min19s). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?1&reuniao=10615>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 010/05**. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília, DF: CFP, [2005]. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília, DF: CNJ, [2010]. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/compilado18553820210820611ffaaaa2655.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

A DAY made of glass 2 - Same day. [S. l.], Corning Incorporated, 2012. 1 vídeo (5min 58s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=jZkHpNnXLB0>. Acesso em: 24 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 6.728, de 24 de novembro de 2020**. Estabelece diretrizes para utilização da Prática Sistêmica no sistema de ensino do Distrito Federal. Distrito Federal: Câmara Legislativa, [2020]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/26a1f001d2724667a18d5b734ce665fe/Lei_6728_24_11_2020.html. Acesso em: 20 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 6.728, de 24 de novembro de 2020**. Estabelece diretrizes para utilização da Prática Sistêmica no sistema de ensino do Distrito Federal. Distrito Federal: Câmara Legislativa, [2020]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/26a1f001d2724667a18d5b734ce665fe/Lei_6728_24_11_2020.html. Acesso em: 20 dez. 2022.

ECHEGARAY, Guillermo. **Para comprender las constelaciones organizacionales**. Pamplona, ES: Verbo Divino, 2018.

ESPECIALISTAS defendem regulamentação da profissão de constelador familiar. **Agência Senado**, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/09/16/especialistas-defendem-regulamentacao-da-profissao-de-constelador-familiar>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PSICANÁLISE (FEBRAPSI). **Conselho profissional**. Rio de Janeiro: FEBRAPSI, [2023]. Disponível em: <https://febrapsi.org/quem-somos/conselho-profissional/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FRANKE-BRYSON, Ursula. **O rio nunca olha para trás**. São Paulo: Conexão Sistêmica, 2013.

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. **Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos**. 4. ed. Belo Horizonte: Atman, 2018.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

HELLINGER, Bert. **A fonte não precisa perguntar pelo caminho**. Trad. de Eloisa G. Tironi e Tsuyuko Jinno-Spelter. 6. ed. Belo Horizonte: Atman, 2021.

HELLINGER, Bert. **Bert Hellinger**: meu trabalho, minha vida. A autobiografia do criador da constelação familiar. Trad. de Karina Jannini. São Paulo: Cultrix, 2020.

HELLINGER, Bert. **O amor do espírito**. Trad. de Tsuyuko Jinno-Spelter, Lorena Richter e Filipa Richter. 3. ed. Belo Horizonte: Atman, 2015.

INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE. **Projeto pedagógico da formação em constelação familiar**. Caxias do Sul, 2022.

INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE. **Regimento interno**. Caxias do Sul, 16 out. 2023. 6 p.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos, reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**. ed. rev. e ampl. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATURANA, Humberto R.; VARELLA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 12. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MARINO, Sueli; MACEDO, Rosa Maria S. A constelação familiar é sistêmica? **Nova perspect. sist.**, São Paulo, v. 27, n. 62, p. 24-33, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nps/v27n62/v27n62a03.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana: WHH - Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 27. ed. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2021a.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021b.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021c.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade II**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. *In*: NICOLESCU, Basarab *et al.* **Educação e transdisciplinaridade I**. Brasília, DF: UNESCO, 1999. p. 9-26.

PARANÁ. Tribunal de Justiça. **Recomendação n. 8155935**. Curitiba: Tribunal de Justiça, 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/documents/12054912/71161469/RECOMENDA%C3%87%C3%83O+N%C2%B0+001.CEVID.TJPR.2022+sobre+a+n%C3%A3o+utiliza%C3%A7%C3%A3o+de+constela%C3%A7%C3%B5es+familiares+ou+sist%C3%A4micas+em+v.d..pdf/d11a3949-eb43-7dda-5bea-6422b9c59135>. Acesso em: 22 dez. 2022.

RIBES, Brigitte Champetier de. **Las fuerzas del amor**. 1. ed. Madrid: Gaia Ediciones, 2017.

RIBES, Brigitte Champetier de. **Los desafios de la vida actual**. Madrid: Gaia Ediciones, 2019.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The ESpecialist**: descrição, ensino e aprendizagem, [S. l.], v. 38, n. 1, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp>. Acesso em: 24 set. 2023.

RUSCHEL, Caroline Vieira. **Os limites do direito ambiental na preservação dos recursos naturais comuns**: epistemologia da sustentabilidade e estudos de caso. 2018. 299 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SERAFIM, Carla Cristina El-Hage. **A Influência da pedagogia sistêmica no sentir e fazer pedagógico de professoras do ensino fundamental**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá, 2020.

SHELDRAKE, Rupert. **A sensação de estar sendo observado e outros aspectos da mente expandida**. Trad. Cipolla, M.B. São Paulo: Cultrix, 2014.

SPARRER, Insa. **Miracle, solution and sistem**. Cheltenham: SolutionsBooks, 2007.

STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 9. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

WATANABE, Zilma Guimarães. **Um estudo sobre as publicações científicas sobre pedagogia sistêmica no âmbito escolar**. 2021. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PARADIGMA SISTÊMICO E OS MÉTODOS DE ENSINO ADOTADOS PELOS EDUCADORES NA FORMAÇÃO EM CONSTELAÇÃO FAMILIAR

Pesquisador: ANA AMELIA MACIEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70764323.7.0000.5341

Instituição Proponente: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

Patrocinador Principal: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.388.897

Apresentação do Projeto:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2158408.pdf

O projeto de pesquisa "O PARADIGMA SISTÊMICO E OS MÉTODOS DE ENSINO ADOTADOS PELOS EDUCADORES NA FORMAÇÃO EM CONSTELAÇÃO FAMILIAR" O processo formativo dos facilitadores de constelação familiar, também chamada constelação sistêmica, é o objeto deste estudo. O enfoque está centrado no ensino do paradigma sistêmico pelos educadores. Assim, a pesquisa iniciará com a construção de um diálogo entre os interlocutores teóricos, a fim de delinear o que seja o paradigma sistêmico na formação em constelação familiar. Nesse trilhar, a questão principal da pesquisa consiste em conhecer quais os métodos (programas e estratégias) de ensino são utilizados pelos educadores nos processos formativos em constelação familiar, com o propósito de possibilitar aos discentes uma percepção a partir do paradigma sistêmico. Para essa finalidade, estabelecer-se-ão referenciais teóricos, a partir das articulações do conceito de paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar, com base no que trazem os autores, pela perspectiva da educação, Edgar Morin, Maria José Esteves Vasconcellos e Maria Cândida Moraes e, em outro viés, pela perspectiva da constelação familiar, Bert Hellinger e Brigitte Champetier de Ribes. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa e aliará a parte programática à estratégica, conforme Edgar Morin (1999). No aspecto programático, a construção dos dados

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 6.386.897

ocorrerá a partir de entrevistas semiestruturadas, com educadores do curso de formação em constelação familiar, do Espaço Terapêutico Zen Vitale, que atuaram como educadores no período de 2022 a 2023, na turma do curso de Formação em Constelação Familiar. A observação dos dados será feita com base na elaboração do discurso do sujeito coletivo, trazido por Lefrèvre e Lefrèvre (2003). Já no âmbito estratégico, será utilizado o pensamento complexo de Morin (1999). Por fim, serão compartilhadas as percepções, a partir da observação realizada, que poderão indicar (ou não) possíveis programas e/ou estratégias de ensino que facilitem a construção do conhecimento do paradigma sistêmico no âmbito das formações em constelação familiar.

Objetivo da Pesquisa:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2158408.pdf

Objetivo Primário:

Compreender quais são as concepções do paradigma sistêmico utilizadas nas formações em constelação familiar para perceber as imbricações dos métodos de ensino utilizados pelos educadores no Espaço Terapêutico Zen Vitale, no período de 2022 a 2023, na segunda turma do curso de Formação em Constelação Familiar.

Objetivo Secundário:

- a) Estabelecer referenciais teóricos, a partir das articulações do conceito de paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar, a fim de subsidiar a posterior construção e análise dos dados.
- b) Construir os dados a partir de entrevistas semiestruturadas com educadores do curso de formação em constelação familiar, do Espaço Terapêutico Zen Vitale, no período de 2022 a 2023, na segunda turma do curso de Formação em Constelação Familiar.
- c) Elaborar o discurso do sujeito coletivo a partir dos dados construídos, para o fim de perceber as imbricações das metodologias de ensino com o paradigma sistêmico.
- d) Compartilhar as percepções advindas da pesquisa, as quais poderão indicar (ou não) possíveis programas e/ou estratégias de ensino que facilitem a construção do conhecimento do paradigma sistêmico no âmbito das formações em constelação familiar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2158408.pdf

Riscos:

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2829 E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 6.386.897

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 510/2016. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade do Espaço Terapêutico Zen Vitale ou aos educadores da Formação em Constelação Familiar. Embora possam existir, os riscos são mínimos, como a possibilidade de o entrevistado sentir cansaço ao responder a entrevista ou a necessidade de reagendar a entrevista por contratempos ou motivo de força maior. Como em qualquer pesquisa existe o risco de quebra de sigilo, porém, a pesquisadora tomará todas as providências para garantir a plena segurança dos dados e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos. A pesquisa somente será iniciada após total leitura deste documento, sanando dúvidas do(a) entrevistado(a). Caso o (a) participante queira desistir da pesquisa por qualquer motivo, não será prejudicado (a) e será compreendido (a).

Benefícios:

O tema do paradigma sistêmico no âmbito das formações em constelação familiar é essencial para uma aprendizagem efetiva e que vise à construção do conhecimento. Isso porque, existem diversas discussões e também críticas acerca dessa abordagem terapêutica, inclusive um dos aspectos mais destacados é o aspecto teórico e a formação dos profissionais que atuam na área, a pesquisa vai contribuir com as investigações nesses âmbitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa com vista à produção de dissertação de Mestrado em Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto – presente de modo adequado.

Projeto de pesquisa completo e detalhado: presente de modo adequado.

Cronograma: presente de modo adequado.

Orçamento: presente de modo adequado.

Instrumentos de coleta de dados (questionários, roteiros, formulários...): presente de modo adequado.

Termos de Anuências Institucionais (TAI): presente de modo adequado.

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): presentes de modo adequado.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): Não se aplica.

Solicitação de dispensa de TCLE: Não se aplica.

Termo de confidencialidade e sigilo – presente de modo adequado.

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS**



Continuação do Parecer: 6.386.897

Recomendações:

Não há recomendações.

As pendências foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto.

Emendas devem ser apresentadas em documento postado na opção OUTROS, com o nome Justificativa da Emenda.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa por meio de relatórios parciais e final. Os relatórios devem contemplar o andamento, alterações no protocolo, cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2158408.pdf	15/09/2023 08:31:30		Aceito
Outros	atualizacao_cronologica.pdf	15/09/2023 08:28:01	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
Outros	Entrevista_semiestruturada.pdf	15/09/2023 08:17:18	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
Outros	TSC.pdf	15/09/2023 08:16:16	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	15/09/2023 08:14:05	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	15/09/2023 08:12:58	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TCPR.pdf	19/08/2023 14:19:55	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	16/06/2023 22:06:12	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/06/2023 22:03:51	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	BROCHURA.pdf	16/06/2023 22:03:06	ANA AMELIA MACIEL	Aceito

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2829 E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 6.386.897

Investigador	BROCHURA.pdf	16/06/2023 22:03:06	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/06/2023 21:57:45	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
Outros	TAI.pdf	15/06/2023 14:49:42	ANA AMELIA MACIEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	15/06/2023 14:48:25	ANA AMELIA MACIEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS DO SUL, 04 de Outubro de 2023

Assinado por:

Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405
Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 E-mail: cep-ucs@ucs.br

ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

1/3

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI) ESPAÇO TERAPÊUTICO ZEN VITALE DIRETORA: ILOSA EMILIAVACA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Pesquisa: O Paradigma Sistêmico e os Métodos de Ensino Adotados Pelos Educadores na Formação em Constelação Familiar

Pesquisadora responsável: Ana Amélia Maciel Maia

Orientadora: Profa. Dra. Christiane Backes Welter

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS).

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 9 9164 2033

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Tenente Coronel Durval de Alvarenga Souto Maior, n. 486, bairro Pioneiro, Caxias do Sul, RS.

CPE: 016.176.450-95

Objetivo: Compreender quais são as concepções do paradigma sistêmico utilizadas nas formações em constelação familiar para perceber as imbricações dos métodos de ensino utilizados pelos educadores no Espaço Terapêutico Zen Vitale, no período de 2022 a 2023, na segunda turma do curso de Formação em Constelação Familiar.

Procedimentos: Será realizada a articulação entre os conceitos do paradigma sistêmico e constelação familiar. Após, serão realizadas as entrevistas semiestruturadas, pelo método do discurso do sujeito coletivo (JIFFRÉ-VI; JIFFRÉVE, 2003), com educadores do curso de formação em constelação familiar, do Espaço Terapêutico Zen Vitale, que atuaram como educadores formadores no período de 2022 até 2023. As entrevistas serão gravadas, em áudio e vídeo, pela plataforma Google Meet, para posterior transcrição. Após, será feita a tabulação, separando-se as respostas à questão "A" de todos os entrevistados, depois as respostas à questão "B", e assim sucessivamente. Em seguida, serão identificadas e sublinhadas, com cores de sublinhado diferentes, as ideias centrais, as expressões-chave e as ancoragens, em cada resposta. Então, será feita a diferenciação entre as ideias centrais e as ancoragens. Ato contínuo, serão agrupadas e identificadas as ideias centrais e ancoragens de mesmo sentido. Por fim, os agrupamentos serão reunidos conforme a identificação prévia, a fim de transcrever a ideia central de cada um. Na segunda etapa, as expressões serão ligadas no discurso do sujeito coletivo.

Rubrica da pesquisadora:





Rubrica do participante:



2/3

Comitê de ética: Esta pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar de forma ética, as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/UCS está localizado na UCS, Campus sede, Bloco S, sala 405, e-mail: cep-ucs@ucs.br, (54) 3218-2829. Atendimento: de segunda a sexta-feira das 8h às 11h30min e das 13h30min às 18h. Coordenadora: Magda Amabile Carpeggiani Bellini
Coordenadores adjuntos: Ana Maria Paim Camardelo e Thiago de Oliveira Gamba. Secretário: Gabriel Maximiliano Karolczak Sosa - gmkososa@ucs.br. Serão assegurados os direitos previstos na **Resolução CNS 510/2016**.

Rubrica da pesquisadora:  Rubrica do participante: 

ACEITE AO PESQUISADOR

Por meio do presente instrumento, eu, Ilosa Emiliavaca, diretora do Espaço Terapêutico Zen Vitale, localizada na Rua Dalto Filho, n. 2361, Bairro Panazzolo, na cidade de Caxias do Sul, RS, autorizo a realização do estudo de mestranda Ana Amélia Maciel Maia intitulado **O Paradigma Sistêmico e os Métodos de Insíno Adotados pelos Educadores na Formação em Constelação Familiar**.

Eu, na qualidade de diretora responsável pelo Espaço Terapêutico Zen Vitale, compreendi que este documento valida e autoriza a realização do estudo por meio da realização das entrevistas semiestruturadas com os educadores do curso de Formação em Constelação Familiar, que ministraram aulas no período de 2022 até 2023.

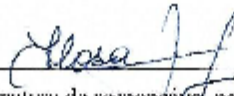
Este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS) antes do início da atuação da pesquisadora. A pesquisadora garantiu que todos os cuidados serão tomados para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes.

Declaro também que fui informada que a referida pesquisa não irá gerar despesas nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos participantes nos trabalhos que envolvem a realização da pesquisa, e que, no caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que tenham sido até então fornecidas serão descartadas.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa informados pela pesquisadora e conforme recebimento do projeto de pesquisa qualificado, concedo a anuência para seu desenvolvimento na instituição a qual represento desde que, seja assegurado o cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS 510/2016 e da Carta Circular nº 1/21 do CNS/CONLEP, dentre os quais se estabelece:

- f) Garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- g) Garantia de confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- h) Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes;
- i) Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- j) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.

Caxias do Sul, RS, 14 de JUNHO de 2023.


 Carimbo e assinatura da responsável pelo Espaço Terapêutico Zen Vitale
 Rosa Emiliavaca
 Diretora
 Espaço Terapêutico Zen Vitale


 Pesquisadora Ana Amélia Maciel Maia

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1/5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Pesquisa: O Paradigma Sistêmico e os Métodos de Ensino Adotados Pelos Educadores na Formação em Constelação Familiar

Pesquisadora responsável: Ana Amélia Maciel Maia

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Backes Welter

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 9 9164 2033

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Tenente Coronel Durval de Alvarenga Souto Maior, n. 486, Bairro Pioneiro, Caxias do Sul, RS.

CPF: 016.176.450-95

Você, educador(a), está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Destaco que o seu nome não será divulgado e que todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente sigilosas e assim serão tratadas. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada respondente e estarei primando por isso.

Introdução: No que tange à parte conceitual, das constelações familiares, se observa que existem diferentes correntes teóricas. Assim, inicialmente, a presente pesquisa qualitativa busca delinear o conceito de paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar. Nesse trilhar, utiliza-se referenciais teóricos advindos do campo educacional e da área das constelações. Em seguida, parte para o campo empírico para conhecer de que forma o paradigma sistêmico é percebido e experienciado pelos educadores da formação em constelação familiar.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do participante: _____.

Objetivo: Compreender quais são as concepções do paradigma sistêmico utilizadas nas formações em constelação familiar para perceber as imbricações dos métodos de ensino utilizados pelos educadores no Espaço Terapêutico Zen Vitale, no período de 2022 a 2023, na segunda turma do curso de Formação em Constelação Familiar.

Procedimentos: Será realizada a articulação entre os conceitos de paradigma sistêmico e constelação familiar. Após, serão realizadas as entrevistas semiestruturadas, pelo método do discurso do sujeito coletivo (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2003), com educadores do curso de formação em constelação familiar, do Espaço Terapêutico Zen Vitale, que atuaram como formadores no período de 2022 até 2023. As entrevistas serão realizadas de forma online pela plataforma Google Meet e gravadas, em áudio e imagem, para posterior transcrição. Após, será feita a tabulação separando-se as respostas à questão “A” de todos os entrevistados, depois as respostas à questão “B”, e assim sucessivamente. Em seguida, serão identificadas e sublinhadas, com cores de sublinhado diferentes, as ideias centrais, as expressões-chave e as ancoragens, em cada resposta. Então, será feita a diferenciação entre as ideias centrais e as ancoragens. Ato contínuo, serão agrupadas e identificadas as ideias centrais e ancoragens de mesmo sentido. Por fim, os agrupamentos serão reunidos conforme a identificação prévia, a fim de transcreever a ideia central de cada um. Na segunda etapa, as expressões serão ligadas no discurso do sujeito coletivo.

Risco e desconfortos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 510/2016. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade do Espaço Terapêutico Zen Vitale ou aos educadores da Formação em Constelação Familiar. Embora possam existir, os riscos são mínimos, como a possibilidade de o entrevistado sentir cansaço ao responder a entrevista ou a necessidade de reagendar a entrevista por contratempos ou motivo de força maior. Como em qualquer pesquisa existe o risco de quebra de sigilo, porém, a pesquisadora tomará todas as providências para garantir a plena segurança dos dados e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos. A pesquisa somente será iniciada após total leitura deste documento, sanando dúvidas do(a) entrevistado(a). Caso o (a) participante queira desistir da pesquisa por qualquer motivo, não será prejudicado (a) e será compreendido (a).

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do participante: _____.

Problemas ou perguntas: Por meio deste documento e a qualquer momento, poderá solicitar esclarecimentos em relação à pesquisa. Poderá entrar em contato pelo telefone da pesquisadora (54) 9 9164 2033 ou pelo e-mail: ana.ameliamaciel14@gmail.com.

Confidencialidade: Será mantido sigilo total, não será falado para outras pessoas de sua participação nesta pesquisa. Seu nome não será revelado em momento algum durante a escrita da dissertação. Isso porque, pela própria natureza da metodologia utilizada para análise de dados (discurso do sujeito coletivo), não haverá necessidade nem mesmo de nomes fictícios. Os dados coletados na entrevista ficarão guardados comigo, por cinco anos, sendo que os resultados só serão divulgados no meio acadêmico e/ou no meio científico, com garantia de privacidade total de dados/informações que expõem, por exemplo, nomes de participantes. Destaca-se o artigo 9º da Resolução CNS 510/2016: “São direitos dos participantes: V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Assim, deve haver a manifestação explícita do participante, caso deseje que sua identidade seja divulgada”.

Orçamento/custo: Sua participação nesta entrevista não acarretará nenhum custo de ordem financeira para você, assim como não lhe será disponibilizado nenhum auxílio financeiro. Não haverá nenhum tipo de gratificação, certificado de participação ou pagamento pela participação.

Benefícios: O tema do paradigma sistêmico no âmbito das formações em constelação familiar é essencial para uma aprendizagem efetiva e que vise à construção do conhecimento. O material da entrevista, após transcrito e analisado, embora não de forma literal, visto que se utilizará a metodologia do discurso do sujeito coletivo, estará presente na dissertação. Poderá entrar em contato ou, se desejar, poderei entrar em contato para disponibilizar a dissertação após defesa.

Caso aceite fazer parte da pesquisa referida acima, assine ao final deste Termo que será assinado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará sob a guarda da pesquisadora e a outra sob sua guarda.

Comitê de ética: Esta pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar de forma ética, as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/UCS está localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, n. 1130, bairro Petrópolis, Caxias do Sul, RS, Campus-sede, Bloco S, sala 405, e-mail: cep-ucs@ucs.br,

4/5

telefone: (54) 3218-2829. Atendimento: de segunda a sexta-feira das 8h às 11h30min e das 13h30min às 18h. Coordenadora: Magda Amabile Carpeggiani Bellini, Coordenadores Adjuntos: Ana Maria Paim Camardelo e Thiago de Oliveira Gamba, Secretário: Gabriel Maximiliano Karolczak Sosa - gmksoa@ucs.br. Serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS 510/2016.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do participante: _____.

DECLARAÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, educador (a), li e conversei com a pesquisadora responsável por este trabalho de Mestrado em Educação da UCS, Ana Amélia Maciel Maia, e concordo com os detalhes aqui descritos e esclarecidos. Entendo que sou um ser livre para participar ou recusar da pesquisa e que a qualquer momento poderei suspender minha participação, por qualquer desconforto. Concordo que os dados produzidos, por meio da entrevista gravada em áudio e vídeo pela plataforma Google Meet, sejam usados para o propósito estrito e exclusivo deste documento. Eu compreendi as informações apresentadas neste termo de assentimento. Conversamos detalhadamente sobre este documento, tirando todas as dúvidas. Eu receberei uma via assinada e datada deste documento de consentimento livre esclarecido.

Caxias do Sul, RS, ____ de _____ 2023.

Assinatura do(a) educador(a)

Assinatura da pesquisadora

ANEXO D - REGIMENTO INTERNO DO INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE

REGISTRO DE TÍTULOS
E DOCUMENTOS
DE CAXIAS DO SUL

295794

FL. INTEGRANTE DO DOCUMENTO
DIGITALIZADO SOB Nº SUPRA

REGIMENTO INTERNO DO INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE

DA DENOMINAÇÃO, SEDE, FORO E PRAZO

Art. 1º. INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE, pessoa jurídica de direito privado, constituída em 27 de julho de 2016, empresa ligada às áreas de ensino da arte e cultura e a atividades de práticas integrativas e complementares em saúde humana, de natureza civil, que rege-se-á por valores, princípios, disposições legais, diretrizes de autogestão e pelo presente Regimento Interno. A sede e administração está situada na Rua Daltr Filho, 2361, sobreloja, CEP: 95080-390, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

- I. Foro Jurídico na Cidade de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul, para dirimir todas e quaisquer dúvidas atinentes, renunciando a qualquer outro por mais privilegiado que seja;
- II. A área de atuação é em território nacional brasileiro;
- III. Prazo de duração das atividades é por tempo indeterminado, a contar da data de sua constituição.

DOS OBJETIVOS

Art. 2º. O INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE é uma organização que tem por finalidade promover o estudo das Práticas Integrativas e Complementares, especialmente aquelas designadas a Portaria n. 702, de 21 de março de 2018, do Ministério da Saúde, entre outras práticas de natureza holística, bem como realizar atendimentos terapêuticos à comunidade visando a promoção da saúde integral de forma complementar aos métodos tradicionais da Medicina, da Psicologia e demais áreas da saúde. Além disso, tem por finalidade promover através de ações práticas, estudos, pesquisas e desenvolvimento do conhecimento o exercício da cidadania social, educacional, ambiental, artístico, cultural da comunidade.

Art. 3º. Para cumprimento de seus objetivos, o INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE, poderá:

- I. Comunicar os colaboradores e parceiros acerca das Condutas Éticas, em vigor no âmbito do INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE;

REGISTRO DE TÍTULOS
E DOCUMENTOS
DE CAXIAS DO SUL

295794

ELABORADO POR: JACINTO
DIGITALIZADO SOB N° SUPRA

- II. Criar eventos com ou sem fins lucrativos a fim de expandir o conhecimento em pesquisa, a investigação e as técnicas terapêuticas aplicadas a indivíduos, grupos e organizações;
- III. Promover o desenvolvimento dos Terapeutas Complementares estimulando o estudo continuado, o conhecimento teórico e empírico, e a supervisão;
- IV. Desenvolver e aplicar Normas de Conduta para os Terapeutas Complementares;
- V. Manter o site institucional www.zenvitalc.com.br para informações ao público em geral;
- VI. Prestar serviços que visem a melhorar e qualificar os Terapeutas Complementares e seus clientes em sua atuação;
- VII. Prestar serviços e atividades que visem a melhorar a qualidade de vida, bem-estar, harmonia física e emocional, através do atendimento personalizado individual ou em grupo, de forma complementar aos tratamentos tradicionais das demais áreas da saúde;
- VIII. Promover atendimento dos Terapeutas Complementares na área da saúde em assistência social gratuita ou não através de projetos sociais;
- IX. Contribuir na educação e fortalecimento da formação terapêutica, difundindo conhecimentos e aprofundando o estudo das terapias complementares integrativas;
- X. Promover eventos, congressos, encontros, cursos, seminários, workshops, produzir, publicar, editar, distribuir e divulgar livros, revistas, vídeos, filmes, canais digitais, websites, portais web, programas de radiodifusão e televisão educativos, sociais, artísticos, culturais e informativos entre outros, como ferramentas para a propagação das Terapias Complementares.
- XI. Gerenciar espaços públicos ou privados, próprios ou de terceiros, em harmonia com os objetivos da instituição;
- XII. Atuar na implantação, estruturação, gestão e assessoria de políticas de atuação dos Terapeutas Complementares, assim como nas áreas sociais e culturais, junto às instituições públicas ou privadas, assim como concorrer a licitações, editais e certames públicos ou privados, de forma direta ou indireta como proponente ou representante de seus filiados tanto pessoa física como pessoa jurídica;
- XIII. Formalizar parcerias com instituições governamentais, não governamentais, universidades nacionais e internacionais, estabelecer projetos e campanhas dentro deste mesmo parâmetro;
- XIV. Promover os atendimentos dos Terapeutas Complementares, assim como a assistência social, educacional, artística e cultural as minorias e excluídos que se encontram de alguma forma em estado de vulnerabilidade social;

REGISTRO DE TÍTULOS
E DOCUMENTOS
DE CAXIAS DO SUL

295794

PL. INTEGRANTE DO DOCUMENTO
DIGITIZADO SOB Nº SUPRA

XV. Organizar, contratar e manter todos os serviços administrativos, contábeis, jurídicos, técnicos, financeiros, sociais, educacionais, artísticos e culturais visando a atingir os objetivos;

XVI. Participar ativamente de conselhos e fóruns de defesa da categoria representada, assim como de conselhos e fóruns de defesa da saúde e dos campos sociais, educacionais, artísticos e culturais, quando do interesse dos Terapeutas Complementares;

XVIII. Instalar em qualquer local de área de atuação, sob normas e regulamentos específicos; departamentos, núcleos, filiais, bem como designar profissionais capacitados para regular o desenvolvimento e implantação de seus objetivos;

XIX. Realizar captação de recursos, prestação de serviços e a comercialização de produtos para a realização dos objetivos descritos no art. 2º;

XX. Preservar o meio ambiente e seu desenvolvimento sustentável, assim como das áreas educacionais, artísticas e culturais correlacionadas;

XXI. Promover o voluntariado consciente, a criação de estágios e colocação de treinamento no mercado de trabalho, assim como incentivar qualificação e aprimoramento relacionados aos Terapeutas Complementares;

XXII. Promover a ética, paz, cidadania, direitos humanos, democracia e outros valores universais;

XXIII. Combater todas as formas de discriminação racial, étnica e de gênero, enquanto obstáculos a construção da cidadania e constituição dos direitos fundamentais, agir e atuar mesmo que de forma jurídica na garantia destes, na defesa do indivíduo, coletivo e ou do direito difuso;

Art. 4º. O INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE poderá firmar contratos, acordos, ajustes, convênios e parcerias, com entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais. Na contratação de educadores para o ensino das Terapias Complementares e demais abordagens serão observados preferencialmente os seguintes critérios: priorizar a formação continuada, o autoconhecimento permanente por meio de acompanhamento terapêutico e a supervisão de suas atividades profissionais.

Art. 5º. No desenvolvimento e exercício de seus objetivos observará os princípios da probidade e da boa-fé.

DA DIRETORIA

REGISTRO DE TÍTULOS
E DOCUMENTOS
DE CAXIAS DO SUL
295794
PL. INTEGRANTE DO DOCUMENTO
DIGITALIZADO SOB Nº SUPRA

Art. 6º. O INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE é administrado pela Diretora Geral a quem cabe:

- I - Dirigir, supervisionar e coordenar as atividades do INSTITUTO ZEN VITALE TERAPIAS;
- II - Realizar contratações as que julgar necessárias, bem como delegar atividades e fixar normas para admissão e demissão de colaboradores;
- III - Estabelecer normas de disciplina funcional;
- IV - Estabelecer normas para o funcionamento e rotinas administrativas em geral do INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE;
- V - Estabelecer as normas de controle de operações e serviços, verificando mensalmente, a situação econômico-financeira, do INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE e o desenvolvimento das atividades em geral, através de balancetes de contabilidade e demonstrativos;
- VI - Zelar pelo cumprimento da lei e outras aplicáveis, bem como, observação à legislação civil, educacional, trabalhista e fiscal;
- VII - Praticar todos os demais atos de natureza administrativa inerentes ao INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE;

DAS CONDUTAS ÉTICAS

Art. 8º. As Condutas Éticas aqui definidas são aplicáveis a todas as pessoas que estão, de alguma forma, vinculadas ao INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE, inclusive a diretoria, gerentes, técnicos, professores, terapeutas, parceiros, estudantes e colaboradores, no âmbito de atuação institucional que compreende as atividades educacionais, terapêuticas e administrativas que desenvolve.

Art. 9º. Para cumprimento de seus objetivos, o INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE será orientado pelos seguintes princípios:

- I. O respeito à liberdade, a dignidade da pessoa humana e à autonomia da vontade, amparado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, abstendo-se de qualquer discriminação por acerca da religião, raça, sexo, nacionalidade, cor, opção sexual, idade, condição social, questões política e situações afins.

(H)

REGISTRO DE TÍTULOS
E DOCUMENTOS
DE CAXIAS DO SUL

29579

CLÍNICA DE PSICOMOTRICIDADE
DIGITALIZADO SOB N.º SUPR. 01

II. O zelo com a saúde, o bem-estar, a qualidade de vida, e a harmonia física e psicológica das pessoas, priorizando os métodos mais naturais e brandos possíveis, favorecendo o protagonismo e autonomia da pessoa atendida no desenvolvimento de seus próprios recursos harmonizantes.

III. A responsabilidade com o conhecimento, o estudo e a qualificação profissional, a qual se manifesta no permanente desenvolvimento pessoal, científico, técnico, ético e filosófico, através de supervisão, terapia e/ou psicoterapia e cursos, atualizando-se quanto as pesquisas mais recentes na área, bem como os conhecimentos milenares e tradicionais, contribuindo para o desenvolvimento e aprofundamento do estudo prioritariamente transdisciplinar ou, alternativamente, multidisciplinar das Terapias Complementares.

IV. O reconhecimento e respeito às demais áreas da saúde, como a Medicina e a Psicologia, por exemplo, esclarecendo as pessoas do caráter complementar da atividade do Terapeuta Complementar.

Art. 10º. São deveres dos profissionais vinculados ao INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE.

- a) Conhecer e cumprir as Condutas Éticas aqui estabelecidas;
- b) Informar com clareza a comunidade em geral sobre os estudos, os conhecimentos, as características, o cabimento e os benefícios das práticas complementares em saúde.
- c) No exercício da atividade de educador, mencionar as fontes consultadas, os autores, entidades, ou as contribuições prestadas por assistentes, colaboradores ou outros autores, bem como abster-se de utilizar de informações particulares ainda não publicadas, sem autorização expressa do autor.
- c) No exercício da atividade de educador e/ou terapeuta, assumir responsabilidades profissionais somente por atividades para as quais esteja capacitado pessoal, teórica e tecnicamente, bem como encaminhar a profissionais ou entidades habilitados e qualificados demandas que extrapolem seu campo de atuação, a fim de garantir a proteção integral das pessoas.
- d) No exercício da atividade de terapeuta, prestar serviços terapêuticos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas à natureza desses serviços, utilizando princípios, conhecimentos e técnicas adequadas, esclarecendo e dando ciência prévia para a pessoa atendida ou ao seu responsável legal, de forma coerente com a dignidade da profissão observando o ordenamento jurídico brasileiro.
- e) No exercício de qualquer atividade profissional, respeitar o sigilo profissional para proteger, de maneira confidencial a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso

REGISTRO DE TÍTULOS
E DOCUMENTOS
DE CAXIAS DO SUL

295794

É INTEGRANTE DO DOCUMENTO
DIGITALIZADO SOB Nº SUPRA

por suas atividades. Na prestação de serviço a crianças e adolescentes, devidamente autorizadas pelos responsáveis legais, estes serão comunicados apenas do estritamente necessário para a promoção das medidas que beneficiem a saúde, bem estar e proteção integral da criança ou adolescente;

e) No exercício da atividade de terapeuta, recusar a realização de trabalhos terapêuticos por razões de foro íntimo em coerência com os ditames de sua consciência, observando a cordialidade e urbanidade ao comunicar sua recusa.

f) Levar a conhecimento da Diretoria do INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE situações que estejam em desacordo com este Regimento Interno.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 11º. O INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE reserva-se no direito de autorizar ou não a utilização de suas marcas, logotipos ou submarcas, sob seu domínio, mediante autorização expressa - por escrito - do seu uso.

Art. 12º. O INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE reserva-se no direito de autorizar ou não a elaboração de projetos por intermédio ou em parceria, mediante autorização expressa - por escrito - para sua concretização.

Art. 13º. A Lei Geral de Proteção de Dados será observada, em todos os seus termos, pelo INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE e os profissionais a ele vinculados, quanto ao tratamento dos dados eventualmente coletados, conforme os princípios da finalidade, adequação, transparência, livre acesso, segurança, prevenção e não discriminação.

Art. 14º. O presente Regimento Interno foi aprovado e permanece em vigor por prazo indeterminado.

Caxias do Sul, RS, 16 de outubro de 2023.



INSTITUTO DE TERAPIAS ZEN VITALE

Ilosa Emilia vacca, Diretora Geral.

REGISTRO DE TÍTULOS
E DOCUMENTOS
DE CAXIAS DO SUL

295794

REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS E REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS - JURÍDICAS
DA COMARCA DE CAXIAS DO SUL

Procedimento nº 327358, Livro A. 63, 86 fls. 3ª. em 17 de novembro de 2023.

Registrado no REGIMENTO INTERNO, sob nº 295794, Livro B. Eletrônico.

Caxias do Sul/RS, 21 de novembro de 2023.

Desembargador: R\$ 85,90 - Taxa: R\$ 8,90 + R\$ 800,00 - R\$ 5,00 - R\$ 10,00
 Registro ID nº valor integral: R\$ 70,00 (700,00 + 200,00) - R\$ 10,00
 Custódia: R\$ 1200 (700,00 + 200,00) - R\$ 85,00 - R\$ 10,00
 Transferência: R\$ 600 (700,00 - 200,00) - R\$ 10,00 - R\$ 10,00

REGIME DE REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS

PL. INTEGRANTE DO DOCUMENTO
DIGITALIZADO SOB Nº SUPLEN

Mercedes
Escritório Autorizado