

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**Suzi Mara Almeida Passos**

**AS INTER-RELAÇÕES COM AS DIFERENÇAS NO  
TECIDO ESCOLAR: OS SENTIDOS DA DIVERSIDADE**

Juiz de Fora

2010

**Suzi Mara Almeida Passos**

**AS INTER-RELAÇÕES COM A(S) DIFERENÇA(S) NO  
TECIDO ESCOLAR: OS SENTIDOS DA DIVERSIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora  
2010

*“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”.*  
(FERNANDO PESSOA, 2008. p. 10).

Dedico este trabalho ao Carlos Alberto Marques.

Durante a vida, interagimos com muitas pessoas. Algumas são passageiras, mesmo próximas. Outras, mesmo ficando conosco por pouco tempo, são eternas.

Você, querido Beto, é uma dessas pessoas que têm brilho eterno. Com sua garra e vontade de viver, ensinou-me a ver o mundo com outros olhos; ensinou-me que é preciso coragem para enfrentar as tormentas da vida. Provou que a sabedoria só tem valor se banhada no ouro da humildade. E, mais ainda, que cada um de nós tem muitas histórias, mas um só destino, e que ninguém o alcança sem ter feito a caminhada existencial.

Assim, como filho da Luz que tu és, desejo que aproveite as lições que tanto nos ensinou para alcançar o tesouro da mansuetude.

Com um carinho eterno e muitos amplexos de luz...

## AGRADECIMENTOS

Parafraseando Ferreira Gullar (1990), afirmo que uma parte de mim é permanente, enquanto outra parte só se sabe de repente, nos (des)encontros com a vida. Assim, traduzir uma parte na outra parte é uma questão a tecer nessa existência, no entremeio dos múltiplos fios-pessoas que fazem parte da minha teia relacional. Assim é que agradeço...

A Deus, arquiteto supremo da vida, artesão de todas as existências, que através da trama do viver possibilita-nos uma tessitura evolutiva, de tal modo que possamos nos (re)conhecer como fractais do Fluido Cósmico Universal que, infinitamente, se perpetua através da teia de inter-relações onde podemos nascer, morrer e renascer para evoluir sempre.

À Plêiade de luz espiritual que, mesmo diante das minhas fraquezas materiais, tem me sustentado em um projeto imaterial ao qual não posso me furtar.

À família que constitui, com meus amados marido e filho, *locus* essencial de minha convivência nesse espaço/tempo existencial e, portanto, minha principal fonte de aprendizado e crescimento na/com as diferenças.

À família que me constituiu, em que desde cedo, vi-me emaranhada com as diferenças, de tal forma que pude apreender o quanto os fios eternos são complexos.

À profa. Dra. Luciana Pacheco Marques que, além de orientadora, foi amiga, ensinando-me direta e indiretamente, a importância de nunca se abater diante das dificuldades, aproveitando os obstáculos para consolidar o caminho.

À Graciele, insubstituível em seu auxílio para que eu pudesse concluir a empreitada desse trabalho.

Aos amigos-irmãos Anderson e Rafael, que nos momentos mais difíceis estiveram ao meu lado, emprestando a valiosa amizade.

À família NEPED (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade), onde Luciana, Beto e todos os espíritos amigos que, por sua vez, entenderão a omissão de seus nomes, pois devido ao fato de serem muitos, não quero correr o risco de esquecer alguém. Assim, prefiro honrar o emblema daquele que um dia foi NESP e hoje se apresenta NEPED, justamente porque no movimento das mudanças, quem não se transforma é ultrapassado, o que faz deste querido núcleo o exemplo vivo de que é preciso

abrir as próprias gaiolas conceituais para alçar vôo rumo ao novo, em busca de novas idéias, conceitos, paradigmas.

Ao senhor Walmir, Alexandre e Madalena, “trio de ouro” da alegria dos corredores da Faculdade de Educação da UFJF.

Aos queridos amigos do xerox, que sempre com alegria e nem sempre “boa” música, atendiam às solicitações com um enorme carinho e dedicação.

Ao amigo Magela e a todos e todas da livraria Vozes, que muito mais que um espaço onde pude vivenciar a delícia e as dores do meu desejo por livros, construí vínculos de amizade.

Também faz parte deste trabalho alguém muito especial, a querida “Bia” que, muitas vezes, socorreu-me quando deparava com a angústia de encontrar algum livro, apresentando-me o trabalho de Victor Vasarely, pelo qual senti amor à primeira vista.

À cada um daqueles e daquelas que compõem o todo chamado Escola Municipal Bom Pastor, onde fui tão bem acolhida e pude sentir/pensar sobre as inter-relações com a(s) diferença(s) no tecido escolar.

Aos queridos amigos do GEAHM (Grupo Espírita Alfredtz Halzeireng Muller), que souberam compreender minha ausência.

Aos parentes e amigos que, mesmo não entendendo muito, souberam aceitar e compreender o meu “isolamento acadêmico”.

Enfim, sou grata a todos e todas que comigo estiveram direta ou indiretamente, ligados nessa árdua jornada e que agora posso dizer não foi fácil, mas, mesmo assim conseguimos realizar esse trabalho, que na realidade não é meu, mas de todos nós.

# Entremeio Cultural

Pelo olhar da complexidade, vivemos em múltiplas interconexões, em que a ciência e arte fazem parte de um mesmo todo.

Assim, escolhi fazer dessa dissertação também um trabalho de arte, em que a poesia, a música e a pintura interagem com as reflexões teóricas, produzindo um entrelaçamento vívido do que eu objetivei para esta pesquisa. É o que procuro para os meus estudos, a minha atuação profissional, enfim, para a minha vida.

Por todo o trabalho, fica notório a presença da arte, seja através dos mitos, da linguagem metafórica, da poesia, da música ou do lúdico. Também destaco que em cada intervalo entre os capítulos, busquei associar uma expressão poética de minha autoria articulada com o trabalho do designer gráfico Victor Vasarely.

Esse artista é pioneiro na sugestão de imprimir movimento à pintura, criando, dessa forma, uma nova relação entre artista e espectador, que deixa de ser um elemento passivo, podendo interpretar livremente a imagem em quantos cenários visuais conseguir conceber.

O referido artista é responsável pelo desenvolvimento e definição dos elementos básicos do “Op Art”( um estilo e técnica que permanecerá para sempre ligado ao seu nome).

Apesar do rigor com que são construídas, suas obras simbolizam um mundo mutável e instável que nunca se mantém o mesmo, o que muito se aproxima dos pressupostos conceituais escolhidos para subsidiar esta dissertação.

Estabelecendo uma ponte entre a ciência (geometria) e a arte, Vasarely nos mostra o quanto é possível um sentir/pensar/viver sob a ótica do Paradigma da Complexidade.

Sendo um poeta do cinético, procuro salientar que as obras desse artista/designer gráfico são uma celebração à dinâmica da vida.

## RESUMO

Esta dissertação se refere ao desenvolvimento de uma pesquisa na qual investiguei as inter-relações com as diferenças, considerando indícios dos sentidos atribuídos à diversidade no tecido escolar. Como subsídio conceitual para a referida investigação, busquei refletir sobre os sentidos da diversidade, dialogando com autores como Carlos Skliar, Carlos Alberto Marques, Martin Buber e apresentei a *Teoria da Autopoiese* de Humberto Maturana, o paradigma da *Complexidade* conforme proposto por Edgar Morin, chegando à *racionalidade exlética*, discutida por Nadia Bevilaqua. Após refletir sobre o espaço e lugar como fios que se entrecruzam na arquite(ssi)tura da escola, tendo como parâmetro investigativo o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, adentrei o tecido escolar da Escola Municipal Bom Pastor do município de Juiz de Fora/MG e, assim, pude entrelaçar, com o recurso da narrativa, os indícios e as teorias com as quais dialogamos. Arrematando os fios percebi como recorrente no tecido escolar que as diferenças podem ser negadas, marcadas, determinando uma interação hierarquizada entre o “eu da mesmidade da normalidade” e o “outro da diferença da anormalidade”. Mas, como o ser humano é um ser inacabado, conforme já dizia Paulo Freire, o desenvolvimento da “inteireza de seu ser” precisa da convivência que, por sua vez, exige mudanças não só nas ações aparentes, mas, mais ainda, nas concepções que alimentam os pensamentos, que subsidiam as atitudes que, por sua vez, determinam as ações. A pesquisa empreendida fez entender o objetivo investigativo de ver/sentir/pensar e narrar as inter-relações com as diferenças, buscando os sentidos atribuídos à diversidade, tenho também o objetivo existencial de chamar a atenção de todos e todas para as amplas possibilidades que se abrem para cada um de nós ao compreendermos a interdependência existente entre todos os seres humanos e destes com a natureza, com a vida, com o cosmo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diferença. Diversidade. Educação. Paradigma Indiciário. Complexidade.



## ABSTRACT

The present dissertation reports to a research development in which inter-relation with the differences have been investigated, considering evidence of the senses attributed to the diversity in the schooling arrangement. As a conceptual subsidy for the referred investigation, the senses of diversity have been reflected upon conversations with authors such as Carlos Skliar, Carlos Alberto Marques, Martin Buber and the presentation of Humberto Maturana's *Autopoiesis Theory*, the paradigm of Complexity as proposed by Edgar Morin, reaching the *exlactic rationality* brought forward by Nadia Bevilaqua. Subsequent to the reflection upon space and place as interweaving threads in the school archi(tex)ture, taking as an investigative approach the Inditiary Method by Carlo Ginzburg, going into the schooling arrangement of Bom Pastor City School in Juiz de Fora City, state of Minas Gerais, and thus being able to interweave, with narrative resources, evidences and theories we have dialogued with. I could perceive as a common thread in this schooling arrangement that differences may be denied, marked, determining a hierarchical interaction between the "self of sameness of normalcy" and the "other of difference of abnormality". However, since human being is unfinished in himself, according to Paulo Freire, the development of the "wholeness of his own self" needs the acquaintanceship which in turn demands changes not only in apparent actions but, furthermore in thought-feeding concepts, that subsidize attitudes which in turn determine actions. Such undertaking has made me perceive that far beyond the investigating objective of seeing/feeling/thinking and narrating inter-relations with differences, seeking the attributed senses to diversity, I also have the existential purpose to call everyone's attention to the broad possibilities which unfold for each one of us as we understand the existing interdependence among all humans and pervasive to nature, life and the cosmos.

**KEY WORDS:** Difference. Diversity. Education. Paradigm. Inditiary. Complexity.

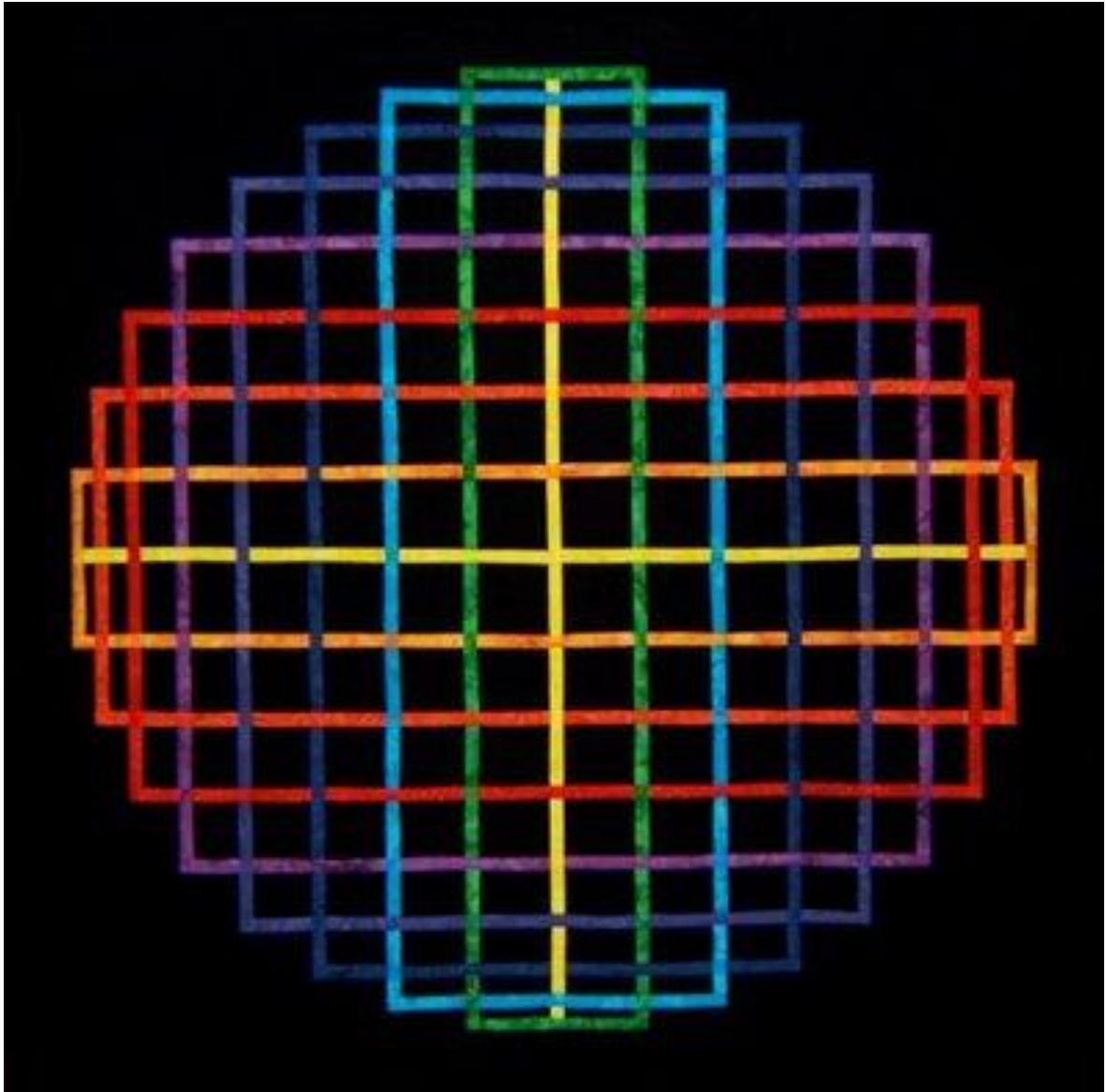
## SUMÁRIO

1	ENTRELAÇANDO PALAVRAS, ENTRETECENDO SENTIDOS: A VIDA DO TEXTO; O TEXTO DA VIDA .....	13
2	RE(A)PRESENTAÇÕES DAS DIFERENÇAS: UMA TRAMA DE SENTIDOS PARA A DIVERSIDADE .....	29
3	A REALIDADE COMPLEXA EXIGE A COMPLEXIDADE NO PENSAR .....	45
3.1	As contribuições da autopoiese para o pensamento complexo .....	46
3.2	O pensamento complexo: a arquitetura do paradigma da Complexidade .....	53
3.3	Uma (re)virada cognitiva: a racionalidade exlética .....	65
4	OS (DESA)FIOS DA URDIDURA DO MÉTODO .....	77
5	ESPAÇO E LUGAR COMO FIOS QUE SE ENTRECruzAM NA ARQUITE(SSI)TURA DA ESCOLA .....	89
6	NO TEAR DA ESCOLA, UM TECIDO DE MÚLTIPLOS FIOS E ARTESÃOS .....	102
7	ARREMATANDO FIOS.....	146
8	REFERÊNCIAS.....	150
9	ANEXO.....	159

## *Fio*

*Fio de prata;  
Fio da meada;  
Fio da vida.  
Da vida por um fio;  
Um fio para cada vida.  
Muitas vidas.  
Muitos fios.  
Múltiplas possibilidades  
De se (entre)tecer a vivência  
Elaborando o tecido da experiência  
Que de existência em existência,  
Dá contorno a um egrégio bordado.  
Que de laço em laço,  
De ponto em ponto,  
De nó em nó,  
No ateliê das existências,  
Faz da urdidura da vida  
Eterno retorno. Vida entremeada,  
Entrelaçada...  
Por tantos fios  
De tantas outras vidas  
Pois que uma vida se liga a outra,  
E outra a outra,  
Compondo o caleidoscópio do viver.*

*(Suzi Passos, 2009)*



## **1 ENTRELAÇANDO PALAVRAS, ENTRETECENDO SENTIDOS: A VIDA DO TEXTO; O TEXTO DA VIDA.**

A vida não cessa. A vida é fonte eterna [...] O grande rio tem seu trajeto, antes do mar imenso. Copiando-lhe a expressão, a alma percorre igualmente caminhos variados e etapas diversas, também recebe afluentes de conhecimentos, aqui e ali, avoluma-se em expressão e purifica-se em qualidade, antes de encontrar o Oceano Eterno da Sabedoria. [...] Muito longa, portanto, nossa jornada laboriosa. [...] (ANDRÉ LUIZ - por FRANCISCO CÂNDIDO XAVIER, 1944)

Pertencemos a uma trama chamada Vida. O texto é uma teia que entretecemos com palavras, em que entrelaçamos os múltiplos sentidos do viver. Portanto, tecer a vida significa tramar seus fios no conjunto de nossa existência, individualmente, e, também, enquanto participante de um todo maior: familiar, escolar, social e universal.

No entanto, como geralmente formulamos os elos de conexão de nossa vida somente a partir do que nos é visível, aparente, temos dificuldade de apreender a tessitura do viver em sua complexa e infinita teia. Mas, como em um iceberg, o que aparece nem sempre é a parte maior ou mais importante e, através da metáfora da conectividade do tecido, é possível dizer que tudo é interligado na vida e que, por trás de cada ponto visível, podem existir tantos outros que não são aparentes, mas que são igualmente ou mais importantes para formar a complexidade dessa teia.

Por isso, ao me colocar diante do investimento da tessitura deste trabalho, indago-me sobre a matriz geradora de todo o processo de tecelagem, tanto da pesquisa, quanto da pesquisadora ante o tema escolhido.

Mas, como nenhuma palavra é unânime, nenhuma escrita é completa, fico cheia do vazio da angústia da escrita, pois, a urdidura do escrever, ao mesmo tempo em que possibilita um encontro introspectivo, através do exercício de autoria da escrita, também fomenta um distanciamento entre quem escreve e o que é escrito, já que, depois de feito, o texto pertence menos ao autor e mais ao leitor e, através dele, pode dar seqüência ao movimento de (re)construção do conhecimento em que o saber se forma, reforma e transforma permanentemente.

Então, como uma tecelã cuidadosa de seu ofício que prepara seu tear antes de se dedicar ao artifício da tecelagem, desvelo-me aqui sobre a imbricada relação entre o escrever, a metáfora da tecelagem e, no entremeio de ambos, os fios que compõem esta pesquisa/pesquisadora.

Vejo-me diante de um emaranhado de fios que precisam ser desenrolados, de tal forma que se possa dispô-los no tear da narrativa para compor um texto que se apresente através do trabalho empreendido.

Começo pela estreitíssima relação que liga as palavras texto e tecido. Temos, em primeira instância, a relação etimológica, já que texto vem do particípio passado do verbo latino *texere* (tecer), ou seja “coisa tecida” ou “maneira de tecer”. Daí posso dizer que um texto é um tecido constituído do entrecruzamento de palavras que formam uma complexa trama.

Esse é o primeiro fio, mas um fio não é suficiente para tecer algo. A tecelagem me chamou a atenção justamente porque nela é indispensável a interligação de múltiplos fios. Quanto mais diversos forem os fios, mais rica é a trama e, conseqüentemente, mais resistente é o tecido.

E foi assim que me dei conta de que o trançar fios para compor uma trama, um tecido, faz referência a aspectos indissociáveis do ser humano, de sua capacidade de representação: somente através da capacidade de abstração, inerente ao ser humano, é que se faz possível a tecelagem, pois ao buscar os fios, sejam animais ou vegetais, é preciso ter em mente a obra que se pretende e através daquilo que existe sem existir (pois pertence ao pensamento de alguém) pode acontecer o ato de tecer, organizando os fios conforme a representação mental.

Essa é a metáfora que representa a elaboração da linguagem humana e, conseqüentemente, da narrativa tanto oral quanto escrita. Há, portanto, mais dois fios que se interdependem: a narrativa e a metáfora. O entrecruzamento desses dois fios gera uma característica eminentemente humana: a consciência mitológica.

No tear aqui apresentado como trabalho de pesquisa, portanto, os fios mitológicos da tecelagem se apresentam como base para a tessitura reflexiva pretendida através de uma linguagem narrativa sobre as inter-relações com a(s) diferença(s) no tecido escolar. E, tal como uma cor traz em si múltiplas nuances que podem determinar distintos sentidos de apreensão, o mesmo acontece com o mito, a metáfora e a linguagem narrativa. São muitas as possibilidades de sentidos possíveis para formas tão demasiadamente humanas de expressão, e para que as mesmas sejam melhor

compreendidas, aqui dedico um espaço/tempo para explicitá-las sob a luz do sentir/pensar escolhido como eixo-motriz da referida jornada investigativo-reflexiva.

Convém explicitar que não farei uma apresentação linear e segmentada, haja vista considerar que mito, metáfora e narrativa fazem parte de um mesmo emblema: a capacidade humana de representar e, conseqüentemente, construir uma linguagem simbólica.

Diante das questões filosófico-existenciais: “quem somos?”; “onde estamos?”; “de onde viemos?” e “para onde vamos?”, acredito que o ser humano tenha criado o mito devido à impossibilidade de apreender o real em si mesmo. Constituímos, dessa forma, a abstração, a imaginação e a capacidade representativa, o que se apresenta como força motriz constitutiva da cultura – o principal artefato humano.

Nesse sentido, considero que a partir do contato com um mundo que precisava ser conhecido para, assim, propiciar a condição de segurança biopsicossocial necessária à existência humana, nasceram os mitos, primeiramente através de narrativas orais. Essas histórias narram a origem do mundo, dos animais, das plantas e do ser humano, como todas as suas interações com esse mundo, na tentativa de desbravá-lo, conquistá-lo e domá-lo. Em função da nossa necessidade primordial de lastro é que os mitos foram criados com uma conotação heróica dentro de uma epopéia.

Talvez por isso Fernando Pessoa (2008) tenha definido com aguçada perspicácia que “o mito é o nada que é o tudo”. O mito, portanto é uma tenta(narra)tiva de explicar a vida.

Portanto, para sermos humanos, ultrapassando os limites da humanidade biológica, a capacidade de criação mítica foi essencial. E, confluindo essa reflexão sobre o lugar da mitologia em nossa configuração humana, encontro o *homo complexus* que Morin (2005a) ressalta como sendo, ao mesmo tempo, *sapiens* e *demens*, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, pois é um animal histérico, possuído por seus sonhos e, também, capaz da objetividade, do cálculo e da racionalidade.

O pensamento mitológico, portanto, pode ser aqui citado como sendo um dos primeiros aparatos que se tem notícia sobre a necessidade humana de compreender a complexidade na qual somos imersos.

Mas, por não ser o pensamento mitológico o mote da reflexão aqui empreendida, nos restringimos a buscar os mitos que dizem respeito à inter-relação entre o viver e o tecer, para que assim pudéssemos nos encaminhar para o entendimento da relação desses dois aspectos com a tessitura do saber, registrada sob a forma de texto.

Dentre os mitos relacionados à questão da inter-relação da vida com a tecelagem, não pôde passar despercebido que é muito forte a trinomia constituída pela inter-ligação entre a mulher, a tecelagem e a vida ou a destinação desta.

Há mitos que se destacam pela evidência que o fiar, o bordar, o tecer e o costurar são utilizados pelas figuras femininas como um meio de determinar destinos da humanidade, até, ou do seu próprio futuro.

Entre esses mitos, destaco os de Penélope, Ariadne, Aracne e Parcas ou Moiras (GRAVES, 2008). E, para que seja mais compreensível a relação de tais mitos com o meu trabalho de pesquisa, apresento-lhes cada um de uma forma mais detalhada.

Começemos por Penélope, filha de Icário, um príncipe espartano. Ulisses, o rei de Ítaca, desejava casar-se com ela e conseguiu, mas quando chegou a hora da noiva deixar a casa do pai, Icário, incapaz de suportar a idéia da partida de sua filha, tentou persuadi-la a permanecer com ele, em vez de acompanhar o marido para Ítaca. Ulisses concedeu a Penélope o direito da escolha, para ficar com o pai ou seguir com ele. Penélope não respondeu, deixando apenas que o véu caísse sobre seu rosto.

Icário não mais insistiu na permanência da filha, mas quando esta se foi, erigiu uma estátua à Modéstia no local em que se despediram. Ulisses e Penélope não haviam completado um ano de união quando foi declarada a Guerra de Tróia, na qual Ulisses se envolveu.

Durante sua longa ausência, sem a certeza de ainda estava vivo, seu retorno já se fazia altamente improvável, Penélope passou a ser importunada por numerosos pretendentes, dos quais parecia não haver meio de escapar a não ser que finalmente se casasse com um deles.

Penélope, entretanto, usou de todas as artimanhas para ganhar tempo, mantendo a esperança do regresso de Ulisses. Uma de suas estratégias foi a de estar sempre empenhada na confecção de um manto para as cerimônias fúnebres de Laerte, o pai de seu marido.

Penélope prometeu que escolheria um pretendente assim que terminasse a confecção do manto. Durante o dia ela tecia, mas desfazia o trabalho durante a noite. Essa é a famosa “teia de Penélope”, uma expressão proverbial que se usa para tudo aquilo que está perpetuamente sendo edificado sem jamais ser concluído.

Por sua vez, a história de Ariadne nos apresenta uma outra forma de se valer da relação entre o fio do viver e o fio da tecelagem.



Apaixonada por Teseu, quando este vai a Creta para lutar contra o Minotauro, Ariadne dá ao herói ateniense um novelo de fio que lhe possibilita sair do labirinto. Mito já apresentado anteriormente pela expressão o “fio de Ariadne”.

Já Aracne nos diz do dilema que envolve o poder em torno do saber-fazer. Sendo mortal, Aracne desenvolveu habilidades tão grandes nas artes de tecer e de bordar que até as ninfas vinham admirar seu trabalho, que não era belo apenas quando os produtos estavam prontos, mas também enquanto eram realizados. Dir-se-ia que havia tido como mestra a própria Minerva, tamanha era sua destreza quando tomava a lã em seu estado bruto para formar rolos ou separá-la em seus dedos e cardando-a até que se tornasse leve e macia como uma nuvem.

Também tecia o pano, e, depois de tecê-lo, fazia bordados nele. Mas, como Aracne negava que tivesse aprendido sua arte de alguém, ao tornar-se famosa na arte de tecer e bordar, com suas belas tapeçarias que retratam os amores dos deuses, ela começou a vangloriar-se, afirmando serem seus trabalhos superiores aos de Minerva ( a deusa da sabedoria).

Tendo sido provocada com o desafio de Aracne que dizia: “deixais que Minerva compare a sua habilidade com a minha, pois se ela conseguir me derrotar, pagarei as penalidades” (BULFINCH, 2006, p. 148), Minerva tomou a forma de uma velha mulher e foi dar a Aracne alguns conselhos, da seguinte maneira: “tenho muita experiência e espero que não desprezes meu conselho. Desafia as tuas amigas mortais, se quiseres, mas não abras uma disputa com uma deusa. Ao contrário, sugiro que lhe peças desculpas pelo que disseste e, como ela é piedosa, talvez te perdoe.” (BULFINCH, 2006, p. 148).

Cheia de si, Aracne interrompeu sua fiação e olhou para a velha senhora dizendo-lhe: “guarde seus conselhos para as próprias filhas e servas, pois sei muito bem o que digo, e sustento a minha palavra. A deusa não me atemoriza; que ela teste as suas habilidades se ousar aventurar-se” (BULFINCH, 2006, p. 148).

Livrando-se do disfarce de velha, a deusa Minerva deixa Aracne primeiro em situação de ruborização para logo vir a empalidecer. Todavia, mesmo frente a frente com tamanha divindade, Aracne sustentou a sua resolução, e conduzida por uma confiança tola em suas habilidades enfrentou seu destino.

Minerva não mais contemporizou nem deu outros conselhos. Imediatamente deram início à disputa. Cada uma posicionou-se em sua estação, prendendo o fio ao tear. A delgada lançadeira foi colocada entre os fios. Então, o pente de tear com seus

finos dentes ataca a urdidura e comprime a trama. Ambas trabalham velozmente; suas mãos habilidosas se movem rapidamente, e a energia que envolve a disputa faz com que o trabalho seja leve.

Os fios purpúreos contrastam com os de outras cores, misturando suas matizes a tal ponto que os olhos não podem perceber o ponto de fusão. Como o arco que tingem os céus formado por raios de sol refletidos na chuva, em que as cores que se encontram parecem a mesma, mas em uma pequena distância são totalmente diferentes.

Minerva bordou ao centro do tecido a cena de sua disputa com Netuno, mostrando-se a si mesma com um capacete na cabeça e o peito protegido por sua égide. Em torno dessa cena, estavam representados incidentes que ilustravam o descontentamento dos deuses pela presunção dos mortais que ousam competir com eles. Eram advertências para que Aracne pudesse desistir antes que fosse tarde demais.

Por sua vez, Aracne preencheu o seu tecido com temas ligados aos enganos e erros cometidos pelos deuses. Ela bordou sua tela maravilhosamente bem, todavia registrando com força a sua presunção e sua impiedade.

Mesmo tendo admirado o trabalho da mortal Aracne, Minerva sentiu-se tão insultada com o resultado da tecelagem da donzela que golpeou o tecido com sua lançadeira, fazendo-o em pedaços .

Em seguida, com sua autoridade imortal, Minerva tocou a testa de Aracne, fazendo-a sentir culpa e vergonha por desafiar a divindade. Isso foi de tamanho impacto para Aracne, que ela não pôde suportar e enforcou-se.

Ao ver a situação de Aracne, Minerva ainda exclamou: “Vive, mulher culpada! E para que possas preservar a lembrança dessa lição, permanece dependurada, tu e teus descendentes, para sempre”. (BULFINCH, 2006, p. 148). Transformada em uma aranha, Aracne teve como destino servir de advertência para que nenhum outro mortal presunçoso se comparasse com os deuses, estabelecendo os territórios das diferenças de poder entre ambos.

As Parcas (nome latino das Moiras) são representadas como velhas ou, mais freqüentemente, como mulheres adultas de aspecto severo.

E assim receberam nomes que correspondem às suas funções: Cloto, a fiandeira, tece o fio da vida de todos os seres humanos, desde o nascimento; Láquesis, a fixadora, determina-lhe o tamanho e enrola o fio, estabelecendo a qualidade de vida que cabe a cada um; Átropos, a irremovível, corta-o, quando a vida que representa chega ao fim.

Deusas do Destino, elas presidem os três momentos culminantes da vida: o nascimento, o matrimônio e a morte.

Os mitos de Penélope, Ariadne, Aracne e das Parcas são carregados da metáfora do viver, salientando que tal como em uma tecelagem em que a articulação dos fios determina a especificidade da trama do tecido, as múltiplas possibilidades de experiência são os fios da vida, que determinam sua configuração, o seu curso e, conseqüentemente, o seu destino.

Nessa mesma perspectiva, uma atualização de tais mitos é muito bem trabalhada por Marina Colasanti (2004), que através do livro “A moça tecelã”<sup>1</sup>, cujos fios-palavras entretecem a trama-texto, nos apresenta que a vida-tecido não pode ser enclausurada, que o sujeito vivente é tecelão da própria existência, ressaltando que o feito também pode ser desfeito para ser reconstruído.

Em um mesmo contexto, temos também Ana Maria Machado (2006), que em seu livro “Ponto a ponto”<sup>2</sup> apresenta um “fio de voz” que conta pedaços de histórias sobre os mitos de Penélope, Aracne, as Parcas e Ariadne, em que a figura feminina é retratada sempre junto a fios, fiapos e linhas de toda diversidade que vão sendo (des)fiados na urdidura de complexas tramas existenciais.

Com isso, a conexão entre tecer e viver me leva a sentir/pensar a vida como sendo uma teia, que somente se estabelece na dinâmica da própria vivência, na emergência do movimento que conduz o viver. Portanto, a vida é dinâmica, refazendo-se a cada instante, o que determina a impossibilidade de ser abarcada dentro de uma concepção generalizante, negando toda a riqueza pertinente a sua condição de sistema aberto, de movimento perene.

Contudo, será difícil pensar que a vida, sob a ótica da tecelagem, nos dá asas, levando-nos a alçar vôos metafóricos? Esta indagação é pertinente, pois a metáfora é uma palavra polissêmica que deriva do termo grego *metaphorá*. Por sua vez, esse termo decorre da junção de dois outros elementos: *meta* que significa "sobre" e *pherein*, "transporte".

---

<sup>1</sup> Nesse livro, Colasanti (2004) apresenta a história de uma moça que fiava a própria vida e, na ilusão de encontrar seu príncipe, ela o tece. Porém, quando ele se mostra dominador e exigente, ela desfaz a tessitura que, mesmo sendo sua criação, passa a determinar toda a sua vida, tirando-lhe a liberdade e o controle. Com isso, a moça tecelã decide desfazer o seu trabalho como tecelã, para transformar a sua vida como pessoa.

<sup>2</sup> Buscando resgatar a questão da autoria da vida, Machado utiliza de um “fio de voz” de uma mulher anônima para (re)contar “montes de histórias de mulheres e fiapos, fios e linhas de todo tipo, ponto a ponto se tecendo e virando novas tramas”(MACHADO, 2006, p. 7)

Neste contexto, o conceito de metáfora traz em si o sentido de "transporte", "mudança", "transferência" e, de uma forma mais específica, "transporte de sentido próprio em sentido figurado".

As metáforas, portanto, são de importância vital para o próprio funcionamento da mente humana, uma vez que sem a sua atuação constante, o pensamento em si se tornaria impossível, pois o recurso lingüístico da metáfora se refere à possibilidade de interpretar e, dessa forma, relaciona-se à capacidade de abstrair, essencial ao pensar.

Lakoff e Johnson (2002) afirmam que a metáfora não se processa de forma desvinculada da linguagem, por um lado, e da nossa maneira de lidar com o mundo, por outro. Para esses autores, as metáforas fundamentais estão diretamente ligadas às nossas percepções do mundo.

Por isso, faço questão de destacar em meu trabalho o jogo com as metáforas e os mitos, pois neles vejo as tentativas humanas de dar sentido ao fenômeno da vida, haja vista a impossibilidade de apreender, conhecer e entender a realidade tal como ela é, uma tessitura em permanente movimento de elaboração.

Dessa forma, o mito e a metáfora ajudam a construir realidades significativas, pois conforme Pimentel e Urban (2003), nossa imaginação é capaz de ressignificar os acontecimentos, exaltando, realçando ou mesmo deturpando, a tal ponto de criar outras realidades. Assim é que surgem as lendas e os mitos, esses últimos sempre mais complexos, resultado da fusão das primeiras, capazes mesmo de reunir episódios que, sequencialmente, compõem as sagas e as epopéias, que são a fonte da composição das narrativas.

Por isso, considero os mitos e as narrativas como componentes da insígnia humana e, assim, imprescindíveis a este trabalho.

E, como entendo que cada ser humano é a re(a)apresentação do mundo, percebo que o meu mundo sempre foi repleto de metáforas, fantasias, mitos e lendas, pois sou muito sensível ao que é dito nas entrelinhas, naquilo que nos é provocado por uma história, uma narrativa, pois acredito que as palavras são ocas, sendo preenchidas conforme os sentidos que ali são depositados. Portanto, a minha paixão pelo mítico decorre justamente da possibilidade de abertura que ali é possível.

Desse modo, aproveito a própria metáfora para explicar o lugar da linguagem na criação da cultura. Percebendo a vida como um arabesco bordado, tenho a linha como o pensamento metafórico e a agulha como a narração que conduz essa linha na construção do desenho a ser formado.

Morin (2005b, p.35) diz que “a linguagem, surgida ao longo da hominização, é o nó de toda cultura de toda sociedade humana[...]. O homem faz-se na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem”.

Assim, é através da linguagem, portanto, que a história da humanidade é elaborada, e também pode ser assim ressignificada, possibilitando ao mesmo tempo ser decifrada e também permanecer como incógnita, provocando novas narrações. Essa é a garantia do movimento da vida. A incompletude.

Portanto, o movimento da vida é imanente. Um (des)velar contínuo. E assim que nos posicionamos diante de um belo trabalho de arte (que aqui escolho como exemplo a tapeçaria artística). Hoje, percebemos um detalhe que ontem nos passou despercebido e, nessa possibilidade, encontra-se o encantamento de (re)vermos a cada dia com um novo olhar.

Assim, viver é tecer uma história que, ao ser narrada, nos permite (re)vivê-la. O que me permite afirmar que viver é narrar e narrar é viver, pois derivado do latim *narratio*, narração implica em uma forma de manter a realidade muitas vezes através da possibilidade de sua (re)significação. Por isso, desde a Grécia antiga, a narrativa tem se feito preponderante na composição da história da humanidade, haja vista Platão considerar como narrativas todos os acontecimentos passados, presentes e futuros.

No entanto, é importante lembrar que mesmo sendo fiel companheira da trajetória humana, por muito tempo a narração foi excluída do campo científico, por ser considerada mero recurso da transmissão oral de histórias do cotidiano popular ou da literatura, totalmente negligenciada pela ciência positivista, conforme destaca Larrosa (2007, p. 131):

[...] Pensemos na imaginação e em como a ciência moderna modificou completamente seu estatuto. Para nós, a imaginação está do lado subjetivo. Vem daí a sua associação a termos como irrealidade, ficção, delírio, fantasia, alucinação, sonho, etc. Daí também resulta que tenha perdido todo o valor cognoscitivo e esteja enclausurada nesse âmbito informe do psicológico. Para os antigos, pelo contrário, a imaginação era o meio essencial do conhecimento. Recorde-se a máxima do aristotelismo medieval: *nihil potest homo intelligere sine phantasmate* – não há compreensão possível para o homem sem imaginação. A imaginação era a faculdade mediadora entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o incorporeal, entre o exterior e o interior. Daí sua analogia com a experiência[...]. a imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem: recorde-se que *fictio* deriva de *facere*, o que ficcionamos é algo fabricado e, por sua

vez, algo ativo. A imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma.

Mas, valorizando uma perspectiva oposta a da ciência positivista, esse mesmo autor diz: “Se a vida humana não consiste numa sucessão de feitos. Se a vida humana tem uma forma, ainda que seja fragmentária, ainda que seja misteriosa, essa forma é a de uma narrativa: a vida humana se parece com uma novela.” (LARROSA 2002, p. 145)

Por isso, afirmamos efusivamente que a metáfora é o melhor recurso para a narrativa no contexto da tessitura da escrita, já que as palavras latinas *textus* e *textum*, significam, respectivamente, entrelaçamento, tecido e contextura de uma obra.

Com o sentido de uma conjuntura que reúne elementos diversos e mesmo dessemelhantes num todo organizado, o termo *textus* é interligado ao temo *textum*, que aponta para uma “contextura infinita de debates”, ressaltando a idéia de composição aberta, inacabada.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o texto pode ser definido tanto por sua unidade, enquanto obra singular, quanto por sua abertura para novas significações e/ou composições, criando novas tramas, novos tecidos de significantes.

Quanto a isto, Araújo (2001) salienta que:

O texto não é um simples amontoado de frases e, para que um “efeito de texto” seja produzido, é sem dúvida necessário que forças centrípetas garantam sua coesão, sua unidade. Sabemos, no entanto, que em todo texto - e especialmente no texto literário - estão também presentes, atuantes, forças centrífugas como as da polissemia e da intertextualidade. Esse duplo funcionamento constitutivo e interligado de unidade e abertura é tecido na escritura e atualizado, completado, na leitura (p. 1).

Logo, um trabalho de pesquisa é uma tessitura composta por muitos fios que, organizados num intenso entrelaçar e recursivo ir e vir – entremeio a (des)encontros epistemológicos e metodológicos, produzem determinado(s) sentido(s), tanto para quem o entretece, quanto para quem o lê (com olhos de ver a trama ali tecida).

Encontrei reforço para esse pensamento em Morin (2007) que também se utiliza da metáfora da urdidura da tapeçaria para refletir sobre a complexidade da vida e a perspectiva de compreender (através do conhecimento) como é essa realidade. Segundo o autor:

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer esta tapeçaria seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a

cada um desses tipos de fio. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fios componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias desta textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e configuração. (MORIN, 2007, p. 85)

Através da metáfora que correlaciona a tessitura do tapete à tessitura do conhecimento, deixei aflorar a tecelã que reside em mim para urdir um tecido chamado pesquisa, no qual pudesse dispor os fios do pensamento mítico como artífice da tessitura da vida, e com os fios da linguagem narrativa pudesse tecer o meu sentir/pensar sobre as questões pertinentes às inter-relações com as diferenças no contexto escolar, considerando indícios dos sentidos atribuídos à diversidade.

E, como não acredito no acaso, não considero coincidência ou mero capricho estilístico eu me enredar pelo desejo de trazer as metáforas para dentro de um projeto de pesquisa acadêmico, querendo elaborar a tessitura de um texto composto de múltiplos fios, tais como o pensamento mitológico que inaugura a imaginação como autopoiese da linguagem e o olhar indiciário sobre a teia da vida que, devido ao seu imanente movimento, é aqui percebida com um ver/pensar na complexidade.

Desse modo, os leitores e leitoras passarão a interagir com esse intrincado tecido de significantes, onde o pensar e o existir se entrecruzam, já que ao escrever, ao me dispor a tecer um enredo para compor a trilha da pesquisa, o fiz a partir dos fios da minha própria tessitura, cuja trama é o pano de fundo para que eu possa decifrar o enigma da questão balizadora da minha investigação enquanto pesquisadora: **São as diferenças (re)conhecidas como parte da diversidade da vida?** E, ao me deparar com tal questionamento, percebi-me tal como a moça tecelã que, ao jogar o jogo da vida através do seu tear, viu-se diante da trama da própria vida. Desse modo, ao problematizar **as inter-relações com as diferenças**, problematizo o meu próprio viver, pois ao pesquisar, pesquiso-me, porque ao pretender **buscar indícios dos sentidos atribuídos à diversidade nas inter-relações com as diferenças no tecido escolar**, talvez possa compreender, de uma forma mais ampla, a tessitura da convivência humana.

Dessa forma, o que há muito me acompanha como indagações sobre as diferenças que aqui se configuram como as questões que instigaram a realização desse trabalho. A primeira questão refere-se justamente à escolha do tema, já que reconhecendo a diversidade em tudo o que existe, sempre me instigou o fato da(s)

diferença(s) serem restringidas a alguns grupos, começando isso dentro da minha própria família.

Então, talvez ali, no seio familiar, é que tenha sido deflagrado o meu desejo de buscar caminhos para compreender os enredos da humanidade no que se refere ao ver, viver e conviver com o outro, com as diferenças.

No entanto, se a afetação da vida pessoal pode ser deflagradora, tenho a clareza que não é suficiente para garantir o movimento necessário a uma pesquisa pretendida dentro do âmbito de um curso de mestrado, em que emergiu uma segunda questão.

Com quais autores poderia eu dialogar sobre as questões da(s) diferença(s), e, mais, das relações humanas mediante a diversidade. Assim, com o pensar entrelaçado com o sentir é que busquei autores com os quais pudesse dialogar nesse sentido, o que se apresentou árdua tarefa já que a escolha dos fios para compor a tessitura de um trabalho acadêmico é sempre uma decisão desgastante, angustiada, tal como decifrar o enigma da Esfinge ou vencer o Minotauro em seu labirinto.

Sozinha, missão intangível, o que me faz salientar a importância do lugar da minha orientadora que, tal qual Ariadne<sup>3</sup>, entregou-me uma meada que ia sendo desvencilhada conforme fosse buscando o aporte epistemológico que seria condizente com o meu modo de ver/sentir/pensar o mundo.

Mas, antes mesmo de saber qual o meu destino só sabia que tinha que chegar, vencer a angústia que se associa ao escrever, vencer o tempo cada vez mais apertado, até sufocante, ultrapassar os desencontros, superar os desencantos.

Isto, porque ao buscar bases epistemológicas para o meu caminhar, por várias vezes pensei ter encontrado autores e teorias que me balizassem, mas quando colocava seus fios na lançadeira da escrita, percebia que os fios não se conectavam e o bordado que se ia apresentando não condizia com o que eu queria.

Isso me fazia similar à moça tecelã que, ao perceber uma vida-bordada distinta do que desejava, jogava a lançadeira ao contrário desfazendo o tecido.

---

<sup>3</sup> Remeto-me aqui ao “Fio de Ariadne” (ou também **Linha de Ariadne**), assim chamado devido à lenda anteriormente citada. Esse termo é usado para descrever a resolução de um problema que se pode proceder de diversas maneiras óbvias (como exemplo: um labirinto físico, um quebra-cabeça de lógica ou um dilema ético), através de uma aplicação exaustiva da lógica por todos os meios disponíveis. É o método singular utilizado que permite seguir completamente pelo vestígios das pistas ou assimilar gradativo e seguidamente uma série de verdades encontradas em um evento inesperado, ordenando a pesquisa, até que atinge um ponto de vista final desejado. (BULFINCH, 2006)



No meu fazer, eu me apropriava da experiência com determinado saber e abandonava aquele caminho, partindo em busca de outro que pudesse me permitir chegar ao que buscava.

Medo. O pavor de ser sufocada por tantas leituras e não conseguir chegar a lugar algum se fizeram presentes até eu me deparar com as trilhas, ainda pouco conhecidas do pensamento complexo.

Ah! Fios de textura ímpar...

Fios que se unem, interagem, apontando uma nova direção para os modos de perceber o mundo, assim como para a elaboração de um outro conhecimento a partir de tais percepções.

Essa possibilidade de olhar o mundo sob uma perspectiva conjuntiva e não mais disjuntiva fortaleceu os meus objetivos para com o trabalho de pesquisa, fazendo com que a relevância do mesmo se estabelecesse no desvelamento dos sentidos que engendram as inter-relações com as diferenças, visto que toda relação traz em si sentidos, mas, quando muito embutidos, enraizados mesmo no comportamento, eles se tornam cristalizados e, paradoxalmente, naturalizados, dificultando as mudanças, quando necessárias.

Logo, ao me disponibilizar conhecer as inter-relações com as diferenças construídas no âmbito escolar, desnaturalizando-as, foi possível elaborar vários questionamentos sobre os sentidos atribuídos à diversidade, de modo a contribuir com as reflexões que têm sido construídas em torno da exclusão/inclusão, ampliando o foco sobre as questões das diferenças.

Ciente então, desse desafio, resolvi encará-lo e ir ao encontro daqueles que já contribuíram e/ou continuam contribuindo para que o conhecimento seja uma forma de aproximação entre as pessoas, entre o ser humano e a Natureza, favorecendo a união entre as partes do todo e não mais a fragmentação e a disjunção da vida, do universo.

Por isso, o presente trabalho foi elaborado de tal forma a permitir que seja possível captar, na tessitura do texto, uma reforma no pensamento, pressupondo uma virada paradigmática do pensamento linear, estabelecido na Modernidade, para um pensamento complexo que está se firmando na Atualidade<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Aqui ressalvo a opção em utilizar o termo Atualidade para fazer referência ao espaço/tempo em que nos situamos, conforme formulação teórica de Marques (2001), o que para alguns autores é denominado de Pós-Modernidade.

Como ponto inicial da tessitura, buscamos as configurações de sentido para a diversidade, estabelecendo o olhar que re(a)presenta as diferenças.

E, ao olhar a realidade buscando compreender sua complexidade, fez-se necessário buscar outras formas de investigar, já que pretendendo observar os mecanismos de inter-relação com as diferenças no tecido escolar, não poderia ignorar a dinâmica do movimento que é inerente à cotidianidade do viver.

Desse modo, busquei no diálogo com renomados autores, reflexões conceituais ainda pouco conhecidas no âmbito da Educação, mas que são de extrema importância para a constituição da pesquisa aqui estabelecida. Falo dos *Sentidos da Diversidade*, proposto por Carlos Alberto Marques, da *Filosofia da Diferença*, de Carlos Skliar, da *Autopoiese* de Humberto Maturana, do *Paradigma da Complexidade* proposto por Edgar Morin, da *Racionalidade Exlética* discutida por Nádya Beviláqua Martins, a *Filosofia da Relação*, pensada por Martin Buber, o **Paradigma Indiciário**, articulado por Carlo Ginzburg, bem como a perspectiva de *Não-lugares* de Marc Augé.

E, para atender o objetivo desse trabalho, também foi estabelecida uma reflexão sobre o *locus* da pesquisa, tanto no âmbito do espaço físico e, portanto, institucional, como em sua territorialização enquanto lugar de inter-relações e, conseqüentemente, de significância para as pessoas que nele convivem.

Feito isso, foi possível adentrar o ambiente escolar onde, através da participação em algumas de suas atividades cotidianas, foi possível conhecer o tear das inter-relações com as diferenças. E, com o recurso da narrativa, pude desvelar uma trama de múltiplos fios e artesãos que indiciaram alguns sentidos para a diversidade do/no tecido escolar.

Entrelaçando as palavras, portanto, é que pude no espaço/tempo de dois anos me entretecer na vida do tecido escolar e educacional, enquanto trama de sentidos da vida que, devido à sua complexidade, não permite ser concluída, mas, somente ser alinhavada em um texto que re(a)presenta a sua dinâmica de tal modo que, onde considerarei ser o meu ponto de chegada, talvez se estabeleça como ponto de partida para quem se identificar com a perspectiva de estudo aqui apresentada.

## Quem sou?

Ou isto ou aquilo, não.  
 E isto e aquilo. Sou eu, sou outro.  
 Sou outro do eu; sou eu do outro.  
 Ser e não ser. Esta é a vida.  
 Tão múltipla, que ao mesmo tempo, sou todo, sou parte.  
 Sou parte do todo.  
 Que gira, gira. E nesse carrossel.... se (de)compõe  
 Em um caleidoscópio, onde sombra e luz fazem um jogo.  
 Jogo da vida. Jogo das diferenças.  
 Jogo do isto e aquilo. Do ser e não ser.  
 Jogo do (des)encontro.  
 Entre o eu e o outro, que se aproximam e se distanciam, criando  
 espaços para o ser.  
 Ser viver. Vivente. Ardente. Crescente . Ser gente.  
 Diverso. Diversidade.  
 Possibilidade do vir a ser  
 O que não fui,  
 O que ainda não sou,  
 O que poderei ser,  
 Enfim,  
 Complexa-mente  
 Ser Feia  
 Ser rede,  
 Ser encontro,  
 Ser desencontro,  
 Ser e não ser  
 Ser isto e aquilo  
 Ser eu e ser outro  
 Ou frac-tal-mente  
 Ser humano,  
 Ser emaranhada-mente gente.  
 Eis o que estou por ser.

(Suzi Passos, 2009)



## **2 RE(A)PRESENTAÇÕES DAS DIFERENÇAS: UMA TRAMA DE SENTIDOS PARA A DIVERSIDADE**

Quanto mais a diversidade humana é visível, mais a unidade humana torna-se, hoje, invisível aos espíritos que só conhecem fracionando, separando, catalogando, compartimentando. Ou, então, o que aparece aos espíritos abstratos é uma unidade abstrata que oculta as diferenças.  
(MORIN, 2005b, p. 58)

É sabido que, na Atualidade, muito tem se falado sobre inclusão com a utilização dos termos diferença e diversidade, principalmente no contexto educacional. Contudo, percebo também certa confusão com relação aos sentidos atribuídos a tais palavras, o que tomei o cuidado de não fazer nesse trabalho. Daí, posso ser inquirida: “Que diferença e diversidade você aborda neste trabalho?”

A priori, falarei sobre o sentido das diferenças e da diversidade abordado nesse trabalho a partir dos sentidos com os quais não coadunamos.

E, mesmo que hoje não seja mais possível seguir em trilhas marcadas pela categorização, negligência e exclusão das diferenças, também sabemos que, nascidos e constituídos em outro tempo que não esse, trazemos em nossos pés grilhões que ainda determinam as re(a)presentações que fazemos do mundo, da vida e, conseqüentemente, das pessoas com as quais temos que compartilhar esse mundo, mesmo que muitas vezes nossos discursos digam que não, carregados de eufemismos sobre as diferenças, estabelecendo uma trama de sentidos para a diversidade.

Nesse percurso, saliento que considero as diferenças como sendo as características singulares que compõem cada uma das unidades viventes do universo, sendo impossível a existência de dois seres vivos iguais, porque a Natureza não faz nada em série, pois cada vida possui uma tendência inata de ser única em si mesma.

E, nessa perspectiva, consideramos que somente a partir da existência das diferenças pode existir a diversidade, aqui considerada no sentido de conjunto, de composição sistêmica das diferenças.

Desse modo, as diferenças não podem ser restringidas às características físicas, psicológicas ou culturais, de uma forma isolada, pois mesmo que seja possível existirem duas combinações genéticas totalmente idênticas, a forma como cada espécime é

afetado e/ou afeta o meio em que vive é única, pois a complexa inter-ligação entre formação e funcionamento do organismo é que faz de cada ser vivo um exemplar específico que, ao mesmo tempo em que representa o todo da existência, é singular em sua manifestação existencial.

Contudo, mesmo sendo as diferenças a composição essencial da vida, essa diversidade obteve vários sentidos ao longo da história da humanidade, acompanhando as mudanças nas mais variadas áreas de saber da sociedade, tais como Ciência, Religião, Filosofia, Política e Educação, dentre tantas outras.

Nesse contexto, mesmo sempre existindo o outro como alteridade, a sociedade ocidental é marcada por um espaço/tempo em que as re(a)presentações das diferenças saíram do campo biológico e cognitivo e adentraram campos mais profundos como o da cultura, criando territórios com fronteiras, delimitando categorias hierárquicas entre os seres humanos, como se uns fossem os modelos da condição de humanidade, estabelecendo aos outros a condição de menos-valia e, conseqüentemente, necessidade de conformação e até subjugação àqueles considerados “superiores”.

Assim, as pessoas re(a)presentaram as diferenças como uma dualidade entre um eu e um outro subjugado a uma condição de “isso”, provocando uma distinção antagônica através da construção de relações de oposição entre uma mesmidade e a alteridade, conforme uma perspectiva etnocêntrica da diversidade.

No ensejo de compreender as configurações dadas às diferenças no âmago das relações, especificamente aquelas constituídas no ambiente escolar, tenho a necessidade de situar no espaço/tempo algumas questões que serão imprescindíveis para esse trabalho.

Ora, o que é feito do Outro quando desaparece? O que se torna o Real, o que se torna o corpo ao serem substituídos por sua fórmula operacional? O que se torna o sexo, o trabalho, o tempo e todas as figuras da alteridade quando caem sob o golpe da síntese tecnológica? O que se torna o acontecimento e a história a partir do momento em que são programados, difundidos e diluídos ao infinito nas mídias? (Jean Baudrillard apud SKLIAR, 2003, p. 65).

Diante do questionamento de Baudrillard, os meus próprios questionamentos pululam: Quem é o outro? Onde e como ele surgiu? Por que sua presença inquieta? Por que tanto interesse em saber, conhecer, entender, analisar o outro?

Para tentar elucidar tais questões é preciso, prioritariamente, esclarecer o sentido da linguagem aplicada ao outro.

Originário na Filosofia de Platão, o outro representa o não-ser, não como o nada, mas como o outro do ser. Nesse momento, não havia uma relação de oposição entre o ser e o não ser, apenas a relação de alteridade que, do latim *Alteritas* (ABBAGNANO, 2007), indica o ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro.

No entanto, as denominações e representações da alteridade sofreram mudanças conforme a fabricação de um outro como marca negativa para assim configurar a identidade de um eu “universal”, representante do desejo de uma constituição homogênea de ser humano.

Para Jodelet (1998), nesse contexto, ao designar o caráter do que é outro, a noção de alteridade foi colocada em contraponto de um “não eu” para um “eu”, estabelecendo assim a distinção entre o “mesmo” e o “outro”. Esse é, portanto, o pontapé inicial para a configuração de um espaço/tempo sociocultural bastante específico no que tange a relação com as diferenças.

Refiro-me a um espaço/tempo que não tem concorrente na História, devido às mudanças – radicais e profundas – que foram provocadas em todas as áreas do viver humano, definindo os caminhos da humanidade diante da diversidade. Falo da Modernidade, para a qual, neste momento, pretendo fazer uma digressão com o intuito de trazer à tona o “Fio de Ariadne” que tem se configurado como eixo de todo um sistema ideológico de representação das diferenças, dentro de uma trama de categorização, discriminação e exclusão.

E, tentando buscar onde se principiou a Modernidade, enquanto paradigma, para que seja possível compreender a re(a)presentação das diferenças nesse espaço/tempo, busco como anteparo uma antiga frase muito utilizada no período áureo da navegação: ***“Navegar é preciso. Viver não é preciso”***, pois a condição *sine qua non* de sobrevivência naquele momento se encontrava nas conquistas marítimas.

Posso aqui estar causando alguma estranheza ao leitor, haja vista que esta frase é mundialmente conhecida como de autoria do poeta português Fernando Pessoa (2008), que a divulgou como uma profunda reflexão sobre a vida, com o sentido de que viver não é necessário; o necessário é criar.

Creio que o significante utilizado por Fernando Pessoa para esta frase foi o de que viver somente tem sentido se for através da criatividade, do “dar asas à imaginação”, talvez fazendo uso do termo navegar em contraposição ao termo viver.

Mas, considerando que as palavras não são somente figuras gráficas, mas uma complexa interação entre signo, significado e significante, como muito bem foi trabalhado por Saussure (1969), apresentarei aqui duas possibilidades de interpretação para a referida frase.

Primeiro, faz-se mister trazer à tona o foco que darei às palavras que compõem a referida frase. E, devido à repetição do termo “**preciso**”, nele estabelecerei o meu olhar com o intuito de buscar os princípios da Modernidade.

Assim, busco o auxílio do dicionário eletrônico Michaelis, onde o verbete **preciso** indica “adj. 1. Necessário. 2. Certo, exato, fixo. 3. Certeiro (tiro). 4. Claro, distinto. 5. Resumido, lacônico”.

O “Navegar é preciso” para os navegadores, então, encontrava-se sob a égide da exatidão, da utilização de cálculos lógicos e exatos que asseguravam a possibilidade de singrar os mares em busca dos objetivos pretendidos. Em contrapartida, o “viver não é preciso” se refere ao fato de que a vida é movimento, e movimento é complexidade, o que não é passível de ser fixo, imóvel em uma exatidão.

Creio ser esse o princípio do fio condutor do paradigma moderno. Justamente pelo incômodo diante da não precisão do viver é que emergiu a Modernidade, estabelecendo-se como um processo de desconstrução dos valores e atitudes hegemônicos até a Idade Média.

A Idade Moderna, por sua vez, destacou-se pela substituição do paradigma do Teocentrismo pelo Antropocentrismo, voltando-se para a construção de um novo ideário de mundo, de vida e, conseqüentemente, de ser humano. Note, no entanto, que a centralização permanece, pois a ruptura se deu no eixo de poder desse “centrismo”.

Se na Idade Média a Divindade era quem regia o mundo; com o advento do Iluminismo, passou a ser o Homem, partindo principalmente de um cogito cartesiano. Esta transição fez com que Deus deixasse de ser o centro do universo, passando o homem a ser concebido como tal - um ser ao mesmo tempo separado e dominante da natureza. A não submissão às idéias religiosas fez o homem buscar outros espaço/tempos e lançar-se como sujeito de sua própria história, configurando aí uma nova visão de mundo.

É justamente por posicionar o homem como eixo do mundo que a Modernidade fez, conforme Mélich (1998), o Ocidente conhecer diversas máscaras deste centrismo: egocentrismo, etnocentrismo, logocentrismo.



Travestida sob o lema da liberdade, igualdade e fraternidade, a Modernidade se estabeleceu como um ambicioso projeto cujo principal objetivo se pautou em fabricar um mundo novo, ao invés de assegurar a conservação do velho mundo. Para tanto, se configurou como uma grande engrenagem totalizadora, produtora de instituições totalitárias.

Desse modo, o Ocidente ficou sob uma nova égide: a da busca de um modelo de mundo, um modelo de vida, de sociedade e de ser humano que garantisse a tão ambicionada vontade de saber, de ter e de ser, em que o outro passou a ser o “outro da diferença”, com sua iniciativa roubada, perdendo sua transcendência e sua alteridade, sendo devorado pelo mesmo, por um ego aterrador que a tudo devorava e absorvia, muitas vezes através do discurso do entendimento e do acolhimento.

Nesse contexto, todo o movimento da vida e, conseqüentemente, das diferenças, foi condicionado a um universal antropológico, fazendo com que aquilo que é decorrente de circunstâncias históricas, culturais e sociais passassem a ser inerentes ao ser humano, marcando o eu e o outro.

Por isso, compartilho com Duschatzky e Skliar (2001) a idéia de que a Modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária para estabelecer uma oposição entre um eu idealizado dentro de um projeto etnocêntrico e o outro – marginal, indigente, deficiente, louco, delinqüente, homossexual, drogadicto, estrangeiro etc.

Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro em detrimento do segundo (eu > outro), que se vê aprisionado em uma dependência hierárquica, com sua existência sendo (des)validada a partir e através do primeiro. Segundo tais autores, o outro da Modernidade passa a não existir fora do eu, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa, como mecanismo de reforço para uma identidade construída em torno do eu da mesmidade.

Dessa forma, conforme Santos (2006), é possível dizer que a Modernidade é um projeto que nasceu da preocupação com a identidade que, por isso mesmo, foi configurada como ideal universal. Segundo tal autor,

O paradigma da modernidade é projeto sócio-cultural muito amplo, prenhe de contradições e de potencialidades que, na sua matriz, aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social. A trajetória social deste paradigma não é linear, mas o que mais profundamente a caracteriza é o processo histórico da progressiva absorção ou colapso da emancipação na regulação e, portanto, da

conversão perversa das energias emancipatórias em energias regulatórias [...]. (SANTOS, 2006, p. 137)

É em função do projeto moderno de fazer do padrão eurocêntrico o modelo universal para o mundo, que o múltiplo foi aprisionado em imagens que passaram a classificar e excluir as pessoas que não se encaixavam nos moldes do homogêneo, sendo a vigilância e o controle aplicados através de discursos que silenciam e/ou estabelecem um estereótipo do outro.

Nesse ínterim, os discursos se faziam cada vez mais profundos e perversos quanto mais a vigilância e o controle se espalhavam por entremeio às redes de relações estabelecidas na fábrica, no hospital, no presídio e na escola, assim como em tantas outras instituições totalitárias, onde cada um de seus membros era revestido do controle do outro para assegurar a sua mesmidade dentro da normalidade estabelecida (ou pretendida). Esse é o terreno fértil para que pudesse emergir, com ferrenha agressividade, o que Erving Goffman (2008) se dedicou a estudar - o estigma.

Ao refletir sobre as questões sociais em torno dos mecanismos de constituição identitária e, conseqüentemente, dos mecanismos de exclusão, Goffman fez uso do termo estigma, tendo como referência a concepção grega que, mediante o conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais categorizavam o *status* moral de quem os possuísse. Tais marcas eram feitas com fogo ou cortes no corpo, indicando que seu portador era um escravo, criminoso ou traidor. Tais indivíduos, portanto, eram visivelmente reconhecidos como perigosos e, por isso, discriminados, excluídos do convívio social.

Em sua análise, o autor constatou que a concepção de estigma passou por mudanças ao longo da trajetória histórica da humanidade. Na Era Cristã foram acrescentados mais dois níveis de metáforas ao referido termo: os sinais corporais tanto poderiam representar uma graça divina, fazendo menção às chagas de Cristo, como também referia-se a sinais corporais de distúrbio físico.

E, com o processo de categorização estabelecido pela sociedade, com o estabelecimento de modelos a serem seguidos, o estigma foi perfurando o ser humano, passando a ser muito mais aplicado à condição da pessoa do que à evidência corporal. Assim, a pessoa estigmatizada foi sendo marginalizada. Considerados como estorvos do desenvolvimento social os bêbados, mendigos, delinqüentes, malandros, prostitutas,

artistas, homossexuais, egressos, deficientes, mendigos, menores e tantos outros estigmatizados como menos humanos.

Nos muitos rótulos aplicados, implicados estavam a categorização, e também a segregação. Com isso, os avanços científicos e tecnológicos se voltaram para a construção de aparatos assistenciais, pedagógicos ou terapêuticos com o objetivo de assistir a infância e a velhice conforme o olhar da maturidade do adulto produtivo; reintegrar os delinquentes, conforme os valores morais da lei da mesmidade; assegurar um modelo de sexualidade como sendo o único; educar o que não sabe e o que não aprende conforme as medidas de quem sabe; enfim, trazer os loucos, os marginalizados e os deficientes para dentro da normalidade.

Para tanto, criaram-se duas categorias macro: a do “nós” e a dos “outros-diferentes-de-nós”, sendo essa última categoria definida pela primeira. Em todos os casos, conforme vários autores apresentam em uma coletânea de textos organizados por Larrosa e Lara (1998), é o “nós” da mesmidade que define o “outro” da diferença, definição essa avalizada pelos aparatos que articulam uma função técnica ou perita dos distintos campos do saber.

Tais autores afirmam ainda que

Somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão (faz-nos sentir-nos ainda mais satisfeitos com a nossa razão); a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade. (LARROSSA ; LARA, 1998, p. 8).

Nesse sentido, Canguilhem (2007) aponta que:

A identidade real dos fenômenos vitais normais e patológicos, aparentemente tão diferentes e aos quais a experiência humana atribuiu valores opostos, tornou-se, durante o século XIX, uma espécie de dogma, cientificamente garantido, cuja extensão no campo da Filosofia e da Psicologia parecia determinada pela autoridade que os biólogos e os médicos lhe reconheciam(p.13).

Dessa forma, é possível dizer que a Modernidade trouxe à tona o olhar narcísico<sup>5</sup>, agora de tal forma introjetado na cultura e, conseqüentemente, no comportamento das pessoas, em que a diversidade se viu massacrada sob o estigma do “diferente”, do “estranho” e do “anormal”.

Nesse contexto, a representação das diferenças se ampliou através de discursos e eufemismos de linguagem, sendo o outro localizado no gordo, no negro, no alto, no baixo, no narigudo, no orelhudo, no que tem dentes demais, no que tem dentes de menos, no pobre, no índio, no cigano, no homossexual, enfim, em todos que não são reflexos da imagem ariana de ser humano.

A partir do momento em que a Modernidade estabeleceu um modo de olhar para as pessoas, marcando as diferenças, constituindo imagens do outro para ser a oposição que sustenta a homogeneização, foi ali estabelecida uma relação paradoxal com esse outro, visto que seu olhar questiona as imagens construídas sob o solo da mesmidade.

Logo, fez-se necessário elaborar um conhecimento sobre o outro, para classificá-lo, para excluí-lo, para proteger o eu da sua presença incômoda. O outro foi absorvido pelas instituições, submetido a práticas modeladoras na tentativa de fazer dele um mesmo ou, pelo menos, reduzir a inquieta ameaça da alteridade.

Como não podia ser diferente, sendo a escola uma das principais instituições totalitárias da Modernidade, ela encontra-se presa a esse modelo estrutural, imposto pelo sistema totalizador, com práticas que nada são além de uma burocratização do outro, com uma inclusão curricular, com dia determinado no calendário, com a revigoração da categorização através do exotismo folclórico, que remarca as delimitações fronteiriças entre o nós – de dentro e estabelecidos - e os outros – “outsiders”<sup>6</sup> e forasteiros, sempre na tentativa de reforçar o universal e dissipar o múltiplo.

A Modernidade, portanto, ao estabelecer o seu paradigma epistemológico, cuja principal base é o positivismo, assentou suas concepções na distinção entre homem e natureza e, conseqüentemente, entre sujeito e objeto; entre natureza e cultura, reduzindo

---

<sup>5</sup> Conforme a mitologia grega, Narciso era filho de uma ninfa que fora violada pelo deus fluvial. E, dotado de extrema beleza, se apaixonou pelo próprio reflexo em um riacho. Conforme a história, ele tentou abraçar e beijar o belo jovem que via diante de si, mas, quando deu-se conta de que era ele mesmo refletido nas águas, ficou ali extasiado, contemplando a própria imagem. Como poderia ele, carregado de orgulho e vaidade, suportar o fato de possuir e não possuir ao mesmo tempo? Por mais que a dor o consumia, ele também se regozijava em seu tormento, sabendo pelo menos que o seu “outro eu” lhe seria sempre fiel, independente do que pudesse acontecer (GRAVES, 2008).

<sup>6</sup> Conceituação formulada por Norbert Elias (2000) para estabelecer a sociologia das relações de poder entre grupos de uma comunidade.

a complexidade do mundo à lógica exata e precisa das leis matemáticas. Desse modo, uma concepção de realidade dominada pelo mecanicismo determinista possibilitou a elaboração de um único modelo de verdade que, dispondo-se como universal e absoluto, se opunha a qualquer outra forma de ver e interagir com o mundo.

Tal projeto, no entanto, de tão sólido e fixo, começou a se dissolver, alterando-se, conforme Bauman (2001), para uma modernidade líquida, fazendo ruir a sustentação desse modelo totalitário. Nesse sentido, a crise da Modernidade é apontada por Santos (2008) como a exaustão do capitalismo e do paradigma epistemológico que lhe substanciava. Para este autor, tal crise fez emergir um novo tempo, chamado de Pós-Modernidade ou Atualidade, como preferimos chamar, dialogando com Marques (2001).

Mas, ciente de que uma mudança não elimina, automaticamente, o que está instituído, ressalto que muitas vezes vários aspectos de paradigmas distintos podem coexistir, até um novo espaço/tempo paradigmático ser (con)firmado. Assim, ao ver o entusiasmo com que mudanças são propostas no que se refere a uma perspectiva exclusivista sem, contudo, haver um questionamento das representações que calcam as atitudes, penso que a “bandeira” da mudança da educação pode ser muito mais um “pano” para encobrir do que para transformar, o que me leva a concordar com Skliar (2005), quando afirma que:

Sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo – ou melhor, negando – todo ponto de partida. E o turbilhão de uma mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável quanto impossível (p. 197).

Neste sentido, é possível afirmar que muitos dos discursos proferidos em prol de uma mudança, de uma transformação do modelo educacional excludente para um modelo inclusivo ainda se encontram muito enraizados na obsessão moderna de busca de um ideal de educação, de um ideal de escola e, conseqüentemente, de um ideal de aluno, dentro de um espaço/tempo homogeneizado e homogeneizador.

Ao olhar para a perspectiva de mudança que garante a não mudança, Skliar (2005) também salienta que:

A insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a reconversão dos lugares em

não-lugares para os outros; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades egocêntricas; a aparente magia de uma palavra que se instala pela enésima vez ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; e a produção de uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente (p. 197).

Por isso, a efusiva multiplicação de discursos sobre mudanças educacionais oriundas da Modernidade fez instalar uma obsessão pelo saber, provocando fortes marcações e categorizações das pessoas, considerando desde seus corpos, seus pensamentos, suas identidades, até o modo de produção do conhecimento e aplicação desses saberes/fazeres/poderes no cotidiano da vida em sociedade.

Sob essa ótica, como um mecanismo a serviço do controle, a mudança se configura recurso espetacularizado, midiático, apresentando seu poder e sua perversidade, desde a determinação da necessidade dessa mudança até que modelo de mudança irá garantir seu reinado. Dessa forma, através da proliferação de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas, promovem-se gigantescas mudanças educacionais que, muitas vezes, se mantêm somente nas aparências, quando não geram transformação na essência do cotidiano.

No entanto, um olhar preso aos artifícios modernos de configuração do mundo e das pessoas pode gerar um alto índice de esperança e até de alheamento, o que não é o meu caso.

Partindo de minha inquietação com as certezas e com o suposto saber, tendo como único parâmetro que as certezas “onipresentes” e “oniscientes” não mais existem, compartilho com Paulo Freire (1992), o ideário de que é necessário suplantar o embotamento da opressão implantada e/ou reforçada na Modernidade para, na Atualidade, fazer brotar as sementes da esperança de um outro mundo, onde a humanidade da humanidade possa estar mais presente na escola, nas ruas, no trabalho, na sociedade, na vida.

Nesse ideário posso afirmar que mesmo que as mudanças não tenham o objetivo de mudar o *status quo*, mas só reforçá-lo, esse mesmo processo também pode servir para o movimento que busca romper o caminho já trilhado, resignificando o que já existe para daí construir novos caminhos. É o que pode ser chamado de movimento de metamorfose.

E, para subsidiar a reflexão proposta para este trabalho trago à tona a última reflexão teórica que o querido mestre Carlos Alberto Marques (2008), o “Beto”, não teve tempo de concluir devido ao seu desencarne em 03 de maio de 2009.

Tendo dedicado sua vida à reflexão e busca de alternativas para a construção de uma sociedade mais digna, onde as diferenças fossem percebidas em sua real condição de característica fundante da vida, o professor Beto coordenou o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG por 16 anos, onde pesquisou e refletiu sobre as configurações socioculturais na/para a diversidade.

Logo, ao analisar minuciosamente os paradigmas que têm se constituído ao longo da história da humanidade sob o referencial das relações com as diferenças, esse autor formulou uma trilogia de sentidos sobre as diferenças utilizando os termos *diversidade negada*; *diversidade marcada* e *diversidade vivida* para designá-las.

A primeira forma de re(a)presentação das diferenças, como dito anteriormente, é a *diversidade negada*, que quer dizer que mesmo sabendo que a diversidade é imanente à vida, ela pode ser negada. Marques (2008) ressalta que a diversidade é negada, considerando como negação a situação em que se sabe da existência da diversidade, mas a nega, não querendo saber, privilegiando o dito modelo ideal, o padrão ideal.

O segundo sentido dado à diversidade é o da *marcação*, em que há o reconhecimento do outro, o entendimento da alteridade. Só que quando se fala em diversidade, se fala na alteridade do “outro diferente”, sendo esse conceito configurado de forma pejorativa, relacionando-o diretamente com “problema”, com “gente que precisa de ajuda”, com “gente que sozinho não vai caminhar”. Então, marca-se a diferença e automaticamente está se falando, ao marcar a diferença, de um lugar superior, do lugar dos ditos iguais em relação aos outros que são diferentes.

Já a *diversidade vivida* se apresenta como uma terceira forma de se re(a)presentar a diversidade, em que o meu eu não existe sem o outro, assim como o outro só pode ser eu através do meu eu como outro.

Isto implica em uma ruptura de sentidos que são hegemônicos, abstendo-se do padrão ideal como universal, com o devido reconhecimento das diferenças como múltiplas possibilidades da existência humana, construindo-se, a partir de então, uma vivência da diversidade, estabelecendo relações de convivência que possibilitem o crescimento de todos e todas, nos mais variados contextos da sociedade.

Portanto, dentro de uma outra perspectiva de metamorfose, como parte de um devir permanente, presente no desenvolvimento das idéias de Marques (2001, 2003, 2008), é possível salientar que suas formulações referem-se especificamente às questões da mudança, do deslocamento e da (re)significação que as pessoas podem fazer dentro do movimento da vida, no contexto da/na/para a diversidade.

Assim, deparei-me com Martin Buber cujas obras têm influenciado várias das ciências dedicadas ao ser humano, tais como a psicologia, a psiquiatria e a educação. Posicionando-se em uma perspectiva existencialista, suas reflexões configuram uma filosofia do diálogo, tanto como uma filosofia do encontro, em que o sentido do conceito de relação significa justamente aquilo que, de essencial, acontece entre os seres humanos e entre estes e Deus.

Tendo assumido o paradoxo tanto em suas obras, quanto em sua existência, percebi que a filosofia da relação (do encontro) proposta por tal pensador, mesmo que ainda de pouco acesso por meio da literatura, muito me seria útil para compreender as inter-relações que acontecem no ambiente escolar.

Com dois livros publicados no Brasil, um intitulado “Do diálogo ao dialógico” (2007), em que através de uma indagação em constante processo, Buber apresenta algumas de suas proposições inovadoras sobre uma filosofia da relação, do encontro e do diálogo e um outro livro, com um título bastante inspirador – “Eu e Tu” (2001), com os dois pronomes grafados com a inicial maiúscula, que se configurou como a principal referência do pensamento buberiano. É através dessa última obra que pude mergulhar em uma profunda reflexão sobre o ser humano como ser dialógico e inter-humano. Assim, Buber sistematizou uma filosofia dialógica do encontro (Eu-Tu) para dizer do vínculo de responsabilidade existente entre reflexão e ação, entre teoria e *práxis*.

Considerando as questões de sentido que perpassam o conceito de diferença nas inter-relações humanas, o trabalho de Buber se destaca por serem orientados para uma ética do inter-humano. O eixo do pensamento desse estudioso, portanto, concentra-se na relação, no diálogo no contexto da atitude existencial do “face-a-face”. Assim, ele destaca que existir é coexistir.

As principais características do pensamento de Buber referem-se ao fato de que o maior compromisso de sua reflexão é com a experiência concreta, com a vida. Outra importante característica de seu pensamento é que considerava o lugar dos outros como indispensável para a realização existencial do eu. Seu pensamento fica ainda mais claro através de suas próprias palavras, quando disse que:



Durante a primeira guerra mundial, depois que meus próprios pensamentos sobre as coisas mais elevadas haviam tomado uma orientação decisiva, eu falava às vezes sobre minha posição a meus amigos; ela era semelhante a uma ‘estreita aresta’. Desejava exprimir com isso que não me coloco numa larga e alta planície quanto ao Absoluto, mas sobre uma senda estreita de um rochedo, entre dois abismos, onde não existe segurança alguma de ciência enunciável, mas onde existe a certeza do encontro com aquilo que está encoberto. (BUBER, 2001, p. 17)

Buber se apresenta como um pensador complexo em sua ciência, filosofia e poética. E, nesse sentido, ele também nos apresenta a perspectiva da união dos contrários, e não o confronto. Daí o dialógico ter sido sua escolha tanto de reflexividade teórica, quanto de vivência.

Nesse contexto, o “Eu”, segundo tal autor, somente se torna “Eu” em virtude do “Tu”, não significando isso, no entanto, uma relação de submissão identitária, mas, sim, uma interdependência no que concerne à necessidade da relação para a constituição da existência. Ao meu ver, aí se encontra a (con)vivência na e com as diferenças, pois somente sentindo-se único, mas, ao mesmo tempo, faltoso do outro da relação, é possível viver e conviver com as diferenças do não-eu, isto é, do Outro ou do Tu, conforme designou Buber (2001).

Quanto a isso, esse autor afirma que:

Nem meu Tu é idêntico ao Eu do outro nem seu Tu é idêntico ao meu Eu. À pessoa do outro eu devo o fato de que eu tenho este Tu; porém o meu Eu – que deve aqui ser entendido com o Eu da relação Eu-Tu - eu o devo ao fato de dizer Tu, não à pessoa à qual eu digo Tu (BUBER, 2001, p. 34).

Desse modo, o “entre, o intervalo, o interstício entre duas pessoas é o lugar da constituição de cada uma delas. E este intervalo somente existe entre um “Eu” e um “Tu”, nunca entre um “Eu” e um “Isso”, pois o “isso” implica na negação do sujeito, na sua submissão à condição de objeto e as inter-relações humanas no contexto da *diversidade vivida* implica na presença de sujeito-sujeito e não sujeito-objeto, como foi amplamente difundido nos espaços/tempos da *diversidade negada* e/ou da *diversidade marcada*.

Portanto, ao voltar o olhar para a escola, *locus* da reflexão desse trabalho, faz-se mister dizer que, acreditando que é possível almejar uma *diversidade vivida*, me

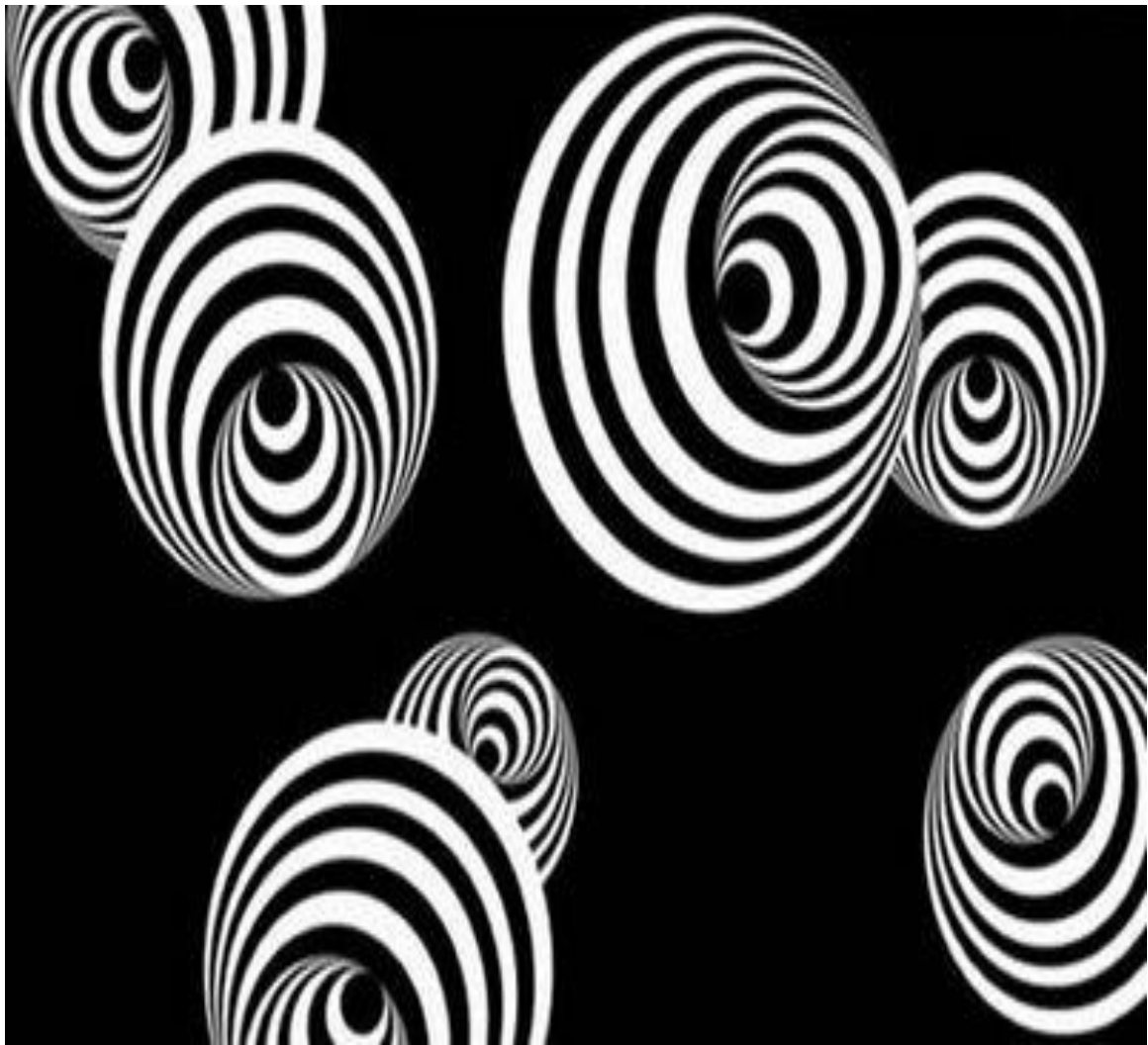
posiciono na perspectiva da metamorfose como devir, isto é, que é possível transformações das formas de conceber as diferenças.

Mas, para isso, será necessário, primeiro, mudanças na forma de conceber o mundo e, conseqüentemente, o conhecimento.

## *Quem somos?!?*

*Não somos o que pensamos ser  
Somos o que não pensamos ser  
Não sabemos o que acreditamos saber  
Sabemos o que nem sequer supomos que podemos saber  
Aprendemos o que não usamos  
Ensinamos o que não queremos  
Procuramos o que temos  
Desperdiçamos o que não temos  
Damos o que necessitamos  
Pedimos o que temos em demasia  
Cobramos o que não nos é devido  
Devemos o que não podemos pagar  
Então...  
Quem somos?  
De onde viemos?  
Onde estamos?  
Para onde vamos?  
O que queremos?  
Somos um ponto no holograma  
Holograma chamado Universo  
Onde múltiplas existências se fazem pontos  
Que, entretecidos, compõem a tessitura da vida.*

*(Suzi Passos, 2009)*



### 3 A REALIDADE COMPLEXA EXIGE A COMPLEXIDADE NO PENSAR

Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia. Tudo passa, tudo sempre passará. A vida vem em ondas como o mar, num indo e vindo infinito. Tudo o que se vê não é igual ao que a gente viu a um segundo. Tudo muda o tempo no mundo[...] (LULU SANTOS, 1987).

O mundo que temos é o mundo que conseguimos perceber. Por isso, toda noção de mundo é provisória e, quando tentamos congelar uma concepção sobre algo ou alguém, tal realidade ficará distorcida, pois seu movimento foi negligenciado.

Como diz a música de Lulu Santos (1987) eu acredito que realmente nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia, pois tudo passa, tudo sempre passará, pois tudo muda, o tempo todo, sendo a mudança parte de nós, como nós fazemos parte da mudança.

Nessa reflexão, sinto-me à vontade para parafrasear Paulo Freire dizendo que isso acontece porque o mundo não é algo pronto, estático, mas, sim, está sendo construído, em permanente movimento evolutivo<sup>7</sup>.

Como a concepção de acaso não faz parte do meu arcabouço cognitivo, acredito que a humanidade, a natureza, a vida, o mundo, o cosmo sofrem quando um conhecimento se pretende hegemônico, absoluto, universal e estático.

Compartilhando da concepção de mundo vivenciada por Paulo Freire, então, creio ser imprescindível pararmos para analisar que mundo temos, ou melhor, que concepção de mundo temos, pois o nosso modo de interagir com o mundo decorre da concepção que temos como baliza.

Nessa perspectiva, coexistem vários mundos, nem sempre em harmonia, haja vista que muitos acreditam que a sua concepção é a certa ou, pelo menos, mais válida que outras concepções, o que geralmente provoca conflitos entre os distintos saberes, e até mesmo entre as pessoas que os defendem.

Por isso, as mudanças paradigmáticas não são transições fáceis, haja vista provocar fissuras na suposta segurança gerada por determinado(s) paradigma(s). O que não é diferente na mudança de um modo de pensar linear e universal, instituído pela Modernidade, onde as certezas são pré-determinadas e rígidas, para um pensar

---

<sup>7</sup> Originalmente Paulo Freire (1996) afirma que “O mundo não é; o mundo está sendo” (p. 76). Essa máxima de Freire encontramos no item 2.8. “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, no seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

complexo e múltiplo, em que a realidade é entendida como um sistema cuja dinâmica não permite respostas prontas, nem certezas definitivas, já que está sempre em (re)construção.

### **3.1 As contribuições da *Autopoiese* para o pensamento complexo**

Tal como a água da fonte encontra resistências até alcançar o mar, assim o é com as idéias novas mediante ao que já está estabelecido. A resistência é sempre proporcional ao impacto das mudanças ocasionadas pela idéia que emerge, pois quanto mais impacto ocasiona, tanto mais numerosos são os interesses que fere e, assim, o grau de resistência se apresenta conforme o tamanho da ruptura que o novo pensamento provoca.

No entanto, esse movimento de ruptura e resistência não é um conflito negativo, pois a resistência do instituído ao instituinte pode ser aproveitada como força motriz pelo novo pensamento, de tal forma que, no mesmo ponto onde tem início a ruptura, começa a construir as bases que irão estabelecê-lo como paradigma emergente.

Isto porque no campo das idéias nenhum saber/conhecimento precisa ser eliminado de forma radical para que um novo possa existir, já que o novo precisa mesmo do anterior para dar início à sua trajetória. É por isso que se deve considerar que nenhuma idéia começa no mesmo ponto em que se faz visível, mas, sim, se utilizam do contexto já existente como solo fértil, geralmente germinando em vários pontos, se estabelecendo onde lhe for mais suscetível.

Assim se deu com o Paradigma da Complexidade, que há um bom tempo vem sendo germinado nas fissuras do Paradigma da Modernidade. Mas como o nosso foco não está voltado para a análise do processo de configuração do Pensamento Complexo desde sua fecundação até os dias atuais, nos deteremos aqui somente em alguns aspectos que facilitarão a compreensão da escolha do mesmo como subsídio conceitual para este trabalho.

Tendo suas sementes na Física e na Matemática que se renovou na metade do século XIX, o pensamento complexo ganhou raízes nos estudos cibernéticos e se desenvolveu alimentado por teorias provenientes de diferentes campos como a Sociologia e a Biologia que se dedicaram a compreender a realidade como um sistema, concebendo assim um pensamento sistêmico sobre a mesma.

Nesse contexto, portanto, o interesse da reflexão nesse trabalho se volta para a compreensão do que é a visão sistêmica para, assim, poder melhor compreender o pensamento complexo e o seu papel no entendimento das inter-relações com a(s) diferenças no tecido escolar.

A partir das observações de como os organismos vivos são estruturados, alguns estudiosos compreenderam que a mesma organização se dá no universo como um todo. Desse modo, conforme a visão sistêmica, Capra (2006) salienta que

As propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e das relações entre as partes. Essas propriedades são destruídas quando o sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados. Embora, possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes (p. 40) .

Portanto, a emergência do pensamento sistêmico representou uma profunda revolução na história do pensamento científico ocidental e, mesmo não tendo conseguido vencer as barreiras disciplinares, as aplicações decorrentes de suas descobertas têm se propagado por áreas consideradas bem distantes da Física e da Biologia, como a Economia e a Psicologia.

Logo, os estudiosos que têm se dedicado a tal reflexão salientam que os organismos vivos percebem as coisas não em termos de elementos isolados, mas como padrões perceptuais integrados, totalidades significativamente organizadas que exibem qualidades que estão ausentes em suas partes.

Desse modo, o pensamento sistêmico trabalha com a compreensão da existência de um mundo através de uma rede de relações e conexões. Assim, o conceito de sistema aqui discutido, vincula-se estreitamente com a idéia de uma unidade global organizada e complexa.

Portanto, esse é um modo de pensamento que implica complexidade, instabilidade e intersubjetividade. “[...] quando falo de pensamento sistêmico, estou me referindo a uma visão de mundo que contempla as três dimensões que distingo na ciência contemporânea. Um cientista ou um profissional é sistêmico ou novo-paradigmático, quando vive, vê o mundo e atua nele.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 148).

Da mesma forma reflete Moraes (2004) quando afirma que:

Pensar sistemicamente é pensar de maneira complexa, de maneira global, de maneira ecológica. [...], lembrando que toda ação individual é também influenciada pelos pensamentos, pelos sentimentos e ações do outro. Uma ação não envolve apenas a intenção daquele que atua, [...]. Toda ação envolve interação [...] (p. 82-83).

Nesse sentido, a percepção da vida elaborada em sistemas inter-relacionados possibilitou conceber o mundo como uma rede de relações o que levou a diversos questionamentos sobre o modo de organização de tais relações. Foi nessa vertente que conheci Maturana.

Fui apresentada à sua obra em 2004, durante um curso de especialização, quando fiquei encantada com seus pressupostos sobre a Biologia do Amor e a necessidade humana de se constituir na e com as inter-relações, o que me fez querer estudá-lo agora para melhor compreender o ser humano em sua complexa dinâmica de inter-relações.

Humberto Maturana Romesín, natural de Santiago do Chile, Ph.D. em Biologia, tem dedicado sua vida decifrar questões imprescindíveis para a compreensão do ser humano em sua complexa totalidade. Este autor me é precioso por ter tornado clara a Biologia do Amar (a escolha do verbo, ao invés do substantivo Amor decorre do fato de que amar pressupõe a interAção<sup>8</sup>).

Em conjunto com seu ex-aluno, Francisco Varela, formulou a teoria da *Biologia do Conhecimento*. Mas, o trabalho de Maturana que mais nos interessa aqui é a sua teoria da *Autopoiese*, justamente por estar associada ao pensamento sistêmico. Assim, este estudioso é o responsável por descobrir a relação intrínseca entre vida e conhecimento, destacando que viver é conhecer, é relacionar-se, é estabelecer vínculos de cooperação, vínculos amorosos!

Por saber o quanto esse terreno ainda é insólito para as reflexões educacionais, apresento aqui um pouco mais dos estudos de Maturana. Buscando explicações sobre o funcionamento da cognição, ele inaugura um importante caminho, que é a busca da compreensão do ser humano. E, como mencionado anteriormente, seu papel é importante na Atualidade porque seus estudos transcendem o caráter objetivista e mecanicista do pensamento moderno.

---

<sup>8</sup> Convém ressaltar que tenho usado esta grafia para destacar o papel da ação enquanto mecanismo de afetação (já esclarecido anteriormente) decorrente da interconectividade imanente a tudo que pertence ao Universo. Uso a mesma grafia para outros termos que apontam para a dinâmica interconectiva da vida.



Ao estabelecer a *Biologia do Conhecimento* e a *Biologia do Amor*, Maturana aponta para o fato de que o ser e o fazer de um sistema vivo são inseparáveis, uma vez que não há separação entre produtor e produto em uma unidade autopoietica.

Agora, convém esclarecer o que é uma unidade autopoietica, ou melhor, o que Maturana quer dizer com o conceito de *Autopoiese*, que é um termo originado da fusão de dois outros termos: “auto”, que se refere ao próprio objeto e “*Poiesis*”, termo grego que significa produção. Autopoiese, então, quer dizer autoprodução. Conforme Mariotti (2009), esse termo surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos.

Os sistemas são autopoieticos por definição, porque recompõem, de maneira incessante, os seus componentes desgastados. Pode-se concluir, portanto, que um sistema autopoietico é, ao mesmo tempo, produtor e produto, pois o organismo traz em si a capacidade de se autogerir, mas só o faz na relação com outros organismos.

Portanto, a escolha desse termo por Maturana (1998; 2001a) e seus colaboradores decorre do que consideraram como sendo o centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos. Segundo ele, para exercê-la de modo autônomo, eles precisam recorrer a recursos do meio ambiente, o que faz com que sejam, ao mesmo tempo, autônomos e dependentes.

Quanto a isso, Mariotti (2009) ressalta que:

Trata-se, pois, de um paradoxo e que essa condição paradoxal não pode ser bem entendida pelo pensamento linear, para o qual tudo se reduz à binariedade do sim/não, do ou/ou. Diante de seres vivos, coisas ou eventos, o raciocínio linear analisa as partes separadas, sem empenhar-se na busca das relações dinâmicas entre elas. O paradoxo autonomia-dependência dos sistemas vivos é melhor compreendido por um sistema de pensamento que englobe o raciocínio sistêmico (que examina as relações dinâmicas entre as partes) e o linear. Eis o pensamento complexo, modelo proposto por Edgar Morin. (p. 1)

Aqui, então, o pensamento autopoietico de Maturana se une ao pensamento complexo de Edgar Morin, ao qual nos dedicaremos logo à frente. Mas, antes, ainda é preciso compreender que a *Autopoiese* é um conceito que se refere à “*gênese de si mesmo*”, pois os estudos de Maturana e sua equipe demonstram que o que diferencia os seres vivos dos não vivos, é a organização autopoietica, ou seja, a capacidade de participar de sua própria criação.

Com isso, salientam que em função da estrutura e da organização dos seres vivos, é impossível qualquer tipo de interação do tipo instrutiva, ou seja, é impossível que o meio ambiente ou um ser vivo, unilateralmente, possa determinar o que acontecerá dentro do organismo de outro ser vivo.

Dessa forma, todos os seres vivos são determinados estruturalmente e só são possíveis relações que possibilitem um encaixe, um acoplamento estrutural. No entanto, convém destacar que o termo “estrutura” utilizado na *Teoria da Autopoiese* não implica em rigidez, pois a estrutura do sistema chamado organismo não é fixa, estática, já que o ser vivo muda ao longo de sua vida, em consequência das inter-relações que mantêm com outros seres vivos e com o meio ambiente. Portanto, a estrutura, que não é apenas orgânica, muda, mas permanece a organização.

Ao estudar o que Maturana propõe sobre o ser humano, é possível identificar não só a importância que ele atribui aos sistemas biológicos, mas também uma forte ênfase dada aos fenômenos sociais, como elementos preponderantes para o desenvolvimento do indivíduo, mostrando que os seres humanos são, ao mesmo tempo, individuais e sociais, sociais e individuais.

Para esse pesquisador, portanto, não existe o humano fora do social, na justificativa de que as questões genéticas apenas preparam o homem, mas não o determinam. Ao dizer que os seres vivos e o mundo não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações, ele estabelece um entrelaçamento permanente e contínuo entre o biológico, o social e o cultural, isto é, “[...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos [...] não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos” (MATURANA, 1997, p. 43).

Nesse contexto, o que funda o social é o amor. Quanto a isto tal autor afirma que:

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra amor foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a

emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (MATURANA, 1998, p. 23)

Dessa forma, quando Maturana suscita uma reflexão sobre as nossas indagações existenciais (“O que somos? O que é o humano?”), ele ressalta que geralmente pensamos no ser humano como um ser racional, e freqüentemente declaramos em nosso discurso que sua distinção aos outros animais é sua racionalidade.

No entanto, seus estudos apontam para outra direção, questionando essa racionalização do ser humano. E, como pressuposto básico de suas reflexões, ele diz que as emoções não são o que comumente chamamos de sentimento. Segundo ele, as emoções são, do ponto de vista biológico, disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos.

Maturana ressalta que todos nós sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas negamos tal saber por que insistimos que o que define nossas condutas como humanas é a racionalidade. Aqui faço questão de destacar a minha concordância com tal reflexão, pois entendendo a vida como uma trama complexa, o sentir e o pensar são partes interdependentes de um mesmo todo.

É por este motivo que tal pesquisador destaca que as emoções são as disposições biológicas que determinam ou especificam domínios de ações e que, portanto, são um fenômeno próprio do reino animal. Assim, quando falamos do racional como se este tivesse um fundamento transcendental que lhe concede validade universal, independente do que fazemos como seres vivos, isso decorre de que aprendemos a pensar assim, negando o que sentimos, ou melhor, negando pensar sobre o que sentimos e pensamos só sobre o que nos é dado (ou obrigado?) a pensar.

Portanto, ao retirar as emoções da sombra onde a racionalização moderna as escondeu, Maturana afirma que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. E nesse contexto diz:

Não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. Cada vez que escutamos alguém dizer que ele ou ela é racional e não emocional, podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação, em termos de um desejo de ser ou de obter. Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer. (MATURANA, 1998, p. 23)

Nesse modo de conceber/sentir/pensar a vida, as tradicionais divisões e separações entre biológico e cultural, individual e social, emoção e razão, não fazem mais sentido, pois, conforme Maturana destaca, somos, ao mesmo tempo, individuais e sociais, o que deixa claro a complexidade de nossa existência através da interconectividade.

Nesse contexto, quando falo que vida é movimento e movimento é vida, trago à tona que a força motriz desse movimento é o amor. E, como o mundo só se torna disponível para nós quando nos movemos em relação a algo, a partir da ação, ao fazer um movimento em direção a, não é mais possível considerar que a interação com o outro também é movida pelo amor.

Assim, como na *Autopoiese* dentro da perspectiva da *Biologia do Amor*, ficou nítido que o comportamento do todo (sociedade) reflete o comportamento das partes (indivíduo) que, por sua vez, também retorna ao todo, alterando-o. O comportamento do indivíduo, portanto, é um fractal<sup>9</sup> do todo social, que se configura como um sistema aberto, de permanente mudança.

Nessa ótica, a instabilidade, a desordem e a imprevisibilidade ganharam seu devido lugar na caracterização da organização complexa da vida e, assim, o caos e a turbulência inerentes à dinâmica da vida tiveram que ser repensadas, deixando de lado uma concepção negativa que lhes foi apregoada, para se destacarem como princípio de uma nova ordem, agora sem a negação de sua rica complexidade.

A complexidade da vida, então, passou a exigir mais que saberes isolados e simplificados. A complexidade do mundo solicitou um conhecimento complexo. E é justamente a partir da percepção da tessitura complexa da vida e da interconectividade como dinâmica existencial, que partimos rumo ao Paradigma da Complexidade, através do pensamento complexo de Edgar Morin.

---

<sup>9</sup>. O termo “Fractal” foi criado por Mandelbrot (apud BALCHIN, 2009) com base na palavra em Latim ‘*fractus*’, cujo verbo ‘*frangere*’, significa quebrar e constitui a palavra-chave de um campo de estudos - a *Teoria dos Fractais* - que procura descrever os fenômenos e as formas irregulares existentes na natureza, não compreendidos pela geometria clássica devido a sua complexidade. Assim, o termo fractal aqui foi usado para dizer que o todo é formado por partes que, por sua vez, trazem em si o todo.

### 3.2 O pensamento complexo: a arquitetura do *Paradigma da Complexidade*

Edgar Morin, formado em História, Geografia e Direito, migrou seus estudos para a Filosofia, a Sociologia e a Epistemologia, trilhando também os caminhos da Cibernética e da Teoria da Informação. Atualmente, é considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da complexidade.

Por isso, para iniciar a reflexão sobre a Complexidade e o pensamento complexo que subsidia esta pesquisa, creio ser imprescindível adentrar a vida de quem sistematizou tais idéias, uma vez que suas teorizações estão imbricadas no seu viver. Conforme Petraglia (1995), em razão de sua vasta obra, sempre, invariavelmente complexa, que caracteriza todo o seu trabalho e pensamento, é um desafio falar de Morin.

Filho único de uma família judia, Morin nasceu no dia 08 de julho de 1921, em Paris, França. Durante a primeira década do século XX, junto com outros judeus espanhóis, devido aos conflitos de guerra, seus pais emigraram para a França. Por causa de sua origem judaica, ele se sentia diferente e solitário frente às humilhações e preconceitos de que era vítima durante sua fase escolar.

Ainda muito novo, já se deparava com inquietações com relação à vida, ao futuro e à sua pátria. Quando tinha nove anos de idade sua mãe faleceu, isso fez com que suas dúvidas, angústias e tristezas aumentassem e, então, começasse a cultivar a saudade e a esperança. Esperança de alegria e de dias melhores; de uma energia cósmica, capaz de encaminhar sua vida e seus sonhos para alguma direção, através da inspiração em um ideal.

O seu espírito inquieto se embebia da ideologia, assim como buscava fervorosamente o saber e a cultura através de múltiplos caminhos, tanto pelo lado do romantismo quanto pelo racionalismo. Assim foi a adolescência de Morin. Na juventude, encontrou-se com o Comunismo e quando ingressou na Faculdade, ficou impressionado com a guerra, o que fez se dedicar com muito afinco à área da Economia Política, devido ao fato de que naquele momento era uma área em voga e o seu projeto pessoal era promover a humanização do processo econômico através da política.

Nesse percurso ele começou a se envolver com as Ciências Sociais, o que fez com que estudasse, simultaneamente, nos cursos de História, Geografia e Direito, além de freqüentar disciplinas de Ciências Políticas, Sociologia e Filosofia.

O próximo período da vida de Morin foi ligado à guerra, momento também em que começou desenvolver suas reflexões através da escrita. E é justamente na confluência de sua vida pessoal com sua vida acadêmica que se encontra o mote do pensamento desse autor. Para ele, a vida intelectual é inseparável da vida de experiências. Uma vida em permanente movimento, cheia de paradoxos e recomeços, entrecortada por ciclos de travessias de desertos e oásis.

E, nessa imbricada relação é que Morin inicia sua trajetória de escritor e, como é possível notar em sua autobiografia intitulada “Meus demônios” (MORIN, 2003), em que designa de ‘demônios’ os diferentes momentos de sua vida intelectual, explicitado como sendo as reorganizações sucessivas de sua maneira de pensar, as quais ele chama de “reorganizações genéticas”. Nelas, Morin apresenta três grandes momentos em seu pensamento, muito útil à nossa reflexão, por sinal, para entender a importância de se assumir o movimento, tanto no viver quanto no elaborar conhecimentos.

O primeiro “demônio” de Morin, isto é, o primeiro núcleo organizador (não será melhor chamar de instigador, em conformidade com o sentimento de turbulência que Morin expressa ao denominar esse momento de ‘demônio’?) se constituiu sob uma forte influência hegeliana e marxista. Nesse período, Morin concentrava-se na lógica dialética, isto é, na perspectiva da integração das verdades isoladas, das contradições e da dúvida, expressando, então, seu desejo de ultrapassá-las em sínteses.

Nesse momento, então, seu pensamento era dominado por um ideal de totalidade, tendo como núcleo paradigmático a busca da integração da dialética hegeliana e a antropologia de Marx em sua concepção de humanidade.

O segundo momento, ou “demônio”, de Morin, sua reorganização genética põe em evidência uma ruptura com algumas de suas idéias, destacando nove importantes temas nessa mudança:

- 1) O deslocamento da totalidade, que agora se apresenta inacabada. Sua aspiração passou a ser em prol de um saber global e não mais total;
- 2) A insuperabilidade das contradições, pois a racionalidade do conhecimento não elimina ou supera as contradições, mas admite sua irreduzibilidade;
- 3) A reativação da dúvida no pensamento interrogativo. Ao invés de certezas, problematizações;
- 4) O abandono das astúcias da razão e a consolidação de uma ética de resistência contra as barbáries de seu tempo;

- 5) A configuração de uma antropologia mais complexa, sendo o ser humano percebido em sua multidimensionalidade, isto é, o homem passa a ser definido pela técnica, pela razão, pelo imaginário e pela afetividade. Com isso, Morin passa a considerar os mitos e o imaginário como parte intrínseca da realidade, sendo esta mesma considerada semi-imaginária;
- 6) A consciência planetária, apreendendo a interdependência entre os organismos vivos;
- 7) O diagnóstico da civilização sob a ótica da complexidade;
- 8) O avanço em relação ao pensamento de Marx, que para ele é datado e, portanto, limitado, chegando a afirmar que “[...] *Marx não é mais que uma estrela em uma constelação em gestação [...]*” (MORIN, 2003, p.197) e, por fim,
- 9) A conquista da autonomia e o repensar político.

Talvez em consequência à problematização desses nove temas, quando é levado a pôr em ação estratégias de pesquisa aptas a responder aos desafios da complexidade enfrentada, é que Morin elaborou uma revolução tão profunda em si mesmo.

Assim, ele caminha para uma reforma paradigmática em direção ao pensamento complexo. Nesse contexto, alguns temas perpassaram toda sua obra. Os referidos temas são:

- O conhecimento complexo enfrenta a incerteza, a inseparabilidade e as insuficiências da lógica dedutiva-identitária.
- Uma concepção complexa da organização é elaborada a partir das noções oriundas da Teoria dos Sistemas, da Cibernética e da Autopoiese.
- A concepção da auto-eco-organização permite fundar, em termos científicos, as noções de autonomia, de individualidade e de sujeito.
- O princípio dialógico e a epistemologia complexa que envolve, entre outras idéias, a importância do conhecimento do observador que concebe.
- A racionalidade aberta e complexa, em oposição à racionalização; assim como a antropologia e as condições da ação e da ética foram redefinidas sob a ótica da complexidade.

Nesse terceiro momento da vida de Morin (ou “demônio”, como ele denominou), a complexidade se estabeleceu sobre a totalidade, o que pode ser evidenciado pelo tetragrama dialógico: ordem/desordem/interações/organizações.

Morin ainda buscou a ecologia para ampliar sua reflexão sobre a complexidade da vida e o pensamento complexo.

Segundo ele, a ecologia, como um campo novo nas ciências biológicas - o das relações entre os seres vivos e os meios onde vivem - é responsável por descobrir, no meio ambiente, a riqueza de um universo. Tal ciência compreende, portanto, a unidade de dupla textura oriunda da conjunção de um “*biótopo*” (o meio geofísico) e de uma “*biocenose*” (o conjunto das interações entre os seres vivos de todas as espécies que povoam o biótopo).

Nesse sentido, Morin (2005b) salienta:

Na sua base, efetivamente, a ecologia não é apenas a ciência das determinações e influências físicas oriundas do biótopo; não é somente a ciência das interações entre os diversos e inumeráveis seres vivos que constituem a biocenose; é a ciência das interações combinatórias/organizadoras entre os componentes físicos e vivos dos ecossistemas (p. 33) .

Segundo Morin (2005a), a dimensão ecológica constitui a terceira dimensão organizacional da vida, pois esta só era conhecida até então sob duas dimensões, espécie (reprodução) e indivíduo (organismo), sendo o meio apenas considerado como se fosse um “envelope exterior”.

Dos estudos da Biologia e da Ecologia, então, Morin (op. cit.) se apropriou do conceito de eco-organização para ampliar ainda mais a sua Teoria da Complexidade, pois, ao destacar que vida e morte são interdependentes e co-necessárias à continuidade do movimento da vida, ele ressalta que como fundamento da auto-organização, o caráter paradoxal desta relação mostra que a ordem das coisas vivas não é simples, nem diz respeito à lógica que aplicamos a todas as coisas mecânicas, mas, sim, postula uma lógica da complexidade.

Assim, ele acrescenta o prefixo eco ao seu tetragrama, que passa, então, a ser ecotetragrama e, desse modo,

Na medida em que contribuem para a reorganização, logo para a eco-organização, as desordens não fazem retroceder a ordem. Ao contrário, precisa-se de muita ordem para suportar tais desordens. De fato [...] todas as atividades eco-organizadas articulam-se na ordem cíclica – cotidiana, sazonal, anual – do sistema solar e apóiam-se nas imposições, regularidade, regulações geofísicas. Mais ainda, ao mesmo tempo que usa e impregna-se dessa ordem, a eco-organização



produz e reproduz incessantemente a sua ordem organizacional, que comporta não apenas as invariantes (genéticas, organísmicas, comportamentais) características das diferentes espécies, mas também as “leis” ecológicas, as regularidades das cadeias e anéis, as constantes das regulações. A eco-organização não apenas absorve a ordem física: produz um suplemento de ordem – a ordem ecológica – que lhe permite comportar, tolerar e utilizar uma enorme quantidade, variedade, intensidade de desordens.

A reorganização permanente é, ao mesmo tempo, reprodução permanente de ordem. E, [...] o crescimento da complexidade implica proporcionalmente aumento de ordem, de desordem e de organização. Assim, é a partir do ‘tetragrama’ ordem/interação/desordem/organização que se pode conceber plenamente a complexidade da eco-organização.. (MORIN, 2005 b, p. 50)

Com isso, a Teoria da Complexidade é o próprio exercício do eco-tetragrama que nos apresenta. Ela está sempre em aberto, em um permanente refazer, o que faz com que o Paradigma da Complexidade se caracterize de forma bem distinta dos pressupostos da Modernidade.

Dessa forma, a postura de indagação contínua de Morin é a mola propulsora quanto às reflexões que elaborou e ainda tem elaborado sobre a provisoriabilidade das "verdades" e das "conclusões". E, com a consciência de que o conhecimento nunca é total, mas multidimensional e eco-organizável, ele tem se disponibilizado a elaborar um conhecimento, inacabado e inacabável, que busque religar os saberes da vida.

No entanto, devido mesmo ao raço da forma de pensar restrita difundida até então, é notória certa associação do termo complexidade com a idéia de confusão, de dificuldade, de bagunça, de falta de organização.

Desse modo, ao pretender refletir e agir na perspectiva do Paradigma da Complexidade, é imprescindível estabelecer o devido esclarecimento sobre esse termo, já que ‘complexidade’ é uma palavra polimorfa, que talvez exigisse uma grafia no plural - ‘complexidades’ – para tentar diminuir os problemas relativos à dificuldade do nosso vocabulário, onde uma mesma palavra pode adquirir sentidos múltiplos.

Mas, como Morin (2007) mesmo afirma que se utiliza do artigo definido “a” junto ao termo complexidade por comodidade, é melhor apresentar aqui os possíveis sentidos do termo complexidade, tal como nos apresenta um dicionário para, em seguida, especificar seu sentido dentro do Pensamento Complexo.

Assim, complexidade pode se referir àquilo:

1. Que abrange ou encerra muitos elementos ou partes. 2. Observável sob vários pontos de vista. 3. Diz-se de um conjunto, de um todo cujos elementos são combinados de maneira a oferecer certa dificuldade para a análise; complicado. S. m. 1. Conjunto de sentimentos e de recordações inconscientes que condicionam mais ou menos o comportamento consciente de um indivíduo. 2. Conjunto de indústrias que operam numa mesma atividade econômica (DICIONÁRIO ELETRÔNICO MICHAELIS).

A partir dessa polissemia, procuro esclarecer a concepção de Complexidade utilizada por Morin. E, ninguém melhor que ele para nos dizer que o que é complexo pode se referir, por um lado, ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado, também diz respeito a alguma coisa de lógico, à incapacidade de evitar contradições, (MORIN, 2007).

Nesse sentido, a palavra-chave do conceito de complexidade é semanticamente sugestiva. “*Com-plex*” deriva de “*plex*” e “*pli*”, que em grego significam trança, laço e dobra. Na versão latina desses conceitos o “*complex*” é o complicado. Explicar, então, significa abrir a dobra, desdobrar e mostrar o que está oculto dentro da dobra. O complicado é da mesma família semântica do complexo, mas é como a sua versão grotesca. Esses significados expressam, para Morin, a realidade como trançada, enrugada, que esconde coisas dentro, no meio dos laços e dobras. Por sua vez, simplicidade, nesse contexto, corresponde ao explicado, “*sin-pli*”: o sem-dobra, desdobrado.

Posso, então, aqui dizer que a ruptura do pensar complexamente com o pensamento moderno já evidência na própria flexibilidade de pensar na escolha de sentidos para as palavras e, conseqüentemente, para a realidade.

Assim, se no contexto da ciência moderna, o surgimento de uma contradição dentro do raciocínio é considerado como sinal de erro, obrigando a um desvio no pensamento através da formulação de outro raciocínio, na perspectiva da complexidade, tal como trabalhada por Morin, quando se chega por vias empírico-rationais a contradições, isso não significa um erro, mas, sim, que se chegou a um ponto da realidade que ainda não encontra tradução em nossa lógica.

Desse modo, a distinção entre a contradição, como erro na Modernidade, e como possibilidade na Complexidade é imprescindível para se compreender porque complexidade se difere tanto de complicado quanto de completude.

Isso merece o devido esclarecimento, pois, considerando o fato de que os defensores do pensamento complexo acreditam que não se pode separar as partes e dissecá-las, isolando-as das inter-relações que elaboram entre si para formar o todo, algumas pessoas podem pensar que aqueles pretendem ter visões completas das coisas.

Ledo engano. Compreendendo que a vida é complexa por ser caracterizada como um movimento ininterrupto de possibilidades de inter-relações entre as partes que a compõem, fica claro a impossibilidade de se ter uma visão completa das coisas.

Portanto, o que é passível de ser captado é justamente o movimento de interligação e, conforme Morin, é possível dizer que “no fim das contas tudo é solidário. Se você tem o senso de complexidade, você tem o senso da solidariedade. Além disso, você tem o senso do caráter multidimensional de toda realidade” (MORIN, 2007, p. 68).

Desse modo, por não considerar a complexidade da realidade, é que a Modernidade se baseou em ciências disjuntivas, como se existissem também realidades separadas, como por exemplo, uma realidade física de um lado, uma realidade psicológica de outro, e assim sucessivamente, com uma realidade demográfica, econômica, política, estando todas isoladas, como ilhas, sem nenhuma interligação entre si.

No entanto, conforme destaca Morin (2007), acredita-se que estas categorias criadas pela Modernidade sejam realidades, mas esquecem-se que em qualquer fenômeno do campo econômico encontram-se ali também as necessidades e os desejos humanos. Atrás do dinheiro, há todo um mundo de paixões, há a psicologia humana.

Com isso, quando este autor mostra que a dimensão econômica contém as outras dimensões, não sendo possível compreender nenhuma realidade de modo unidimensional, ele faz o verniz da cientificidade Moderna trincar.

Assim, a complexidade nos lança um desafio. É imprescindível um outro modo de sentir, pensar e agir nesse mundo complexo. Por isso, para ver/sentir/pensar o mundo complexo, é fundamental ter um aparato pensante que seja capaz de lidar com o real, tal como ele é - e não conforme concepções preestabelecidas - para, assim, poder tecer redes de diálogo e negociação entre as múltiplas dimensões da realidade.

No entanto, para que isso possa acontecer, como nativos que somos da Modernidade, ainda trazemos em nossos pés grilhões daquele modo de conceber o mundo, faz-se mister desfazer duas ilusões que desviam as nossas mentes da formulação do pensamento complexo.

A primeira ilusão refere-se à crença de que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade, pois a complexidade tem o seu ponto de emersão em que o pensamento simplificador falha, integrando em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção e precisão no conhecimento.

Aqui é importante destacar as sutis distinções entre os termos “simples” e “simplista”, de um lado, e “complexo” e “complicado”, de outro. Simples não é o oposto de complexo e sim de complicado. E complexo não é o contrário de simples e sim de simplista.

Nessa perspectiva, enquanto o pensamento simplificador atua na desintegração do real, o pensamento complexo busca integrar os modos simplificadores de pensar, mas sem adotar as características mutiladoras, redutoras, unidimensionais e ofuscantes da simplificação, já que o pensamento simplificador se auto-compreende como reflexo do que há de real na realidade, enquanto que a complexidade entende que isso é impossível, pois da realidade em si somente é possível apreender as interligações que, num movimento dinâmico, a constitui.

A segunda ilusão atrelada ao pensamento complexo refere-se a confundir complexidade e completude, já que o pensamento complexo busca justamente dar conta das articulações entre os saberes, até então dissecados pelo pensamento disjuntivo, aliás, uma das principais características da Ciência Moderna, que isola, separa e oculta tudo o que religa, interage, interfere.

Uma vez esclarecidos os pontos que poderiam se fazer dúbios no pensamento complexo, creio que para melhor compreender o Paradigma da Complexidade, por mim escolhido como tear conceitual para a urdidura desse trabalho, convém apresentar aqui o sentido do termo “complexidade”, tal como foi suscitado por Morin (2007):

A complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. [...] A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.[...] então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza [...] (p. 13).

Desse modo, posso dizer que o pensamento complexo encontra-se na contramão da perspectiva fragmentária, pois aspira ao conhecimento multidimensional. Mas, ele não quer o conhecimento multidimensional porque pensa em ter um conhecimento

completo, pois sabe que isso é impossível, configurando assim um dos principais axiomas da complexidade, que é justamente a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência.

Portanto, a consciência da multidimensionalidade nos leva a pensar que toda visão unidimensional, que toda visão especializada, parcelada, fragmentada, é pobre, pois cada dimensão é ligada a outras dimensões, constituindo a trama complexa do todo.

Dessa forma, a consciência da complexidade, segundo Morin (2007), nos leva a compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total, pois “a totalidade é a não verdade” (p. 69).

Assim, convém ressaltar que totalidade e globalidade não são a mesma coisa. Totalidade evoca algo completo em si mesmo, num sentido absoluto, fechado. Por outro lado, o termo globalidade sublinha a natureza relacional do pensamento sistêmico-organizacional, portanto um pensamento de abertura. Então, não existem sistemas fechados e, por isso, não podemos enclausurar [fechar, encarcerar] totalmente os conceitos.

Por isso, faz-se mister, parafraseando Morin (2005d), “repensar a reforma e reformar o pensamento”, de tal modo que ao fazer ciência a premissa seja a compreensão da realidade em sua complexidade e não a ânsia de enquadrá-la em um único olhar, como verdade una, absoluta e imutável.

Com esse esclarecimento, retomo a reflexão sobre a pesquisa acadêmica e dos papéis disjuntivos estabelecidos para suas personagens, isto é, quem pesquisa é designado como sujeito e quem é pesquisado, como objeto, pressupondo um espaço de pesquisa entre ambos, sem nenhuma interligação entre os mesmos. É a tão acalentada proteção da neutralidade. Que ilusão: nessa perspectiva, nega-se a condição de afeição<sup>10</sup> inerente ao movimento interativo da vida, e que tão bem já foi apresentada por Maturana (1998).

Portanto, sendo impossível estar na vida sem ser afetado ou afetar, para mim, apresenta-se como límpida a impossibilidade de negar a inter-ligação que se estabelece entre o pesquisar e sua pesquisa, pois sendo a realidade multidimensional, quando o

---

<sup>10</sup> Convém esclarecer o uso do termo *afeição*, que muitas vezes é usado indiscriminadamente com o sinônimo de *afeto* e *paixão*. Aqui, conforme Abbagnano (2007), o termo *afeição* ou *afecção* pode ser distinguido de *afeto* ou *paixão* com base na filosofia, que considera que *afecção* designa todo estado, condição ou qualidade que consiste em sofrer uma ação ou em ser influenciado ou modificado por ela. Nesse sentido, um *afeto* (que é uma espécie de emoção), ou uma *paixão*, é também uma *afecção* por implicar uma ação sofrida, mas tem outras características que fazem dele um espécie particular de *afeição* (que não nos convém determo-nos agora). Aqui nos interessa o sentido de *afeição* como condição de afetar e ser afetado, o que é inerente a todo ser (vegetal, animal ou mineral).

pesquisador se aproxima de sua pesquisa, ele já está em interação com a mesma alterando a sua lógica e estabelecendo, assim, outras possibilidades para o devir daquela realidade.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) muito bem ponderou que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (p. 77).

Então, considerando a concepção de pesquisa dentro da complexidade, fica notório a importância de se romper com a relação sujeito-objeto em um contexto de pesquisa “asséptica”, em que a relação é construída sobre uma suposta neutralidade, para fazer valer um contexto de pesquisa que considere a relação sujeito-sujeito, em que tanto o pesquisador quanto o pesquisado(s) se afetam, o que, sem dúvidas, não pode ser deixado à margem da pesquisa como se fosse uma variável inconveniente que precisasse ser suprimida mas, pelo contrário, é justamente na interação entre os sujeitos da pesquisa que se deve buscar o âmago do sentido do pesquisar.

Ao buscar este tipo de pesquisa, não pode deixar de atentar ao que Morin (2007) salienta quando afirma que as ferramentas que permitem conhecer o universo complexo são, evidentemente, de natureza racional, mas, que, no entanto, é necessário, primeiro fazer uma autocrítica complexa da noção de razão para depois se fazer o uso adequado de tais ferramentas.

Desse modo, buscamos primeiro apreender os sentidos atribuídos ao termo “Razão”, para depois partir rumo a uma ressignificação do mesmo conforme o pensamento complexo.

Assim, verificamos que segundo Abbagnano (2007), o termo razão tem os seguintes significados:

**1º.** Referencial de orientação do homem em todos os campos em que seja possível a indagação ou a investigação. Nesse sentido, a Razão é uma “faculdade” própria do homem, que o distingue dos animais.

**2º.** Fundamento ou Razão de ser. Visto que a Razão de ser de uma coisa é sua essência necessária ou substância expressa na definição, assume-se às vezes por Razão a própria substância ou a sua definição. Este é um significado frequente na filosofia aristotélica ou nas correntes nela inspiradas.

**3º.** Argumento ou prova. A esse significado refere-se também a expressão “ter razão”, que significa ter argumentos ou provas suficientes, portanto, estar com a verdade.

#### 4º. Relação, no sentido matemático.

Já no significado de referencial da conduta humana no mundo, a Razão pode ser entendida em dois significados subordinados: a) como faculdade orientadora geral; b) como procedimento específico de conhecimento.

Por outro lado, Morin também salienta que a razão corresponde a uma vontade de ter uma visão coerente dos fenômenos, das coisas e do universo. A razão tem um aspecto incontestavelmente lógico. Mas, ele também suscita a importância de se estabelecer uma distinção entre racionalidade e racionalização.

Para ele,

A racionalidade é o jogo, é o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real. Quando este mundo não está de acordo com nosso sistema lógico, é preciso admitir que nosso sistema lógico é insuficiente, que só encontra uma parte do real. A racionalidade, de todo modo, jamais tem a pretensão de esgotar num sistema lógico a totalidade do real, mas tem a vontade de dialogar com o que lhe resiste.[...] O universo é muito mais rico do que o podem conceber as estruturas de nosso cérebro, por mais desenvolvido que ele seja.

O que é a racionalização? [...] A racionalização consiste em querer prender a realidade num sistema coerente. E tudo o que, na realidade, contradiz este sistema coerente é afastado, esquecido, posto de lado, visto como ilusão ou aparência.

Aqui nos damos conta de que racionalidade e racionalização têm exatamente a mesma fonte, mas ao se desenvolverem tornam-se inimigas uma da outra. É muito difícil saber em que momento passamos da racionalidade à racionalização; não há fronteira; não há sinal de alarme. Todos nós temos uma tendência inconsciente a afastar de nossa mente o que possa contradizê-la.[...] Exercemos uma atenção seletiva sobre o que favorece nossa idéia e uma desatenção seletiva sobre o que a desfavorece (MORIN, 2007, p. 70) .

Dentro dessa perspectiva de jogo entre racionalidade e racionalização tão bem esclarecido por Morin, é que busquei refletir sobre as estruturas cognitivas que perpassaram as mudanças que aqui apresentamos como revoluções no modo de ver/pensar a realidade.

Com isso, podemos dizer que na Atualidade não é mais possível negar a complexidade da vida, também precisamos ressaltar que agora é preciso rever as estruturas axiológicas que sustentam a forma de conhecer / lidar com tal complexidade.

Retomando o tecido como metáfora, é de conhecimento geral que ninguém faz uma roupa nova com um tecido velho, desgastado, surrado, roto ou esgarçado. Da mesma forma o conhecimento. Ninguém pode ver uma realidade de forma diferente

com um pensamento velho e ninguém pode elaborar um novo pensamento com estruturas axiológicas esfareladas.

Quanto a isso, Morin (2007) nos chama a atenção para o fato de que no âmago da “virada paradigmática” as alternativas clássicas de elaboração do conhecimento foram sendo transformadas, mudando de caráter, isto é, ao “ou isto/ou aquilo”, passou-se para um “nem isto/nem aquilo”, para depois chegar a um “isto e aquilo”. Tal caminhada indica o processo de ruína da disjunção para a ascensão da religação, junção das partes.

Esse autor nos alerta, então, que a razão, enquanto sistema fechado, era simplificadora e não podia enfrentar a complexidade da relação sujeito-objeto, ordem-desordem, mas enquanto sistema complexo aberto, a razão pode reconhecer tais relações como fundamentais.

Assim, Morin (2008) afirma que:

A razão complexa já não concebe em oposição absoluta, mas em oposição relativa, isto é, também em complementaridade, em comunicação, em trocas, os termos até ali antinômicos: inteligência e afetividade; razão e desrazão. Homo já não é apenas sapiens, mas sapiens/demens (p. 168).

Nessa perspectiva, é possível afirmar sobre a multidimensionalidade do ser humano que a disjunção do conhecimento implica diretamente na disjunção do próprio modo de viver, avassalando a humanidade a uma condição de autômato. O que Morin fomenta é justamente uma religação do ser humano com sua humanidade, um retorno à identidade humana como parte de um todo complexo chamado natureza, vida, cosmo.

E, para tanto, é urgente a necessidade de uma (re)virada no modo de pensar humano. E é justamente esse ponto que vamos começar a tecer por aqui.



### 3.3 UMA (RE)VIRADA COGNITIVA: A RACIONALIDADE EXLÉTICA

Não poderemos ser autênticos se não formos corajosos. Não poderemos ser originais se não lançarmos mão do destemor. Não poderemos amar se não correremos riscos. Não poderemos pesquisar ou perceber a realidade se não fizermos uso da ousadia (HAMMED, por FRANCISCO DO ESPÍRITO SANTO NETO, 2003, p. 119).

Com esse percurso vemos, então, a necessidade de refletir as estruturas da racionalidade que subsidiaram o processo de mudança no modo de pensar a vida, notadamente aqui falando do *Pensamento Dialético*, o *Pensamento Dialógico* e agora o *Pensamento Exlético*, sem deixar de ponderar, é claro, que um modo de olhar não anula o outro, já que conforme o Paradigma da Complexidade (MORIN, 2010), “a evolução não obedece nem às leis nem aos determinismos prepotentes. Não é mecânica nem linear” (p. 15).

Então, considerando a complexidade da realidade, as formas de pensá-la acima apresentadas se apresentam em uma coexistência, cujas inter-retro-ações rompem o esquema simplificador e aparentemente evidente de uma evolução linear em que o presente se sobrepõem ao passado tal como o será pelo futuro.

Mas, se o pensamento exlético coexiste com o pensar dialogicamente, tentando inovar o pensar dialético, é imprescindível apresentar as características de cada um, de modo que seja possível perceber o processo de transgressão de um para o outro.

Então, começo pela Dialética, compreendendo a mesma como sendo um modelo de pensamento, isto é, uma forma de ver a si mesmo, de interpretar o mundo, as pessoas e as coisas. Tal racionalidade foi fundamentada na lógica de Aristóteles, ganhou força com o Clero Católico (particularmente) através de São Tomaz de Aquino (Tomismo), com o mecanicismo de Newton, com a filosofia dualista de Descartes e o positivismo de Augusto Conte.

No transcorrer da história, a dialética alcançou o seu ápice na Modernidade, em que seus renomados pensadores davam ênfase a uma visão dualista. Esse dualismo era simplista porque reduzia a realidade a somente dois lados, que se relacionavam através da égide da dominação, pois para que houvesse um vencedor, era necessário ter um vencido, se um dominava, tinha que haver quem fosse dominado e, de uma forma mais perversa ainda, o dualismo trazia embutido o direito à destruição.

Assim, o lado vencedor se elegia como “dono da verdade” que, por sua vez era configurada como um modelo fechado. Ou se está dentro ou se está fora. Quem está fora quer entrar, quem está dentro não quer sair, por isso a luta, as guerras, a busca do material para “entrar” no do sistema. A luta pela posse de uma verdade hegemônica e universal, portanto, foi o grande motivo de a ciência buscar o rompimento com a filosofia, pois seus pensadores supunham que um reino não pode ter dois reis.

Desse modo, a lógica dualista foi configurada a partir de uma estrutura axiológica de contradição, de competição, assentada na existência de duas forças antagônicas, uma confrontando a outra mediante a suposição de que a verdade é privilégio de apenas uma. Esta lógica, portanto, é materialista, mecanicista e disjuntiva, mas tais fios não suportaram a complexidade da realidade e estão se esgarçando cada vez mais diante da perspectiva da configuração do tecido da complexidade.

Portanto, diante de um outro mundo, agora incerto e de movimentos irreversíveis, a verdade dialética não mais pode ser deificada. Com olhos de ver a complexidade, foi possível notar as múltiplas possibilidades de interação que compõem o todo, em que as partes influenciam no todo que, por sua vez, também influencia nas partes. Com isso, o confronto dialético abriu espaço para o diálogo.

Mas, como já sabemos, mudar um modo de pensar não é fácil, pois isso implica sair de nossa “zona de conforto” rumo a um campo desconhecido, incerto, que pode até ser um “campo minado” . Mas, como o movimento é a propulsão do viver, é preciso encarar os conflitos para buscar novas “zonas de conforto”.

Assim o pensamento complexo foi encontrando o seu lugar. Como já vimos anteriormente, quando Morin começou seus estudos ele concentrou-se na lógica dialética como possibilidade de integração das verdades isoladas, das contradições e da dúvida, expressando, então, seu desejo de ultrapassá-las em sínteses. Todavia, em seu percurso reflexivo ele mesmo salientou a importância de ultrapassar o pensamento dialético para chegar ao pensamento dialógico porque “não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve tornar-se complexo” (MORIN, 2008, p. 10).

Tal autor refere-se à necessidade de reforma do pensamento, pois quando um paradigma - como sistema de pensamento - é afetado, como foi o Pensamento Moderno, ao mesmo tempo também são afetadas a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica e, por consequência as aplicações sociais que decorrem de tal modelo de pensamento.

E, se o pensamento dialético se apresenta como unilateral, tendo como mote a constituição de uma idéia através da síntese de duas outras idéias opostas, Morin (2008) fala, então, da necessidade de se encontrar o caminho de um pensamento multidimensional, pois que a realidade é complexa, já que contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica.

Esse autor destaca, portanto, que o apelo para um pensamento multidimensional indica a busca pelo pensamento dialógico. O termo dialógico aqui, segundo Morin (2008), quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a idéia de “unidualidade”, como no caso do ser humano, que Morin considera como unidual, porque é, a um só tempo, totalmente biológico e totalmente cultural.

Para sistematizar o Paradigma da Complexidade, Morin reformou seu pensamento, chegando a um pensamento dialógico, multidimensional. No entanto ao trabalhar com a dialogicidade, Morin (2008) alerta que:

A palavra dialógica não é uma palavra que permite evitar os constrangimentos lógicos e empíricos como a palavra dialética. Ela não é uma palavra-chave que faz com que as dificuldades desapareçam, como fizeram, durante anos, os que usavam o método dialético. O princípio dialógico, ao contrário, é a eliminação da dificuldade do combate com o real. (p. 190)

Por isso, Morin acrescenta ao princípio dialógico, o que denominou de princípio hologramático. Tal princípio implica no fato de que o todo está na parte e a parte está no todo, como um holograma. Para melhor explicar o princípio hologramático, Morin (2008) apresenta o exemplo do sistema celular, afirmando que cada célula traz em si a informação genética de todo o indivíduo.

Da mesma forma, ele vê a sociedade. Configurado como um “todo”, através das interações humanas, o próprio sistema social age sobre os elementos que o produzem (as pessoas, as instituições etc), e também os altera, alterando assim a si mesmo enquanto sistema.

Isto quer dizer que somos, ao mesmo tempo, produtores e produtos do contexto social, ou seja, nós produzimos a sociedade que nos produz, o que contemporiza o princípio da recursividade.

O princípio da recursividade, portanto, rompe com a idéia linear de causa→efeito, uma vez que o efeito retorna sobre a causa em um ciclo auto-organizador e produtor. Seria melhor ideal a seguinte esquematização causa ↔ efeito.

Devido a complexa estrutura da vida é que Morin adotou o pensamento dialógico articulado com o princípio hologramático, já que o Paradigma da Complexidade não nega as conquistas que lhe são anteriores, mas também não se limita a elas, pois considera que as mesmas não são suficientes para a compreensão da “diversidade dos fenômenos e o devir aleatório do mundo” (MORIN, 2008, p. 191).

Assim, a perspectiva da inter-relação é a premissa básica para o Pensamento Complexo, sendo o estabelecimento da dialogicidade entre o que já foi pensado, e está estabelecido como produção científica, e o que é novo, em processo de articulação no campo das idéias, fundamental para impulsionar o processo de mudanças tão necessário para a manutenção do movimento da elaboração do conhecimento.

E, é nesse contexto que, através do diálogo com Basarab Nicolescu (2008), um dos mais atuantes e respeitados físicos teóricos no cenário científico contemporâneo, Morin tem se dedicado à questão da Transdisciplinaridade<sup>11</sup>, cuja finalidade é a compreensão do mundo atual de modo a religar os saberes compondo o conhecimento como unidade. Quanto a isso, Martins (2009) salienta que

Se a complexidade do existente representa a vida e se a vida é a integralidade, então o conhecimento sobre a vida não se ajusta a nenhum empreendimento disciplinar em particular. Conseqüentemente, a verdade é e será sempre tão transdisciplinar quando a vida. A vida é a totalidade, o todo, a parte e o segmento de todas as disciplinas, conjuntamente consideradas, mais o fluxo do vir-a-ser, desencadeados por um drive evolutivo natural. (p. 35)

Nesse contexto, para apreender a complexidade que envolve cada segmento e momento da vida, é necessário um conhecimento transdisciplinar que, através da interação dialógica entre as partes, busca a inteireza do todo em um recorrente processo de interdependência entre partes↔partes, partes↔todo e todo↔partes. Dessa forma, a neutralidade dialética imposta como padrão para a ciência e, conseqüentemente, para todas as relações na Modernidade, se decompõe, já que

---

<sup>11</sup> A idéia de Transdisciplinaridade começou com Piaget na década de 1970, mas que não desenvolveu o conceito, o que Nicolescu fez na Atualidade. Conforme indica o prefixo “trans”, o conceito de Transdisciplinaridade envolve aquilo que *está* ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de toda e qualquer disciplina.

Sob o conceito de vida como diversidade, as idéias do privilégio dialético de um pólo dominante gerador da verdade e de neutralidade de um sujeito-ativo da ação comprovaram-se ilógicas e anticientíficas. A diversidade descarta a idéia de setorização da verdade e evidencia o conceito de ambivalência-ativa do sujeito que produz a verdade no meio ambiente cultural. (MARTINS, 2009a, p. 37)

A transdisciplinaridade nos propõe, portanto, a interdependência de todos os ramos do conhecimento, não apenas teoricamente, mas também em todos os contextos da totalidade da vida.

Através das reflexões aqui empreendidas, sei que não é fácil a mudança de concepção do universal para o múltiplo, da relação binária para a relação transdisciplinar, até porque é preciso reconhecer que o conhecimento instituído encontra-se em trânsito: saindo de uma mentalidade simplista e dialética, renovando-se em uma mentalidade complexa e dialógica para rumarmos então para a nova mentalidade, hipercomplexa e exlética.

Isto, porque se o Pensamento Dialético tem como mote a constituição de uma idéia através da síntese de duas outras idéias que se encontram em oposição, o Pensamento Dialógico procura ultrapassar tal dialética quando busca a integração, o estabelecimento do diálogo entre as partes. É o que Morin buscou fazer após ter se libertado da Dialética Hegeliana e Marxista.

No entanto, faz-se mister aqui apresentar que, mesmo buscando o diálogo entre as partes, o Pensamento Dialógico não conseguiu acabar com a situação de oposição e contradição entre as partes, haja vista ainda serem mantidas fronteiras delimitadoras entre as idéias. Já o *Pensamento Exlético* parte justamente da concepção de que cada idéia é única, com características tão singulares que não podem em momento algum serem colocadas em disputa territorial de saberes, mesmo que de forma amenizada, mas, devem caminhar juntas através de uma permanente inter-relação, compondo a tessitura do conhecimento, já que todos os saberes são faltosos e, por isso mesmo, complementares e interdependentes na busca da compreensão da vida.

Para melhor exemplificar, é possível associar o Pensamento Dialético à disciplinarização, onde uma disciplina busca se sobrepôr à outra como melhor; já o Pensamento Dialógico faz um avanço nesse sentido mas ainda mantém as disciplinas. É o que é conhecido como interdisciplinar e como multidisciplinar que, mesmo trabalhando juntas, mantém seus territórios de saber muito bem guardados. O

Pensamento Exlético visa justamente o rompimento de todas as fronteiras, buscando o conhecimento transdisciplinar, isto é, um diálogo tão mais profundo que cada parte mantém sua especificidade, mas não tem medo de se perder no todo.

Nessa perspectiva, apresento aqui a suposição de que da mesma forma como Morin considerou precário o vocabulário quando se utilizou do termo “complexidade”, também considero que tanto ele quanto Paulo Freire podem ser entendidos como pensadores exléticos mas, que, devido à ausência de melhor termo, intitularam-se dialógicos.

Quanto a Morin, isto ainda pode ser revisto, pois, estando ele ainda encarnado, já demonstra os processos de mudança através de sua aproximação de Basarab Nicolescu (2008), em função da árdua jornada em torno da Transdisciplinaridade enquanto caminho para a construção de uma educação eco-planetária, libertadora e emancipatória.

Paulo Freire, brasileiro de nascimento e cosmopolita de amplitude reflexiva, não teve o tempo necessário de mudar os títulos que lhe foram atribuídos. Considerava-os perigosos no sentido de aprisionamento de idéias e perspectiva de mudanças, pois mesmo sendo considerado um teórico da Educação Popular, ele nunca fixou seu modo de pensar, de ler o mundo e de refletir sobre a Educação em seu sentido mais amplo, como a humanização de nossa existência no planeta, considerando tal como Morin, a necessidade de constituição de uma educação planetária.

Nessa direção, conforme nos apresenta Zitkoski (2006), esse importante educador situa-se na passagem do Paradigma da Modernidade para um novo paradigma, fundamentado na relação sujeito-sujeito (relação intersubjetiva), que requer a prática da solidariedade, da comunicação e do diálogo.

Nesse contexto, o modo de pensar de Freire ultrapassa o Pensamento Dialético de base hegeliana e Marxista, elaborando uma “*nova visão epistemológica*” (ZITKOSKI, 2006, p. 70), considerando a produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e aberta para o dinamismo da vida, para a diferença e para o inédito.

Com isso, tanto Morin quanto Freire, ao meu entender, tal como venceram o espaço/tempo do Pensamento Dialético, trilham o Pensamento Dialógico nos interstícios da Exlética, cabendo a nós, interessados e interessadas por uma educação que corresponda à complexidade da vida, em continuar tal jornada.

Portanto, é justamente em sua configuração como trilha para o movimento da vida, que a dialogicidade tem se apresentado com a capacidade de ir além de si mesma,

criando novas estruturas e padrões funcionais. Conforme Martins (2009a), essa criação traz a hipercomplexidade e ordens progressivamente maiores de complexidade.

Convém-nos dizer que hipercomplexidade é entendida aqui, conforme enunciada por Rodrigues da Cruz *apud* Martins (2009a; 2009b), como sendo um “pré-momento à bifurcação caótica da complexidade”. A hipercomplexidade se apresenta, como uma significação da nova complexidade que vai se associar à complexidade, pois, para processar a complexidade, o ser humano associa elementos conhecidos e desconhecidos que, por um momento não se integram fazendo um pico desorganizacional para então elaborar outra ordem.

Esse momento de conflito é, justamente, a moradia da hipercomplexidade, mas, como o pensamento tem a capacidade da reorganização ele se bifurca para se organizar num nível mais elevado de complexidade. Assim, compõe-se a rede da complexidade em evolução irreversível, tal como o processo de hipertexto proporcionado pela rede de ligação via internet.

Portanto, se a complexidade tem rumado para uma hipercomplexidade, a estrutura cognitiva que formula o pensamento nesse contexto também passa por transformações, alcançando níveis mais profundos para poder sentir/ver/pensar a realidade. Assim, creio ser possível dizer que o pensamento dialógico de Morin tem buscado alcançar maiores profundidades em sua complexidade, enriquecendo-o.

Nesse processo, o Pensamento Dialógico pode chegar ao modo de pensar exlético. Conforme Martins (2009), a Exlética encerra uma concepção muito ampla e profunda de lidar com a realidade, que está sendo desenvolvida principalmente em universidades britânicas e, no Brasil, por Rodrigues da Cruz, em Curitiba, mas a utilização desse termo se deu pela primeira vez em 1977 em uma obra de Edward de Bono.

A concepção de exlética, configura-se como um produto muito recente da revolução paradigmática, principalmente da análise crítica iterativa favorecida pela matemática e pela física. E, por isso, tal concepção ainda é pouco difundida, pois, segundo Martins (2009a):

Ela é hoje um sol nascente. Uma grandeza tem que ser acessada parcimoniosamente. A exlética é uma visão crítica do existente, que vem sendo fundada e concebida no âmago das Novas Ciências e Complexidade como uma íntima necessidade. É efetivamente, uma necessidade porque a complexidade não poderia ser operada de outra maneira. [...] A exlética faz a re-composição transtemporal da

complexidade encontrada no existente e permite um entendimento mais profundo dessa complexidade.[...] A exlética propõe neopadrões de pensamento para poder adentrar a complexidade e complexificação da verdade. A exlética é absolutamente diferente de tudo o que existia antes no que se refere a método para a construção de conhecimento. Ela, de fato, cria um ‘novo espaço’ para a dialogia humana, que suplanta, in totum, a dialética (p. 60) .

Dessa forma, sendo a Exlética a representação metodológica de uma outra possibilidade de se pensar a ciência dentro da realidade como sistema complexo, ela opera um novo sistema de idéias perspectivando, portanto, uma nova lógica e uma nova filosofia.

A perspectiva exlética se configura, então, como uma lógica da coexistência e da interação, sendo, inclusive, denominada como a “lógica do terceiro incluído” (ou do terceiro no meio)<sup>12</sup>. Assim, o suporte estrutural de tal lógica, tal como o foi o Pensamento Complexo, encontra-se nos princípios da nova Física, que referem-se ao princípio do universo aberto gödeliano, do espaço quântico e da geometria fractal.

Em consequência a tal lógica, a filosofia exlética se apresenta como uma instigante reflexiva, pois que é unificadora o que, por sua vez, estabelece um *modus operandi* que percebe as partes em suas especificidades, ao mesmo tempo que compreende o todo em sua complexa configuração de interdependência das partes.

Então, como já vimos que uma nova realidade exige uma nova capacidade estrutural-operacional do pensamento (lógica), transportando uma nova visão (filosofia) que, por sua vez, implementa uma nova maneira de fazer as coisas (método). Martins (2009a) destaca que, desse modo, a Exlética proporciona um novo sistema de valores (cosmovisão) filtrado por uma nova forma de raciocínio crítico e de abordagem do existente.

---

<sup>12</sup> Conforme Martins (2009 b) a Lógica Exlética muda a lógica tradicional para a do terceiro incluído porque:

1. A
2. Não-A
3. T

O primeiro e o segundo termos são idênticos à lógica de Aristóteles. O terceiro termo **T** lê-se: existe um termo **T que é ao mesmo tempo A e não-A**. Ela admite a contradição, admite o paradoxo e diz que são *coexistentes* e que se resolvem permanentemente num nível dimensional superior porque a matéria mais fina permeia a matéria mais densa, mas a recíproca não é verdadeira. Então, existe uma direção para energia que é considerada um *conceito unificador: tudo é energia*, disse Einstein. E a Teoria Quântica adjunta: *e energia é informação*.



Portanto, considerando a imbricada relação da exlética com a condição humana, concordo com a referida autora quando diz que, apesar de sua novíssima emergência, as raízes do *Pensamento Exlético* podem ser detectadas em sua protoforma, desde o alvorecer da evolução do ser humano, onde tenha existido um indivíduo capaz de fazer o conjuntivo da sua espécie pensando no amanhã.

No contexto de configuração de um novo modo de conceber a ciência, e, conseqüentemente, de quem faz a ciência, a Exlética pode ser considerada como os “ouvidos de escutar” e os “olhos de ver” a multidimensionalidade da realidade, haja vista que nem todas as pessoas conseguem apreendê-la já que existem aqueles que ouvem mas não escutam, assim como muitos que enxergam mas não vêem porque têm os sentidos atrofiados ou endurecidos pelo exercício repetitivo do pensar racionalizado. Esses só conseguem ver a vida fragmentada, estática, sem a pulsão dinâmica de seu movimento imanente, razão pela qual lhe faz ser o que é.

Assim, enquanto o Pensamento Dialógico rompeu com a Dialética, o *Pensamento Exlético* dá um mergulho quântico na dialógica, buscando uma compreensão mais profunda da complexidade.

Nesse contexto, quando as novas ciências chegaram a um pensamento complexo e descobriram um universo inesperado, um universo configurado como um sistema, isto é, autogenerativo, autoconsciente, totalizador, evolutivo e aberto, em que a lei geral é a alteração constante e o caos tem um significado positivo, fez-se necessário conceber uma outra mentalidade para compreender esse universo.

Tal mentalidade, tão bem exemplificada pelo sentir/pensar/viver de Edgar Morin, se nos apresenta como o jogo chamado “cubo mágico”, que não por acaso é a imagem geradora do site oficial de tal autor no Brasil<sup>13</sup>.

Utilizando a metáfora do cubo interativo, portanto, saliento que o Paradigma da Complexidade articulado com a visão exlética implica em uma mentalidade conjuntiva que, tal como o jogo que citamos, precisa da inter-relação das partes para formar o todo que, por sua vez, desordena as partes para reordená-las num permanente movimento de (re)composição ou o que Maturana e Morin chamam de “Autopoiese” e “Auto-eco-organização”, respectivamente.

Tal como o cubo mágico que somente permite uma solução através da complexa reorganização de suas partes através da desordem, o Pensamento Exlético também

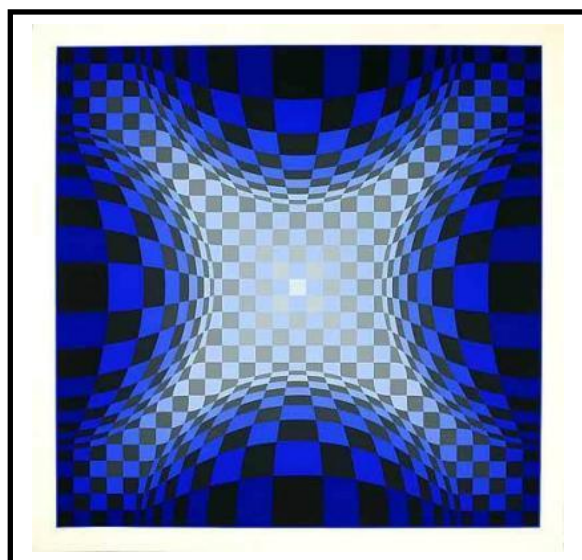
---

<sup>13</sup> No site há todo um cuidado de apresentação visual do Paradigma da Complexidade através das imagens interativas com cubos. Disponível em: <<http://edgarmorin.org.br>>. Acesso em 12/10/2009 às 21:00 hs.

funciona através do princípio de reorganização das partes, sem colocá-las em contradição ou oposição mas, em complementaridade, pois é para isso que existem as diferenças: para se intercomplementarem, compondo a circularidade complexa da humanidade, da natureza, da vida, do planeta, do universo.

Nesse sentido, a lógica do *Pensamento Exlético* foi imprescindível para que eu pudesse construir o caminho metodológico que me possibilitou apreender compreensivamente os meandros das inter-relações com as diferenças no tecido escolar.

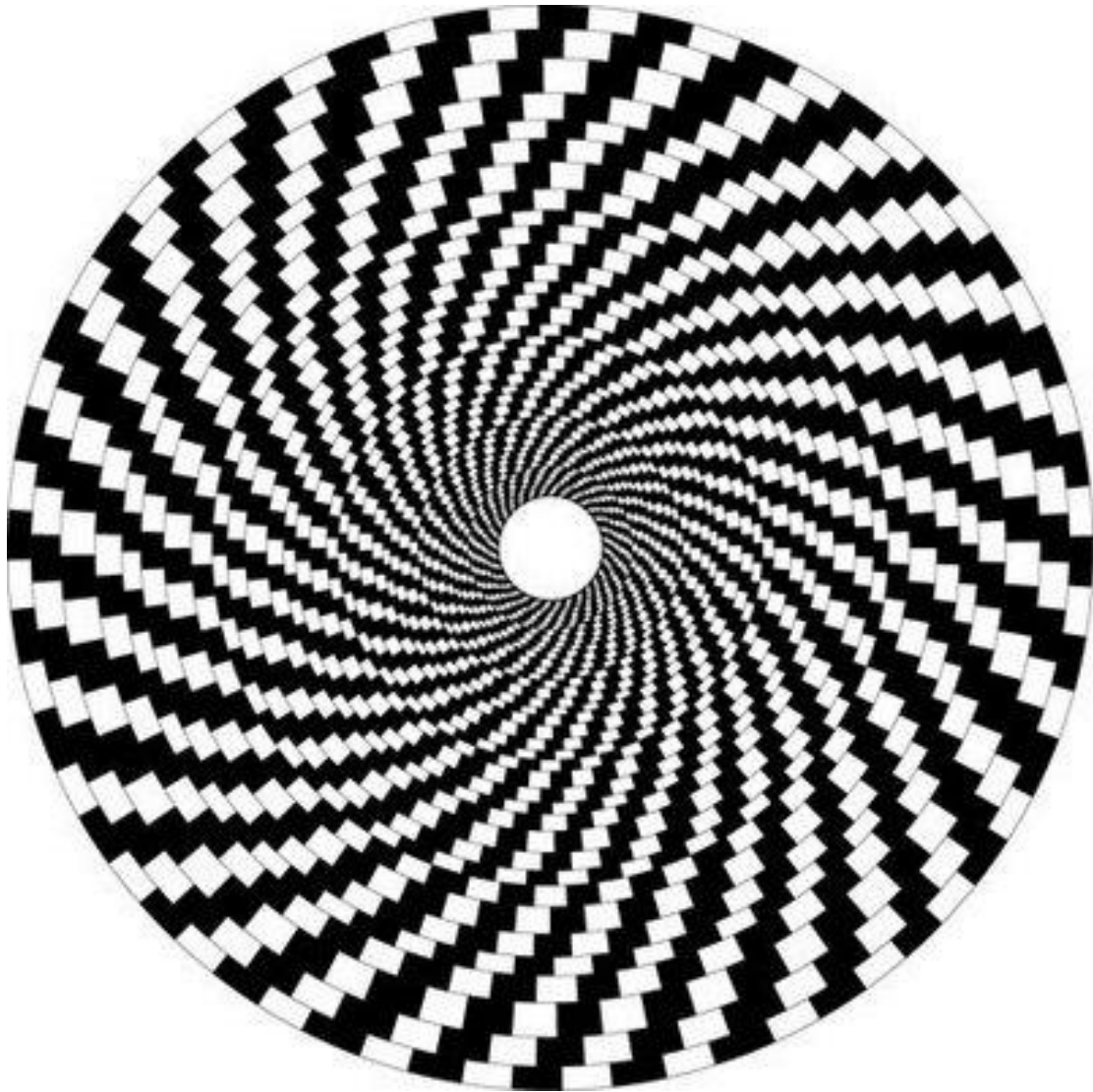
Mas, antes de adentrar na urdidura da metodologia que teci para este trabalho, deixo aqui mais algumas imagens da belíssima obra de Victor Vasarely para que você(s) possa(m) “viajar” na complexa tessitura dos cubos.



## *Em cada gota, um devir oceânico*

*Em uma gota,  
O oceano.  
No oceano,  
A complexidade da gota.  
Que da nascente ao mar,  
Não sabe de seu destino,  
Somente sabe que se destina.  
Somos gota.  
Nascidos em fonte eterna,  
Fazemos trilhas diversas  
De água serena ou caudalosa,  
Marcando os leitos de cada existência,  
Da aurora ao entardecer  
Sendo gota no oceano  
Oceano na gota  
Em um devir  
Eternamente eu hei de ser.*

*(Suzi Passos, 2009)*



#### 4 OS (DESA)FIOS DA URDIDURA DO MÉTODO

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento.  
 Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida.  
 Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. [...]  
 Uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito.  
 É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu papel indispensável (MORIN, 2008, p. 335).

Olhar para a trajetória humana é ver uma trama composta por muitos fios: fios religiosos, fios filosóficos, fios científicos. Distintos modos de apreender a realidade e que, por isso mesmo, são entrelaçados pela interdependência, tecendo juntos o tecido da história da humanidade, isto é, a cultura, produto e produtora da sociedade.

No entanto, em determinado momento, tais fios se romperam, sendo que um deles se achou suficientemente capaz de assegurar toda a tessitura da vida, autodenominando-se Ciência, grafada com letra maiúscula em função do poder que se auto-determinava quanto ao controle da realidade, das ações humanas, da natureza e da vida.

A partir desse momento, a ciência renegou sua irmandade com os demais modos de ver/sentir/pensar o mundo e estabeleceu não um, mas o Método que, mesmo podendo ter várias facetas, foram todas estabelecidas como reflexo de uma: a suposta objetividade e neutralidade de quem busca estabelecer uma distância para com o objeto de pesquisa.

Ao converter a experiência em método, conforme destaca Larrosa (2007), a ciência moderna fez com que a experiência deixasse de ser aquilo que nos passa como modo que atribuímos sentido à vivência, como meio do saber que transforma a vida, eliminando sua singularidade para convertê-la em experimento, em método de apropriação do mundo, como verdade objetiva e externa ao ser humano.

Todavia, conforme vimos até aqui, não é mais concebível uma ciência e um conseqüente método que estabeleça a disjunção da complexidade da realidade para daí poder absorvê-la como algo inativo, imóvel e determinado, pois compreendemos que a realidade não cabe em um olhar fragmentado e fragmentário, pois ela é dinâmica e só permite ser apreendida justamente em seu movimento, em sua permanente (trans)formação.

Considerando que só compreendendo aquilo que se olha é que de fato se vê, saliento que renunciar ao “Método” estabelecido pelo Paradigma da Modernidade como parâmetro científico para a elaboração do saber não implica em cair no abismo do sem sentido, mas, sim, significa abrir-se à multiplicidade de significados através do ver/sentir/pensar/compreender a realidade em sua complexidade. Logo, proponho um diálogo multidimensional com autores que tenho refletido até o momento, acrescido de um nome que é imprescindível à formulação de novos caminhos metodológicos para a pesquisa. Falo de Carlo Ginzburg.

Nascido em 1939, no ano de início da II Guerra Mundial, numa família judia, Carlo Ginzburg (1989) conheceu desde cedo os aspectos mais cruéis da vida. Natural de Turim, Itália, filho do professor e tradutor Leone Ginzburg e da romancista Natalia Ginzburg, Viveu desde cedo o encantamento e o prazer da cultura intelectual e artística, mas também sofreu a pressão e o medo da cultura da guerra, principalmente porque seu pai era antifascista.

Próximo ao término da guerra, ele se deparou, quase que ao mesmo tempo, com a morte de seu pai e a ascensão de sua mãe na carreira de escritora e, como a vida vivida deixa marcas que influenciam a vida por viver, todas essas experiências influenciaram, consciente ou inconscientemente, em muitas das decisões de Ginzburg ao longo de sua vida pessoal e acadêmica.

Como historiador e antropólogo, seu interesse intelectual ultrapassou as barreiras do saber moderno. Voltado somente para os macrofenômenos, e transformou-se em um dos pioneiros dos estudos da micro-história, isto é, seu interesse de pesquisa não eram os grandes nomes, mas, sim, os personagens anônimos da vida cotidiana, com suas múltiplas ações, sociais, míticas e religiosas que, através de uma complexa relação, garantem a continuidade do movimento da vida.

Desse modo, com Ginzburg foi possível compreender que é possível termos uma história da sobrevivência da humanidade ao longo dos tempos, é porque o ser humano é dotado da capacidade de observar e analisar os fenômenos da natureza, apreendendo e repetindo comportamentos que garantam resultados satisfatórios na manutenção da vida.

Assim, observar as marcas e os sinais deixados na natureza permitiu a percepção de indícios que pudessem indicar a presença de perigo, de animais para a caça ou de intempéries da natureza, por exemplo, fazendo com que nossos antepassados tomassem decisões a partir de tais observações.

Nesse contexto, Pino (2005) salienta que:

É interessante pensar, como o faz Ginzburg, que esses traços, pistas e marcas não são fatos isolados, dispersos no tempo e no espaço, mas, ao contrário, são elementos articuláveis capazes de compor a tessitura de um 'texto' que pode ser 'lido' e interpretado. Eles se situam, portanto, no campo da semiótica humana. Tecendo textos dos fios fornecidos pelos sinais, o homem passa do plano de uma sensibilidade operativa, ainda da ordem da natureza, para o de uma atividade simbólica, da ordem da cultura, (p. 183).

Sendo a vida como um caleidoscópio composto de múltiplas partes, várias dessas partes podem passar despercebidas por muitos, mas servem de base para outros que, atentos às minúcias, conseguem extrair dos detalhes substratos valiosos para compreender a imbricada construção de tal caleidoscópio. É nessa trajetória de observar o que é quase imperceptível que muitos campos do saber humano se detêm.

Ginzburg escolheu, justamente, esse campo para cultivar o que denominou de Paradigma Indiciário, que se configura como um método de investigação baseado na interpretação de indícios, assentado nos detalhes, naquilo que comumente passa despercebido, que aparentemente não tem importância, mas, na verdade, é essencial à compreensão do(s) fenômeno(s) em que estão inseridos.

No final do século XIX, na ruptura com os demais métodos da ciência moderna, o enfoque semiótico apropriado por Ginzburg emergiu no âmbito das ciências médicas por meio da investigação diagnóstica dos sinais e sintomas de doenças, e depois passou a ter grande influência no campo das ciências humanas, mesmo já sendo aplicado nas mais remotas civilizações, como recurso da experiência para garantir a sobrevivência.

Ao reavivar uma das mais antigas técnicas de investigação, Ginzburg (1989) busca três campos do saber fortemente delineados naquela época. É através do crítico italiano Giovanni Morelli (1816-1891), com suas análises para definir autoria de quadros famosos, do Sir Arthur Conan Doyle (1859-1930) através de seu personagem de ficção Sherlock Holmes, com sua sagacidade para ver indícios de crimes de difícil resolução, e do criador da Psicanálise Sigmund Freud - com sua perspicácia na análise das conexões inconscientes -, que Ginzburg delineou o Paradigma Indiciário fazendo uma analogia entre tais métodos.

Isso, para salientar que através de pistas, muitas vezes infinitesimais, é possível captar uma realidade mais profunda que, de outra forma, escaparia ficando inatingível. Com essa analogia, Ginzburg considerou como sendo as pistas para uma análise mais

profunda os signos pictóricos, no caso de Morelli, os vestígios da autoria criminal, na prática de Sherlock Holmes, os sintomas e os atos falhos no caso da análise freudiana.

Ginzburg (1989) afirma que o conhecedor de arte ao utilizar este método é comparável ao detetive que descobre o autor do crime baseado em indícios imperceptíveis para a maioria, tal como Sherlock Holmes, personagem criado por Arthur Conan Doyle. São sinais, pistas, indícios, sintomas, signos, talvez infinitesimais que permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Explica Ginzburg (2002) que não há um termo muito rígido para designar o método. Pode-se falar em Paradigma Indiciário ou divinatório e esclarece:

Trata-se, como é claro, de adjetivos não sinônimos, que remetem a um modelo epistemológico comum, articulados em disciplinas diferentes, muitas vezes ligados entre si pelo empréstimo de métodos ou termos chaves, (GINZBURG, 1989, p.170).

Portanto, tal autor afirma que, através de indícios, é possível ler uma realidade, ressaltando que tal método não cumpre os requisitos da cientificidade pressuposta por Galileu, porque se trata de uma análise qualitativa que tem por objeto: casos, situações e documentos individuais, fazendo com que não seja possível nenhuma generalização.

Nesse sentido, para o Paradigma Indiciário não importa a quantidade de dados obtidos, mas a sua relevância para o problema investigado, confirmando uma das características fundamentais das investigações qualitativas. A noção de rigor científico, por conseguinte, adquire sentido diferente daquele exigido pelas ciências naturais, como bem explicita Quartarolla *apud* Duarte (1998):

[...] torna-se necessário [...] o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse ‘rigor flexível’ (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios, (p. 41).

Devido ao seu caráter analítico e minucioso de ver/pensar, a História possibilitou a Ginzburg mobilidade dentro dela e, dessa forma, tornou-se especialista das atitudes e crenças mítico-religiosas populares do início da época Moderna. E,



devido às suas características pessoais e seus interesses de estudo, Ginzburg teve que se desvencilhar dos métodos de pesquisa tradicionais e se lançar à formulação de uma forma de pesquisa que lhe permitisse apreender as sutilezas, os detalhes comumente imperceptíveis, pois estes eram o foco de suas análises.

No seu contexto sócio-histórico, Ginzburg estava cercado por um modelo de ciência que não aceitava desvios, que renegava as particularidades em função do seu objetivo de generalização, universalização das manifestações da vida, da natureza e do ser humano. Em contrapartida, Ginzburg apreciava e considerava os detalhes como sendo imprescindíveis para o (re)conhecimento da singularidade da autoria.

Ele buscava conhecer a humanidade em suas micro-realizações, isto é, ele entendia que a trama da história não se compunha somente de fios aparentes, mas que existiam muitos outros fios aparentemente invisíveis ou camuflados que diziam muito mais que aqueles que se sobressaiam ao olhar.

Com essa perspectiva de olhar o que ninguém via (ou talvez não quisesse ver ou dar valor) é que Ginzburg questionou o postulado da razão cientificista da Modernidade, encontrando-se aqui o mote que precisava para estabelecer um diálogo entre Ginzburg e Morin, pois ambos tiveram seus trabalhos pautados sobre a preocupação em religar a razão à sensibilidade, como recurso científico e, muito mais como condição de vida, possibilitando, assim, outras perspectivas racionais de ver/sentir/pensar/pesquisar a realidade.

Para mim, é isso que faz a junção entre o pensar e o sentir. É como se fosse justamente o ponto onde em que um fio se liga a outro para compor a trama do tecido, que tem como representação nessa pesquisa a metáfora da tapeçaria, tal como Morin (2007) a apresenta:

Consideremos uma tapeçaria contemporânea. Comporta fios de linho, de seda, de algodão, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e princípios respeitantes a cada um destes tipos de fio. No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fios que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é o tecido (quer dizer, as qualidades e as propriedades próprias para esta textura) mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração[...],(p. 85).

Essa metáfora denota a idéia de uma tessitura cuja trama somente pode ser compreendida quando se olha para os detalhes que a compõem, prestando atenção na singularidade de cada fio e na urdidura de como os fios são entrelaçados.

Assim, buscando refletir sobre a inter-relação com as diferenças no tecido escolar, apropriei-me da referida metáfora como substrato para a compreensão dos “fios-sentidos” atribuídos à diversidade nesse contexto.

Guinzburg (1989) também me foi muito importante, especialmente em sua conexão a metáfora supra referenciada, pois ele disse que: “o tapete é o paradigma que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico” (p. 170).

Ele ressaltou ainda que tais adjetivos não são sinônimos, mas remetem a um modelo epistemológico comum que, mesmo articulado em disciplinas diferentes, estão ligados entre si pelo empréstimo de métodos ou termo-chaves. Dentro deste contexto Guinzburg (1989) atribuiu as seguintes características e metáforas para explicar o método indiciário:

- As pistas são os fios que compõem um tapete com uma trama densa. O tapete é o paradigma, o cientista é o tecelão;
- Os elementos históricos, contextuais são as pistas que dão ao pesquisador instrumentos para chegar ao seu objetivo;
- O seu rigor é flexível, porque um rigor endurecido não é só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana;
- É utilizado em todas as situações em que a singularidade e o caráter insubstituível dos dados é o foco da investigação.

Dentro desta linha de raciocínio, destaco o entrelaçamento entre o Paradigma da Complexidade e o Paradigma Indiciário, pois enquanto o primeiro faz (re)ver a realidade sob outra perspectiva, o segundo permite apreender o que se destaca no que está sendo (re)visto.

Assim, a articulação de Morin, com seu pensamento complexo, e Guinzburg, com seu olhar indiciário, foi possível em função do que ambos buscaram estabelecer como suporte para os respectivos paradigmas: se é preciso um outro modo de ver as coisas, também é necessário o estabelecimento de um outro modo de se pensar o que se vê. Isto significa uma outra perspectiva para a razão, e, conseqüentemente, outra concepção de método.

Nesse contexto, é importante retomar Morin (2008), que salienta que a palavra método deve ser utilizada em seu sentido original, e não no sentido derivado, degradado, como fez a ciência clássica, quando aplicou o termo método a um conjunto de técnicas, regras que, ao invés de conduzir o caminhante a construir seu próprio caminho, induzia-o a trilhar caminhos já batidos.

O método estabelecido na Modernidade é, como destacou Morin (2008), um “*corpus*” de receitas, de aplicações quase mecânicas, que visa a excluir todo sujeito de seu exercício. Ainda segundo as reflexões morinianas, o método se resumiu a técnica porque a teoria se tornou um programa, o que não acontece, do mesmo modo, com a perspectiva da complexidade.

Na complexidade, existe uma relação recorrente entre método e teoria, em que esta é engrama e aquele, para ser estabelecido, requer estratégia, iniciativa, invenção e arte, ou seja, na complexidade não é possível a cópia, a repetição, pois o método, gerado pela teoria, a ela retorna, fazendo com que também se regenere.

Morin (2008) diz que o método é a *praxis* fenomenal, subjetiva, concreta, que precisa da geratividade paradigmática/teórica, mas que, por sua vez, regenera esta geratividade de tal modo que a complexidade não entende a teoria como fim do conhecimento mas, sim, como um “meio-fim” inscrito em permanente recorrência. Mais uma vez, é possível perceber o princípio de ordem-desordem pressuposto pela complexidade aqui na relação entre método e teoria.

Então, se a ciência positivista elaborou teorias que determinassem o método como sendo uma ferramenta para fragmentar a realidade, pretendendo uma simplificação da complexidade inerente à mesma, o paradigma da complexidade, por sua vez, salienta que a teoria não é nada sem o método e, devido mesmo à interdependência entre ambos, eles quase se confundem.

Teoria e método, portanto, são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo, sendo o método destacado por Morin (2008) como sendo a atividade pensante do sujeito. Ele também afirma que o método torna-se central e vital quando:

- Há, necessária e ativamente, reconhecimento e presença de um sujeito cognoscente;
- A experiência não é uma fonte clara, não equívoca do conhecimento;
- Sabe-se que o conhecimento não é a acumulação dos dados ou informações, mas sua organização;

- A lógica perde seu valor perfeito e absoluto;
- A sociedade e a cultura permitem duvidar da ciência em vez de fundar o tabu da crença;
- Sabe-se que a teoria é sempre aberta e inacabada;
- Sabe-se que a teoria necessita da crítica da teoria e a teoria da crítica;
- Há incerteza e tensão no conhecimento;
- O conhecimento revela e faz renascer ignorâncias e interrogações.

No contexto da complexidade, portanto, o método é sinônimo do pleno emprego das qualidades do sujeito. O método é a parte inevitável de arte e de estratégia na teoria da complexidade. Sendo a idéia de estratégia e de arte indissociáveis no paradigma da complexidade, o que não acontece no paradigma moderno, onde a ciência excluía a arte e esta, por sua vez, acabava se afastando da ciência.

Na Atualidade, não dá mais para dissociar os fenômenos da realidade, como não dá mais para estabelecer olhares fragmentados para com a realidade. Uma realidade multidimensional exige múltiplos olhares para que seja possível captá-la em sua inteireza, mesmo que esta inteireza já traga em si a impossibilidade da completude, mas que é plena em si, enquanto permanente movimento de (re)fazimento.

Com os sinais do tempo atual apontando para um mundo complexo, não é possível ficar preso a um olhar monóculo. É preciso avançar. Por isso, o pensamento complexo esforça-se por ter uma visão poliocular ou poliscópica em que, por exemplo, as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas, daquilo que é humano, deixam de ser incomunicáveis.

Desse modo, através da reflexão suscitada por Morin (2008), é possível dizer que o método é uma atividade pensante e consciente e, por isso mesmo, caracteriza-se como sendo a atividade reorganizadora necessária à teoria, pois nativos (ou será cativos?) que somos da Modernidade, em todo pensamento, em toda investigação, nos vemos diante do perigo de simplificação, do nivelamento, da rigidez, do enclausuramento, de negar/evitar a retroação.

Por isso, há sempre a necessidade recíproca entre teoria e método de estratégia, reflexão e arte. Assim, se para Descartes, o método era a arte de guiar a razão nas ciências, para Morin (2008),

É a arte de guiar a ciência na razão. Uma scienza nuova, que já não está ligada a um ethos de manipulação e de persuasão, implica outro método: de pilotagem, de articulação. A maneira de pensar complexa

prolonga-se em maneira de agir complexa. A ciência clássica erguia uma barreira absoluta entre fato e valor: mas nos unificava sob o signo da simplificação. [...] O pensamento complexo conduz a outra maneira de agir, outra maneira de ser, (p. 339-340).

Apropriando-me das palavras de Morin (2005a), o que ensina a aprender é o método e, por isso mesmo, eu não trago o método, parto em busca dele, acompanhada da recusa, totalmente consciente, da simplificação. Parto com a vontade de não ceder aos modos fundamentais do pensamento simplificador, que referem-se a :

- Idealizar (acreditar que a realidade possa se reabsorver pela idéia, que o real é inteligível);
- Racionalizar (querer encerrar a realidade na ordem e na coerência de um determinado sistema, proibindo qualquer transbordamento deste, além de ter a necessidade de justificar a existência do mundo, conferindo-lhe um certificado de racionalidade).;
- Normalizar (quer dizer, eliminar o estranho, o irreduzível, o mistério).

Portanto, como etimologicamente a palavra método indica caminhada, eu fiz a minha escolha de caminhar sem um caminho pré-determinado, isto é, aceitei o desafio de fazer o caminho com os próprios passos da minha caminhada, pois, conforme Morin (2005a) o método só pode ser construído durante a pesquisa.

No diálogo com Morin e Guinzburg, faço uma escolha por caminhar pelas trilhas do tecido escolar para ali ter a possibilidade de ver/sentir/pensar e narrar as inter-relações com as diferenças, buscando dar ênfase, destaque aos indícios dos sentidos atribuídos à diversidade. Assim, o método de pesquisa, para mim, é o caminho que se constrói caminhando e, nesse sentido, ressalva que toda escolha diz de uma liberdade, mas que também implica em uma responsabilidade.

E, daqui para frente, isso ficará muito mais visível, pois conforme disse Prigogine (2002),

Vemos mais a ciência como algo de narrativo.[...] é um pouco como Sherazade e as Mil e uma noites. A jovem conta uma história e depois pára para contar outra. Da mesma forma, há uma história cosmológica, no interior da qual há uma história da matéria, no interior da qual há uma história da vida, na qual há finalmente nossa própria história, (p. 26).

Convém aqui ressaltar que, ao renunciar os caminhos largos, mas frios, de uma metodologia totalizante e totalitária e escolher desbravar outras trilhas para constituir um método significativo para esta pesquisa, não desisti da utilização de procedimentos que permitam alcançar os objetivos pretendidos com a mesma.

Antes de me lançar nas trilhas da minha pesquisa, destaco a sapiência de Maturana (2001a e 2001b) que nos alerta que todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer, compondo assim uma circularidade entre o saber e o fazer, o que faz com que seja preciso evitar a tentação da certeza, tão disseminada pela ciência moderna.

Ele resalta ainda que se mantervigilante é o caminho e a humildade decorrente desse posicionamento, leva-nos à convivência com pontos de vistas diferentes, isto é, coloca-nos frente a frente com o outro. Por isso, mais do que a preocupação com o conhecimento, é essencial a preocupação com o como se conhece, pois é o conhecimento do conhecimento que cria o comprometimento.

Com o meu ser embevecido pela sapiência dos que aqui eu trouxe para compor o substrato conceitual deste trabalho, vou para a escola tal como Marco Pólo, de Ítalo Calvino (1990), que se lança como explorador de cidades que ultrapassam o conceito geográfico para se configurarem como complexo e inesgotável caleidoscópio da existência humana.

Aproveitando essa idéia de caleidoscópio, era hora de olhar a Escola Municipal Bom Pastor do município de Juiz de Fora - MG, buscando suas imagens fractais, as redes interativas que ali se formam, multiplicam-se, metamorfoseiam-se e me conduziu a um mergulho no caos da aparência que, através das múltiplas imagens das diferenças foram configurando uma teia de sentidos atribuídos à diversidade.

## *Fractais C3smicos*

*Do Todo infinito do universo  
Somos parte...  
Fractais da teia c3smica,  
Entretecida nas muitas exist3ncias  
Na morada da Terra,  
Terra que fizemos...  
Planeta roto pelo nosso (des)viver  
Viver, cujas rotas s3o labirintos  
Labirintos, onde fracionamos a f3,  
O sentir e o pensar  
Pois, disjuntadas foram pela gan3ncia da raz3o:  
A filosofia, a ci3ncia e a religi3o.  
Que agora, exleticamente, devemos juntar  
Para o labirinto desta exist3ncia conseguir ultrapassar  
E assim conseguir os fios do planeta religar.*

*(Suzi Passos, 2009.)*





## 5 ESPAÇO E LUGAR COMO FIOS QUE SE ENTRECruzAM NA ARQUITE(SS)ITURA DA ESCOLA

### As cidades e as trocas

Em Ercília, para estabelecer as ligações que orientam a vida da cidade, os habitantes estendem fios entre as arestas das casas, brancos ou pretos ou cinza ou preto-e-brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora: as casas são desmontadas; restam apenas os fios e os sustentáculos dos fios.

Do costado de um morro, acampados com os móveis de casa, os prófugos de Ercília olham para o enredo de fios estendidos e os postes que se elevam na planície. Aquela continua a ser a cidade de Ercília, e eles não são nada.

Reconstroem Ercília em outro lugar. Tecem com os fios uma figura semelhante, mas gostariam que fosse mais complicada e ao mesmo tempo mais regular do que a outra. Depois a abandonam e transferem-se juntamente com as casas para ainda mais longe.

Deste modo, viajando-se no território de Ercília, depara-se com as ruínas de cidades abandonadas, sem as muralhas que não duram, sem os ossos dos mortos que rolam com o vento: teias de aranha de relações intrincadas à procura de uma forma.

(CALVINO, 1990, p. 72)

O que é uma escola? Como é possível defini-la? Por onde partimos quando pensamos em caracterizá-la?

Na ficção “Cidades invisíveis” de Ítalo Calvino (1990), ao descrever as cidades visitadas em suas missões diplomáticas ao seu imperador Kublai Khan, Marco Pólo buscava se exprimir de tal forma que sua narrativa ultrapassasse a descrição cartográfica. Apreendendo a idéia de Calvino, para mim é de fundamental importância lhes apresentar a escola onde realizei minha pesquisa a partir de uma perspectiva multidimensional apreendida das reflexões conceituais estabelecidas.

Nesse contexto, busquei contribuições em Milton Santos (2004) da Geografia e Marc Augé (1994) da Antropologia, para que pudesse refletir sobre a escola como uma arquitetura que se configura da inter-relação entre a instituição física, delimitada no território geográfico e o lugar cultural, determinada pela dinâmica das interações que lá são estabelecidas.

Tais autores são fundamentais para esta reflexão porque ambos ultrapassam as fronteiras disciplinares pressupostas pela ciência moderna, estabelecendo articulações conceituais com diferentes campos do saber, o que reforça o nosso pensamento de que uma realidade complexa exige uma visão multifocal.

Como foi apresentado anteriormente, a ruptura nos campos da matemática, da física e da química, aqui convém mostrar a ruptura no campo das ciências humanas e sociais.

Começo pela geografia que, por muito tempo, estabeleceu-se como filha bastarda das ciências exatas, mais especificamente da matemática, de onde hauria o pensamento metódico da necessidade de fragmentação, de disjunção para que assim pudesse ser estabelecido, paradoxalmente, um conhecimento generalizante e totalitário.

Nota-se, então, o quanto o uso massante e massificador da geografia física apresentava a divisão dos espaços físicos no mundo, totalmente descontextualizada da realidade social, política, filosófica e cultural que decorre da interação das pessoas entre si e com o meio em que vivem. Assim, de uma forma insípida, a geografia por muito tempo se dedicou somente à análise dos espaços físicos, sem focar a relação de ocupações estabelecidas com e nesses espaços.

No entanto, quando a percepção da complexidade alcançou os campos da geografia, ali emergiu a idéia de que o espaço geográfico interliga e entrosa seus componentes, graças a processos dinâmicos cujo mecanismo origina uma organização sistêmica. Nesse contexto, Limberger (2009) ressalta que abordagens integradoras são necessárias atualmente para a compreensão de um mundo, no qual as fronteiras culturais, históricas, políticas, econômicas e sociais, não respeitam mais os limites físicos e tecem um emaranhado complexo, sendo que seus fenômenos não são mais respondidos pela redução e disjunção.

Assim, não é mais possível uma maneira de se tratar o ser humano sem considerar um espaço geográfico nem mesmo se referir a um ambiente físico sem relacioná-lo a uma intervenção antrópica, que lhe dê sentido.

De forma muito similar ocorreu também com a antropologia, que mesmo tendo suas origens associada à Antiguidade clássica, sua ascensão enquanto ciência se deu com a revolução iluminista, estabelecendo-se, então, na projeção de atributos “científicos” a seus objetos de reflexão - os “outros”, os “primitivos” – utilizados como recursos de confirmação, através do contraste, do *status* de modernidade auto-

proclamado pelas nações “civilizadas”, de acordo com as teorias evolucionistas em voga no final do século XIX.

Mas, como o soberbo edifício do conhecimento erigido sob a determinação do Paradigma Moderno teve toda a sua estrutura abalada, o patamar destinado à geografia e à antropologia não ficaram ilesos. Também tiveram que se reposicionar diante do mundo que não mais aceitava ter a sua complexidade negada, rechaçada e descartada.

A Geografia e a Antropologia, portanto, têm buscado novos suportes, reequacionando seus conceitos e métodos para apreender a complexidade do mundo, sujeito a movimentos contraditórios que passam pela proliferação de diversidades e pela abolição de barreiras, de tal forma que seus estudos se voltem para a compreensão das inter-relações entre os seres humanos e a interdependência destes com a natureza.

Assim é que, num insterstício entre antropologia e geografia, a noção de espaço tem sido revisada, sendo ressignificada, enriquecida pela análise da relação espaço-lugar, pois o espaço deixa de ser um pedaço de terra e ganha uma dimensão social.

Com o espaço sendo lugar, há um rompimento da suposta neutralidade que lhe era atribuída, se (re)construindo na e com a impregnação de signos, símbolos e marcas de quem o produz, o organiza e nele convive como sendo lugar de significações afetivas e culturais.

Nessa perspectiva, a complexidade também pode ser vista na relação entre espaço e lugar. Um necessita do outro. O lugar necessita do espaço enquanto referência geográfica, física. O espaço, por sua vez, necessita do lugar para obter sentido em sua existência.

Pela ótica da complexidade, espaço e lugar são interdependentes mas não são a mesma coisa e, desse modo, é que aproveito a distinção que Certeau (2008) faz entre espaço e lugar, pois mesmo não sendo opostos, apresentam-se como dois aspectos distintos de um único tema complexo em sua natureza: a organização dinâmica de uma sociedade.

Para tal autor, portanto,

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’[...] Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições, (CERTEAU, 2008, p. 201).

Buscando transpor as barreiras da fragmentação disciplinar do saber, Milton Santos (2002), um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil, afirma que o espaço adquire novas características para se tornar um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, ganhando força como lugar em função da dimensão humana lhe dar sentidos, conforme as redes de relações ali construídas.

Por isso, quando pretendemos adentrar a escola para observar como se constituem as inter-relações com as diferenças em seu contexto, concordamos com Pinheiro *apud* Pekelman & Santos (2009) que inscrevem o lugar como sinônimo do cotidiano, em que “se expressam não somente as experiências de vida, na perspectiva individual que o termo possa conter, mas contextos de relações distintas que envolvem pessoas, como coletividades e instituições, em espaços e tempos determinados” (p. 3).

Estes mesmos autores também afirmam que é fundamental estudar os atores, seus discursos e práticas no cotidiano das instituições, pois possibilita a localização de elementos objetivos e subjetivos, por meio dos quais atores sociais constroem suas percepções referentes à vida social, à qual se encontra vinculada a vida institucional.

Dentro dessa reflexão sobre a inter-relação entre espaço e lugar, é possível dizer que o espaço é um intervalo físico que é preenchido pelos vínculos de territorialização que as pessoas estabelecem entre si e com o ambiente.

Assim, os lugares são tessituras de vida que, com seus diferentes ritmos e velocidades, advindos do seu imanente movimento, imprimem especificidades aos espaços, complexificando-os.

Portanto, uma escola não se define apenas pelo espaço físico (geográfico), onde seus atores se movimentam, mas, justamente, constrói-se como lugar de sentido a partir do movimento interativo desses atores, configurando assim o cotidiano escolar, onde cada dia é único, haja vista da impossibilidade de repetição do sentir, do agir e do viver de cada um dos sujeitos que, através de (des)encontros, formam os arabescos que compõem o tecido chamado escola.

Nesse contexto, Augé (1994) afirma que o lugar é antropológico, pois, somente existe a partir e através da ação humana. E, dentro do âmbito antropológico, o lugar possui três características: ele pretende-se identitário, relacional e histórico.

É relacional porque coloca as pessoas na sintonia de um sentido comum, compartilhado – símbolos que fornecem a chave de acesso a um pertencimento, à cumplicidade de uma existência articulada sob bases comuns.

Identitário porque resgata ao sujeito um marco de reconhecimento, o coloca no cruzamento de caminhos e de itinerários percorridos por determinado grupo, demarcando-lhe um centro, bem como limites, possibilidades e contornos específicos.

É histórico porque preserva uma memória, investe afetivamente em acontecimentos e fatos que convergem na vivência de um trabalho coletivo de inscrição de sentido sobre o mundo.

Portanto, as principais características do lugar são a relação, o pertencimento e seu caráter de *ethos*<sup>14</sup>, fornecendo a seu habitante uma segurança para se manter íntegro e arraigado às coisas e às pessoas com quem convive.

Nesse âmago, a imbricada composição entre espaço e lugar somente pode ser apreendida a partir de um olhar voltado para a complementaridade, considerando sua integralidade, sua multicomplexidade, pois cada lugar é, a seu modo, um mundo, onde o micro e o macro se interperpassam; onde o exterior e o interior são confluentes e o todo e as partes são interdependentes.

Conforme Certeau (2008), o espaço é um lugar praticado. Nesse sentido, o que faz da escola um espaço é a sua localização geográfica e a sua construção física, mas o que faz da escola um lugar são as redes de inter-relações permanentemente ali (re)inventadas através da tessitura do cotidiano.

Assim, só é possível compreender o que acontece dentro de um espaço-lugar a partir e através de um modo de conhecer que privilegie a dimensão da complexidade, da totalidade, da não-fragmentação, pois uma dada situação não pode ser plenamente apreendida se, a pretexto de contemplarmos sua suposta objetividade, deixarmos de considerar as relações intersubjetivas que a caracterizam.

Por isso, para ver o todo é preciso pensar como o todo, sem esquarteramento do conhecimento, pois, conforme Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 76), “no paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal (...). Mas sendo total, é também local.”

Dessa forma, sendo total, o conhecimento não pode ser determinístico e sendo local não pode ser descritivista, se configurando, então, como um conhecimento sobre as condições de possibilidade na imbricada complexidade da vida.

---

<sup>14</sup> O termo *ethos* é de origem grega e significa costume, hábito que tanto identifica morada como lugar de acolhimento, quanto estilo ou modo habitual de ser. Assim, *ethos*, enquanto espaço do humano (seja exterior ou interior) não é dado, mas permanentemente (re)construído.

Dentro da perspectiva da complexidade, devemos estar abertos a um novo conceito de totalidade, já enunciado na máxima de Pascal (2004), que afirmava que é tão impossível conhecer as partes sem o todo, como conhecer o todo sem as partes. Assim, a totalidade dentro de um sentir/pensar/viver a complexidade refere-se a uma integralidade.

Dentro desse contexto, esse mesmo filósofo também frisou que todas as coisas são “causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e que todas (se interligam) por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes”. (PASCAL *apud* MORIN, 2007, p. 7)

Assim, uma instituição escolar é um espaço localizado fisicamente em determinado território geográfico. Enquanto vazia, não lhe é possível outro sentido, mas quando esse espaço é preenchido pelas pessoas que ali estabelecem suas inter-relações cotidianas, o espaço se faz lugar.

Isso para mim fica diáfano em uma poesia que é atribuída ao Mestre Paulo Freire, mas por não a ter localizado em nenhum de seus livros, prefiro aqui colocá-la como sendo de autoria desconhecida, haja vista que isso não diminui o valor que tem para a reflexão aqui proposta, pois que nela vejo a questão da escola enquanto metamorfose do espaço geográfico para lugar significado, mas como toda poesia é aberta a múltiplos sentidos, deixo-a para que apreciem e façam a própria análise.

## **A ESCOLA**

Escola é ...  
 O lugar onde se faz amigos,  
 Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários,  
 conceitos...  
 Escola é...  
 Sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda,  
 Que se alegra, se conhece, se estima.  
 O diretor é gente.  
 O coordenador é gente.  
 O professor é gente.  
 O aluno é gente.  
 Cada funcionário é gente.  
 E a escola será cada vez melhor,  
 Na medida em que cada um  
 Se comporte como colega, amigo, irmão.  
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.  
 Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
 Que não tem amizade a ninguém.  
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só...  
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
 É também criar laços de amizade,

É criar ambiente de camaradagem,  
 É conviver,  
 É se “amarrar nela!”  
 Ora, é lógico...  
 Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer,  
 Fazer amigos, educar-se,  
 Ser feliz.  
 (Autor desconhecido)

Portanto, lançando o olhar da complexidade sobre essa bela composição, é possível identificar o questionamento do Paradigma da Complexidade ao princípio simplificador, pois tal paradigma pressupõe que o todo é mais e menos que a soma das partes.

Assim, a escola é o espaço físico, mas não só, pois também é o lugar das inter-relações. E uma ou outra parte, tem em si suas particularidades, mas se interdependem para que exista “a escola”; “aquela escola”; “a minha escola”; “a nossa escola”; “a escola do bairro”; e tantas outras identificações que podem ser feitas a partir desse entrelaçamento entre espaço físico e lugar das relações.

Logo, é possível dizer que as principais características do lugar são a relação, o pertencimento e seu caráter de *ethos*, fornecendo a seu habitante uma segurança para se manter íntegro e arraigado às coisas e às pessoas com quem convive.

Os símbolos que o revestem são reconhecíveis, familiares, construídos no embate direto entre o sujeito e seu ambiente, tanto social quanto físico; são símbolos carregados de sentido, de afetividade, lhe imprimindo a inteligibilidade e a estabilidade de um sentido próprio.

Dessa forma, a Escola Municipal Bom Pastor, *locus* da minha pesquisa, pode ser vista em sua trajetória de constituir-se enquanto lugar, numa relação identitária com o espaço físico e mais ainda com o espaço das interações, que está interligado a um outro fio, o fio do tempo. E, foi justamente por esse fio que se deu a minha escolha para que tal escola se estabelecesse como campo de pesquisa.

A partir da implantação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de educação de Juiz de Fora, em 2006, houve a necessidade de construção de um projeto orientador da implementação de tal Programa. Daí nasceu uma parceria entre a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, as escolas municipais de educação em tempo integral e a Universidade Federal de Juiz de Fora, constituindo o projeto denominado *Tempos na escola*. Tal projeto tem como objetivo (re)conhecer e (re)pensar a organização dos espaços/tempos das/nas escolas de educação em tempo

integral do município de Juiz de Fora/MG, levando em consideração a diversidade dos modos de ser e estar de todos e todas que, direta e indiretamente, participam da comunidade escolar.

No processo de trabalho foi constituído um grupo coordenador, do qual fazem parte membros das três instâncias parceiras – Universidade, Secretaria de Educação e escolas – com o objetivo de organizar e planejar o desenvolvimento do projeto.

E, sendo participante desse grupo coordenador, identifiquei-me com a Escola Municipal Bom Pastor, porque sendo a primeira escola a ter implantada a educação em tempo integral apresentava, através de seus representantes no grupo, os conflitos lá vivenciados na tentativa de (re)conhecer e (re)pensar a organização dos espaços/tempos da escola, levando em consideração a diversidade dos modos de ser e estar de todos e todas que, direta e indiretamente, faziam parte da comunidade escolar.

Daí emergiu o desejo de conhecer a história daquela escola, onde enredos interativos se entrecem todos os dias. Elaborei o projeto de pesquisa, apresentando-o à representante da escola que, de imediato autorizou a pesquisa no ambiente escolar, afirmando ser muito bom ter gente pesquisando dentro da escola, pois isso ajuda muito ao grupo de profissionais a repensarem sobre o que estão fazendo.

Após os trâmites legais de autorização para a pesquisa, busquei conhecer a história da escola. E a diretora, então, apresentando-se bastante disponível, disse-me não ter muitas informações sobre o histórico da mesma, pois seu tempo de atuação não é suficiente para um profundo conhecimento da história da escola, mas se prontificou a narrar a representação histórica que possuía, no momento, sobre a escola.

Segundo ela, há mais ou menos 20 anos, a instituição beneficente “Obras Sociais do Bom Pastor” foi fundada pelas moradoras do bairro para acolher os filhos e filhas das empregadas domésticas que trabalhavam na região.

Dessa forma, mesmo estando localizada em um bairro residencial de classe média alta, a clientela da escola não é da comunidade na qual está situada. Seus alunos e alunas eram provenientes de vários bairros da cidade, tanto daqueles circunvizinhos à escola, quanto de bairros bem distantes.

Em sua trajetória institucional, a Escola Municipal Bom Pastor foi municipalizada em 23 de dezembro de 1999, conforme a Lei 9697/99 | Lei Nº 9697 de Juiz de Fora, sendo que atualmente a divisão das turmas encontra-se organizada da seguinte maneira:

Educação infantil:



Uma turma de 1º período – crianças de 3 e 4 anos

Uma turma de 2º período – crianças de 4 e 5 anos

Ensino fundamental:

Uma turma de 1º ano – crianças de 5 e 6 anos

Uma turma de 2º ano – crianças de 6, 7 anos ou mais

Uma turma de 3º ano

Duas turmas de 4º ano

Uma turma de 5º ano

Com um perfil estudantil bem heterogêneo e estando inserida no contexto da situação de escola em tempo integral, além da jornada pedagógica comum a todas as escolas do ensino regular, essa escola adotou um currículo com atividades diferenciadas, associando a escolarização formal às rotinas diárias de alimentação, higiene e recreação.

No entanto, me chamou a atenção fato da diretora ressaltar que as bases da identidade da referida instituição não se encontram alicerçadas na educação, mas, sim, na assistência social. Segundo ela tal vínculo identitário ainda não foi totalmente superado, principalmente porque a ruptura com o espaço físico da instituição de assistência social ainda não se deu por completo, já que a escola funciona em um espaço cedido pela “instituição-mãe” que funciona no andar térreo. Isso, para a diretora tem interferido na elaboração de uma outra identidade.

Tal situação, segundo a diretora, tem se configurado como uma das dificuldades da escola se firmar enquanto instituição educativa, agora mais necessária devido ao fato de a instituição ter sido escolhida para ser a primeira escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora para implementar o Programa de Educação em Tempo Integral.

Essa escolha se deu, possivelmente, em função de que os alunos da escola são provenientes de vários bairros da cidade, o que também interfere na construção de sua identidade, pois é muito difícil a formação de vínculos tanto com as famílias, devido à urgência temporal de locomoção das mães do local onde trabalham para suas residências, assim como é difícil a interação com a comunidade, haja vista que esta precisa das mães enquanto trabalhadoras domésticas e, portanto, não estabelecem contato com a escola pois são suas funcionárias que precisam da escola.

Com isso, a diretora afirmou, com pesar, que a escola não pertence ao bairro, se apresentando-se como *outsiders* Elias (2000), já que encontra-se ali situada

geograficamente, mas não faz parte da realidade da comunidade de seu entorno, que é sócio-econômica e culturalmente elitizada.

A partir da reflexão proposta por Elias (2000) para a questão “dos estabelecidos” e dos “*outsiders*”, é possível dizer que a Escola Municipal Bom Pastor se apresenta como um arranjo da comunidade para garantir os serviços recebidos sem, contudo, que estes sintam a necessidade de se envolverem com a vida daqueles que lhes “servem”, mesmo que a aparência diga o contrário, como no caso da “ação social” de caridade para a manutenção da creche assistencial localizada no andar térreo da escola.

Ao meu olhar, o indício que se faz visível nesse ponto do tecido escolar é o da montagem de uma estrutura que diminua os “empecilhos” das empregadas domésticas em cumprirem determinados horários de trabalho, para atender as necessidades daquelas famílias que são, conforme Elias (2000), “estabelecidas” e, portanto detentoras de um poder territorializado.

Retomando a fala da diretora, ela disse perceber que os alunos e alunas da escola têm dificuldades em construir uma coletividade, uma identidade comum, mesmo dividindo um mesmo espaço/tempo onde as atividades pedagógicas são destinadas à construção de uma identidade coletiva, da instituição como um todo.

A diretora também reconheceu como sendo outra dificuldade na construção da identidade escolar o fato dos alunos e alunas trazerem para a escola uma diversidade de vivências que ainda é pouco reconhecida e aproveitada. Também com relação à necessidade de construção de uma identidade coletiva, ela ressaltou que os professores e professoras da escola desejam uma identidade educacional, mas percebe que o individualismo ainda tem sido soberano, fazendo com que o coletivo ainda não tenha se configurado de forma profícua.

As colocações da diretora se me apresentaram como indícios de um fio de uma trama labiríntica que fala do desejo da escola em existir de forma independente, com uma identidade própria, sem os ranços do assistencialismo vivenciado pela instituição antes de se tornar escola formalizada pela Secretaria de Educação.

Ouvir a diretora, portanto, fez-me elaborar algumas indagações sobre a questão da identidade. “O que acontece na escola que a tem feito ficar perdida dentro do labirinto do seu desejo identitário?” “Qual seria o ‘Fio de Ariadne’ que a escola está esperando para conseguir se desvencilhar das tramas labirínticas da identidade gerada no assistencialismo?”.

Talvez, um ponto dessa trama que possa ser melhor refletido é o embate entre o presente e o passado em busca de um futuro, sem que os envolvidos em tal embate tenham se dado conta de que tais instâncias são partes de um todo, sendo impossível escolher um dos fios, sem repuxar os outros. É como aquele fio que, por alguma circunstância, sobressai-se na roupa e, incomodada, a pessoa resolve extirpá-lo. Ledo engano, o buraco deixado pelo fio arrancado faz com que sua ausência se transforme em uma presença ainda mais visível, pois a roupa (como um todo) fica danificada pela falta que a parte (um fio aparentemente “insignificante”) faz para o todo.

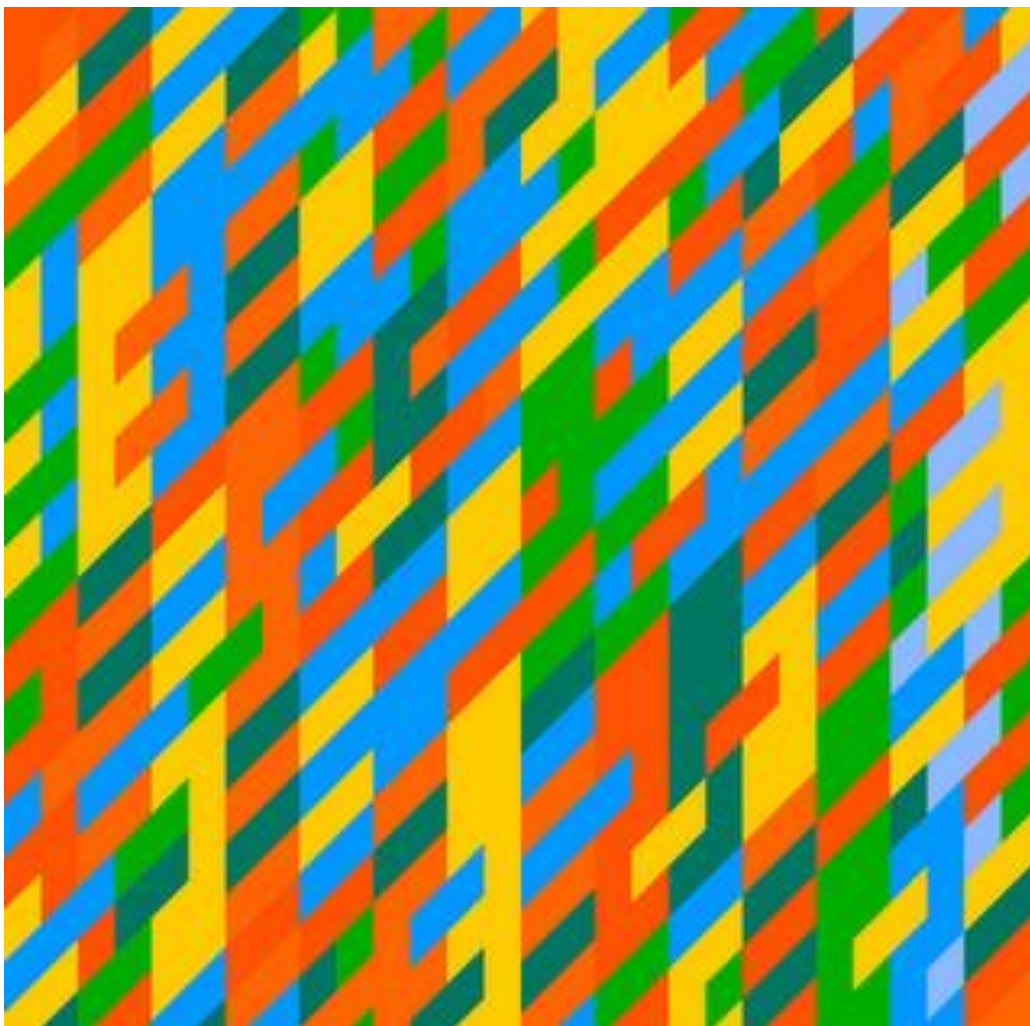
Assim, creio que se a escola ainda não consolidou uma identidade de lugar especificamente educacional, talvez ela possa se encontrar no que Bhabha (1998) denominou de entre-lugar, que significa um espaço da ressignificação, da possibilidade de dissolução de estereótipos e preconceitos e de empoderamento, e fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de ação das pessoas e dos grupos que o compõem enquanto lugar.

Logo, entendendo a questão da identidade como um jogo de perspectivas, como em uma casa dos espelhos, onde as aparências nem sempre dizem da essência, enquanto que aquilo que não é aparente pode ser o que mais determina a verdadeira imagem, aproveito da questão da identidade para pensar sobre a questão das inter-relações com as diferenças, já que cada ser é, ao mesmo tempo único em si mesmo, como também é parte em um coletivo, que nos encontros e desencontros estabelece sua arquitetura interativa.

## *Na trama complexa da existência*

*Sou fio. Sou tecido.  
Sou tear. Sou tecelã.  
Que me faça. Desfaça. Refaça.  
Sou o tear fazendo arte  
Sou a arte no tear  
De uma trama vivida  
De uma alma que reparte  
A parte do viver  
Viver que aparte  
A arte que é o meu ser.*

*(Suzi Passos, 2009.)*



## **6 NO TEAR DA ESCOLA, UM TECIDO DE MÚLTIPLOS FIOS E ARTESÃOS**

Ao se renovar, o homem transformará o mundo. Não devemos voltar nossa atenção para modificar as coisas de fora, mas para aprimorar ou despertar as coisas da nossa intimidade (HAMMED, por FRANCISCO DO ESPÍRITO SANTO NETO, 2003, p. 153).

Ao me deparar com a situação de pesquisadora, logicamente me vi diante de uma angustiante questão: de que forma poderia dizer de pessoas e de suas inter-relações em um determinado espaço/tempo sem, contudo, fazer disso um discurso frio e generalizante que, ao invés de re(a)presentar a realidade ali vivenciada, apresentasse apenas uma impressão enviesada e descontextualizada do ambiente onde foi gerada.

Explicito aqui tal questionamento por saltar aos meus olhos o emaranhado que muitos pesquisadores fazem entre a teoria escolhida para subsidiar a pesquisa e o método utilizado para alcançar os objetivos pretendidos. Assim, é comum uma confusão e até mesmo um disparate entre o que se diz pretender com a pesquisa e o que se apresenta como dispositivo para tanto.

No meu caso, como tenho por objetivo caminhar pelas trilhas do tecido escolar para ali ter a possibilidade de ver/sentir/pensar as inter-relações com as diferenças, destacando os indícios dos sentidos atribuídos à diversidade, busquei uma articulação entre teoria e metodologia que me permitisse narrar as histórias dos personagens que compõem a referida trama.

No momento mesmo em que me enveredei por tal escolha, compreendi que ao fazer sua história, o ser humano cria, consome e recria a cultura, sendo esta tecida num emaranhado de crenças, valores, atitudes, costumes, mentalidades, práticas temporais e "atemporais". Assim, ao produzir a trama da cultura o ser humano se produz e, ao narrar a história dessa produção, ele tem a possibilidade de refazê-la.

Desse modo, nenhuma narrativa oral ou escrita é capaz de prender a totalidade da realidade, pois somente podemos apreender o que nos é possível através da nossa consciência que, sendo um sistema complexo e aberto, permanentemente movimenta as percepções captadas, de tal forma que ao tentar buscá-las na memória, nunca poderemos acessá-las tal como aconteceram, pois lembrar significa ressignificar.

Tal como um caleidoscópio, em que cada vez que se olha, tem uma nova imagem, tenho a consciência de que o modo como optei apreender as inter-relações na tessitura escolar não poderá, tal como em uma pesquisa experimental, ser apreendida duas vezes da mesma forma, pois como o famoso pensamento de Heráclito (apud OS PENSADORES ORIGINÁRIOS, 2005) “ninguém entra no mesmo rio duas vezes”.

Por isso, é que antes de começar a narrar o que me foi possível apreender das inter-relações tecidas cotidianamente no contexto escolar, aproveito as palavras de Euclides da Cunha (2001) para dizer que estarei aqui “[...] narrando apenas os acontecimentos de que fui espectador ou sobre os que tive informações seguras [...]”.

Nessa perspectiva, indo à Escola Municipal Bom Pastor pelo menos uma vez por semana (pois em alguns momentos cheguei a ir até três vezes numa semana), no período de março a setembro de 2009, pude participar de múltiplos contextos de inter-relações, registrando em meu “diário de bordo” ao final de cada dia aquilo que fui capaz de apreender. Assim, sendo a percepção, a memória e a consciência de ambas partes de um sistema complexo e aberto, a totalidade do vivido sempre escapa e sempre escapará, pois dinâmica e fluida como é a vida, não é possível registrar seu movimento tal como ele é, mas, sim, tal como é sentido/percebido/pensado.

Por isso, a narrativa que aqui eu faço é fractal do todo vivido na tessitura da escola. Isso quer dizer que ela re(a)presenta o todo, mas não o é, o que me faz ressaltar que estarei apresentando algumas impressões que, sob a ótica da minha análise, poderão contribuir para a reflexão proposta neste trabalho, mas não são as mesmas vivenciadas, já que seus personagens ou outros observadores podem ter outras percepções, dando-lhes sentidos distintos dos que me foi possível dar.

Nesse contexto, deixo explícito que não faz parte dos objetivos desse trabalho o “retrato” cientificista daquela realidade presenciada, pois enquanto ali estava, eu fiz parte dela, eu alterei o seu curso, causando uma desordem no circuito que existia, reorganizando-o em uma outra ordem com a minha interferência, o que derruba o mito do distanciamento e, conseqüentemente, da neutralidade entre observador e o que é observado.

Ao ultrapassar o espaço geográfico da escola, buscando o lugar das inter-relações para refletir sobre como as pessoas sentem e pensam quando se deparam com a questão das diferenças, eu também estarei me observando, refletindo sobre o meu posicionamento diante de tal questão.

Nesse contexto, a suposta neutralidade científica estabelecida pela Modernidade, causadora da desagregação entre o sentir e o pensar do humano que reside no pesquisador é aqui questionada, pois tal como salienta Maturana (2001a), ao fazermos ciência como observadores, explicando o que observamos, não podemos esquecer que, enquanto observadores somos humanos e, ao observar, entremeados que somos com o que observamos, também nos observamos, assim como somos observados.

Dentro dessa perspectiva, o sentir e o pensar são partes interdependentes de um mesmo sistema, que é recorrente no viver/conviver de cada ser humano, estando presentes no momento em que o pesquisador se vê instigado a pesquisar por uma determinada questão e, mais ainda, quando coloca a teoria em relação com a prática da vida, afetando e sendo afetado enquanto busca construir seus caminhos investigativos.

Desse modo, toda vez que alguém se dispõe a fazer pesquisa, mesmo que não queira, seu trabalho é marcado pelo entrelaçamento da emoção com a razão, já que somos complexamente racionais e emocionais, de modo que as relações que se entrecruzam no contexto da pesquisa são produto e, ao mesmo tempo, produtoras das mudanças provocadas pelo contexto da pesquisa.

O encontro da razão com o sentimento, portanto, nos lembra que segundo a Biologia, não é a razão que nos leva à ação, mas, sim, a emoção. É isto que Humberto Maturana (*apud* MORAES; LA TORRE, 2004, p. 58) nos ensina quando afirma: “se quiser conhecer a emoção, observe a ação, e se quiser conhecer a ação, observe a emoção”.

É com essa perspectiva que adentrei a escola para acompanhar alguns de seus momentos de inter-relação, considerando todos os seus atores, sem definir, *a priori*, quais situações de inter-relacionamento iria observar, pois me colocava aberta a receber os indícios sobre os sentidos dados à(s) diferença(s) que afetassem a minha capacidade de sentir/pensar.

Desse modo, tudo o que consegui registrar é reflexo desse meu sentir/pensar que, por sua vez, modula o meu olhar. Assim, as narrativas que passarei a expor trazem a marca da minha perspectiva, não se apresentando, portanto, como regra nem para eu mesma, nem para os sujeitos da pesquisa, com os quais pude estabelecer uma conexão, muito menos para aqueles que irão construir suas perspectivas em um processo de aproximação ou distanciamento da minha.



Consciente da minha impossibilidade de capturar todas as nuances do tecido escolar, é que me dispus a vencer os labirintos das ruas de Juiz de Fora para chegar à Escola Municipal Bom Pastor no dia 03 de março de 2009 para iniciar a minha pesquisa de campo.

Como já apresentado nas reflexões conceituais aqui estabelecidas, nota-se que ainda é muito forte a associação do conceito de diferença ao conceito de deficiência e, considerando que o meu trabalho se pauta na reflexão das diferenças humanas como características inerentes à vida, tendo como foco as inter-relações entretecidas no tecido escolar, minha primeira preocupação foi como expressaria o meu projeto de pesquisa sem, contudo, contaminar as pessoas com o meu ponto de vista conceitual.

Busquei, assim, estabelecer um questionamento que, ao mesmo tempo em que me preservava em meu trabalho de pesquisa, também propiciava o desvelamento das concepções sobre diferença já nos discursos explícitos, antes mesmo de eu poder observar os discursos que emanam das inter-relações.

Por isso, ainda no primeiro contato, quando a diretora e a coordenadora me perguntaram sobre o que se tratava o meu projeto, respondi que tinha por objetivo compreender “como é/tem sido lidar com as diferenças no ambiente escolar”. E, transformando o meu objetivo em questão instigadora para a pesquisa, as indaguei sobre o que pensavam a respeito das inter-relações com as diferenças, eixo temático da minha pesquisa.

De imediato, a diretora se mostrou bastante aberta à minha proposta de interatividade como método de pesquisa, e, nesse ínterim, pude observar alguns indícios de suas concepções sobre a diferença, quando ressaltou que é “muito bom ter gente para pesquisar, pois isso ajuda muito com essas crianças”. Tal sentença foi recorrente nesse encontro, quando a diretora também disse que “é muito difícil lidar com a questão do espaço físico para essas crianças”.

Naquele momento, veio-me à mente os seguintes questionamentos sobre o que acabara de ouvir: Se, em nenhum momento da minha fala eu me referi a uma pesquisa com crianças, mas, sim, inter-relações com as diferenças, por quê uma associação tão rápida com crianças e, mais ainda, com uma determinação de “essas?”; Se pensaram que a pesquisa era com crianças, por quê não disseram “todas as crianças?”; Quem seriam “essas crianças?”; e, Qual ou quais sentidos estariam por trás de tal categorização?.

Naquele instante foi possível perceber indícios do quanto a categorização pode ser imediata e, tratando-se de um ambiente educacional, sobre o lugar da criança como receptora, como aquela que está ali para estudar e, ao mesmo tempo, servir de estudo.

Como o projeto de institucionalização da educação é fruto da Modernidade, em que a categorização é uma característica central, é compreensível ver a escola exercitando tal hábito quase que forma automática, sem a devida consciência dos discursos, pois a escola é um projeto que nasceu fazendo distinções do tipo: criança e adulto, já que a concepção de infância é uma construção histórico-cultural; criança educável e criança não educável, devido aos mecanismos que fizeram com que algumas diferenças fossem percebidas como algo distinto de um determinado modelo de condição humana; criança com condições sócio-econômicas favorecedoras da escolarização e crianças sem tais condições, haja vista a escolarização ter se configurado como mais um dispositivo de distinção histórico-cultural.

Mesmo através de discursos inclusivistas, a exclusão pode mostrar suas artimanhas. Quanto a isso, Jodelet (2006) salienta que a exclusão pode até se camuflar de inclusão, mas ela fica desnuda no nível das inter-relações. Nessa perspectiva, tal autora afirma que a exclusão induz a uma organização específica das relações interpessoais ou intergrupais, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através do afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento distintivo negativo.

Analisando tal colocação através dos sentidos atribuídos à diversidade propostos por Marques (2008), percebo os indícios de que a sentença “essas crianças” determina uma categoria específica de crianças que, devido mesmo a tal categorização, considera as crianças ali encapsuladas como “menos” em alguma coisa e, portanto, “mais” necessitadas ou carentes. A isso o referido autor chama de “marcação da diversidade”.

Considerando o pressuposto da complexidade, que salienta que o todo é mais e menos que a soma das partes, destaco: cada criança é uma experiência existencial única e, portanto, um todo singular em si mesma. Assim, busquei outros momentos da escola para conhecer a trama das inter-relações.

Agora o contexto é uma reunião pedagógica. E, sendo professora, não me é estranha a sensação de expectativa que acompanha todo início de ano letivo. A escola é

um ambiente onde a dinâmica da vida se apresenta de uma forma muito forte. Assim, ao chegar à escola para participar de sua primeira reunião do ano letivo de 2009, deparei-me com um grupo onde uma única figura masculina se destacava, haja vista ser o único professor da escola.

E foi muito bom perceber isso porque mesmo sendo notório a configuração de reflexões sobre a importância da figura masculina nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, ainda é pouco comum encontrarmos professores nesses espaços, o que salienta a necessidade de mais reflexões sobre tal questão.

A maior parte do grupo já se conhecia, sendo novatas duas professoras e duas estagiárias que chegavam à escola para acompanhar um aluno considerado com “necessidades educativas especiais”, através de uma perspectiva de inclusão praticada pela Secretaria de Educação, eu e um participante do grupo de pesquisa “Tempos na escola” do NEPED/UFJF.

Diante daquelas pessoas que conversavam descontraídas sobre temas que percorriam tanto os campos profissionais, como o pessoal, não pude deixar de notar o quanto somos complexos e o quanto é necessário o acolhimento, a formação de vínculo para o ser humano, principalmente quando nos deparamos com uma situação nova, desconhecida.

Nesse contexto, quando fui me deparando com alguns rostos conhecidos e quando a diretora me apresentou ao grupo, vi sendo oferecido a mim um ponto de inter-relação, de possibilidade de vínculo com a escola e seus atores. E o enlevo que senti me fez pensar na relação entre os professores e professoras com seus alunos e alunas. Sendo do mesmo tecido complexo o humano que reside em um e em outro, me perguntei: Por que muitas vezes professores e professoras se esquecem disso quando estão vestidos do aparato profissional e acabam por exigir dos alunos e alunas uma postura idealizada diante daquilo que lhes é novo e, possivelmente, estranho?.

Devemos sentir/pensar, então, que cada ser humano, independente de sua posição no quadro social da vida, tem o direito de serem compreendidos e, se for o caso, auxiliado, em sua interatividade com o que é novo, desconhecido ou estranho.

Nesse sentido, ao se posicionar como mediador ou mediadora para seus alunos e alunas, o educador ou a educadora também tem a oportunidade de ressignificar as mediações que recebeu (e recebe) enquanto aprendente na/da/com a vida.

Por isso, Freire (1996), Maturana (1998), Morin (2005b) e Buber (2001) conclamam, cada um a seu modo, que os seres humanos são interdependentes e que não

é possível existir inter-relação sem a presença de dois sujeitos. Assim, se quem ensina também aprende e quem observa também é observado, com certeza, quem pesquisa também é pesquisado. Desse modo, tomei consciência que, mesmo sendo por um tempo cronologicamente determinado, a partir daquele momento eu já fazia parte da complexa tessitura daquela escola.

Então, mesmo sem ainda saber quem e quantos faziam parte da trama inter-relacional que coabitava o tecido da Escola Municipal Bom Pastor, a minha presença enquanto pesquisadora interferira na dinâmica da escola e, assim, eu passei a ser mais um fio dessa trama, pois que o todo da escola se abriu a mais um elemento partícipe de sua imbricada configuração.

Procurando me estabelecer como pesquisadora, pedi licença para adentrar naquele cosmo através do meu projeto de pesquisa, informando que a metodologia de pesquisa por mim escolhida não envolveria entrevistas, mas, sim, implicaria no envolvimento com a prática cotidiana da escola, de modo que gostaria que todos e todas se sentissem à vontade para solicitar a minha participação nas mais variadas atividades.

Tenho consciência dos riscos que corria, pois bem sei que um empedernimento academicista muitas vezes é uma máscara, uma suposta proteção para que o trabalho seja considerado “neutro”. Mas, conforme o Paradigma da Complexidade, como já dito, essa neutralidade é uma utopia inglória, haja vista que por mais que o pesquisador ou pesquisadora evite uma aproximação com seu objeto de estudo, por medo de “contaminar” a investigação, somente sua presença física e a representação de pesquisa que cada pessoa traz em si já provoca alterações no que está sendo observado.

Desse modo, voltei minha atenção para as pessoas, consciente de que a paisagem se alterou por minha causa e que deveria me focar naquilo que se apresentasse de forma recorrente como indício de um modo de sentir/pensar as diferenças.

Dentro da heterogeneidade do grupo, uma professora chamou muito minha atenção, pois devido à proximidade da Semana Santa e da Páscoa, ela veemente insistia para que todos os seus colegas, com o consentimento da direção, mobilizassem-se para dar balas para os alunos naquela semana, o que foi prontamente questionado pela diretora através de uma fala bem elaborada sobre a relação que a escola deve ter com hábitos saudáveis e não com a massificação do consumismo. Assim, ela foi firme ao dizer que a escola se disponibilizaria a fazer bolo de cenoura com cobertura de chocolate, ao invés da distribuição de balas ou ovos de chocolate.

A professora que queria distribuir balas tentou se justificar dizendo ficar condoia mediante as condições das crianças. E, assim, como em outros momentos da reunião, diante do debate sobre o comportamento de alguns alunos e alunas, pude apreender os rastros de sua postura diante das diferenças, pois ela questionava muito, marcando alguns alunos e alunas com a utilização de termos, tais como: “tadinho”, “coitado”; “aquele menino mais fortinho da sala”; “aquele menino não tem mais jeito”.

Lembrando do professor Beto (MARQUES, 2008), a postura dessa professora me levou à seguinte problematização: Qual a concepção de criança que perpassa as ações de presentear os alunos e alunas com doces, balas e chocolate na Páscoa segundo um discurso de “ficar penalizada diante das condições das crianças”? Não estaria aí uma concepção de diversidade que marca as diferenças através de um olhar caritativo?

Ainda na reunião, algumas professoras até demonstraram inquietação com a postura dessa professora, chegando a contra argumentar, afirmando que os problemas que estavam no âmago daquele debate decorriam da fragmentação do ensino, sendo preciso repensar o Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesse debate, a coordenadora apresentou um texto da então consultora da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, a Dra Elvira de Souza Lima (2009). O texto, intitulado “A apropriação da leitura e da escrita”, trata da questão das diferenças individuais no contexto do processo de aprendizagem, salientando que as pessoas não aprendem todas da mesma maneira e que nós, professores e professoras, também não ensinamos todos e todas da mesma maneira, porém, o modo como foi apresentada tal questão dava ênfase à diversidade como dificuldade.

Então, refleti sobre as questões: não estaria aí uma forte negação das diferenças individuais, que foram categorizadas no texto como dificuldades? Será que dentro da escola as diferenças são restritas às dificuldades com relação ao processo de aprendizagem?

Retomando a questão dos discursos inclusivistas, creio ser um tanto quanto perigoso a suposição de que o progresso da educação está no atendimento de todos e todas de uma mesma maneira, haja vista tal concepção trazer embutida a idéia de homogeneização e de universalização do processo de ensino-aprendizagem, o que é contrário às concepções com as quais procuro coadunar, que se voltam justamente para o reconhecimento e valorização do múltiplo, do diverso, enquanto possibilidades distintas de se construir o conhecimento e a própria vida.

Nesse sentido, pude apreender indícios de uma concepção equivocada de inclusão quando a coordenadora iniciou uma reflexão que apontou para uma associação das diferenças a uma condição de categorização, principalmente no contexto das dificuldades de aprendizagem e deficiência.

Nesse ínterim, uma professora afirmou que nós, professores e professoras, é que temos que mudar e, quanto a isso, ela propôs que todos e todas refletissem sobre de que forma estavam indo trabalhar, salientando que muitas vezes os problemas que aparecem dentro da sala de aula, dentro da escola, decorrem também de como o professor ou a professora se encontra emocionalmente e de como ele se posiciona diante da turma.

Observando a fala dessa professora, pude captar indícios de uma outra forma de inter-relação com as diferenças, seja dentro do processo de ensino-aprendizagem ou na vida pessoal. Aquela professora apresentou um discurso com fios exléticos.

Só uma reunião. A primeira reunião. E tão rica em sua complexidade. Naquele momento, consegui apreender naquela professora o que Maturana (1998) muito tem estudado, isto é, que não é possível separar a razão da emoção, pois ambas são partes interdependentes e, portanto, necessárias para a complexa composição do ser humano. Na trama do tecido daquela reunião, múltiplos fios apresentavam os indícios de suas composições, o que me levou a agradecer a oportunidade de poder estar ali participando de tão rico debate.

Debate tão rico que, a partir da reflexão sugerida pela professora que pontuou sobre a existência do professor e da professora como ser encarnado e, portanto, sujeito dos acontecimentos do contexto em que estava inserido, a direção e a coordenação propuseram fazer um trabalho na escola, onde professores e professoras, tanto como alunos e alunas, pudessem se harmonizar mais. A referida professora ficou responsável por trazer para a próxima reunião material e pessoas que pudessem falar de uma filosofia de vida chamada Johrei<sup>15</sup>.

Percebi que o posicionamento dessa professora causou uma desordem na reunião, pois sacudiu a capa de objetividade que muitos profissionais carregam, não só na educação, mas em todos os campos do saber. A partir daquela borbulha caótica, podemos pensar que devemos urgentemente (re)formular a humanidade de nossa

---

<sup>15</sup> Johrei é uma técnica utilizada pelo movimento religioso denominado Sekai Kyusei Kyo (em japonês) ou Igreja Messiânica Mundial (em português), criada por Meishu Sama. (JOHREI. Disponível em: <<http://www.johrei.com.br>>. Acesso em: 20 de junho, 2009).

humanidade, pois, conforme Morin (2005b, 2007), não somos só *homo sapiens sapiens*, mas, sim *homo sapiens demens ludens*, o que implica que não somos só razão, somos também emoção, ludicidade, enfim, ordem e desordem.

Continuando minha narrativa na/da escola, como não pré-determinei o número de vezes que participaria com cada turma, fui seguindo os fios que ia percebendo como possíveis indícios que poderiam me levar à alguma atribuição de sentidos às diferenças.

Assim é que por várias vezes que fui à escola, participei de diferentes momentos do cotidiano de uma turma com crianças na faixa etária de 8 e 9 anos. Na primeira vez, encontrei a professora regente dessa turma na porta da sala, pois a professora do horário intermediário ainda estava com a turma que, por sua vez, estava em alvoroço. Era um dia muito quente do final do verão e lá dentro da sala parecia que o calor era ainda mais intenso tamanha estava a balbúrdia das crianças.

Quando a professora que estava com a turma viu a professora regente, seu rosto manifestou uma expressão de alívio e elas mal tiveram tempo de se cumprimentar. Depois soube que aquela professora que saía era novata na turma e também na escola.

Passados 10 ou 15 minutos, a professora regente da tarde conseguiu apaziguar os ânimos das crianças e me apresentou à turma. Ela disse que a turma “dá trabalho” para os outros professores, mas que ela sempre conseguiu “manter o controle” da sala.

Sua fala me chamou a atenção quanto a esse “manter o controle”, pois: O que significa ter o controle?; Por quê é preciso manter o controle de uma turma de crianças para considerar que elas não dêem trabalho? e, Por quê estabelecer uma relação entre controle e educação?. Isso me levou a pensar que na Modernidade se estabeleceu de forma bastante proeminente a relação entre educação e controle, condição firmada através do processo de disciplinarização, tema amplamente discutido por Foucault em várias de suas obras, mas de forma muito concisa no livro *Vigiar e Punir* (1987).

Nesse contexto, abro parênteses para problematizar sobre a questão do ambiente de interação para o processo de ensino-aprendizagem. O que nós, professores e professoras, consideramos como ambiente adequado para que possamos exercer a prática pedagógica junto aos alunos e alunas? Que ambiente os alunos gostariam de ter para receber tais ações pedagógicas?

Será que não está na hora de dar um basta nos monólogos magistrais de poder para que seja possível escutar os alunos e alunas? Afinal, eles também são sujeitos do processo ensino-aprendizagem e têm o direito de construir reflexões sobre o mesmo.

O desejo de salas enfileiradas, recheadas de alunos e alunas paradoxalmente silenciados, mas com os ouvidos conectados em nossas falas talvez ainda seja a representação de ambiente idealizado para que aconteça a inter-relação educacional sob a ótica do sistema educacional e de seus atores (Secretaria de Educação, Equipe Administrativa, Equipe Pedagógica), mas será que isso atende aos anseios educacionais dos alunos e alunas?

Por que a polifonia estudantil incomoda tanto? Por que precisamos do silêncio para dar aula? Por que não conseguimos interagir com os alunos e alunas fora do controle disciplinar?

Por que o estigma da indisciplina ainda não foi derrotado? Por que no seu lugar não são construídos caminhos que permitam entender o que se passa com os sujeitos aprendizes, que residem tanto no aprendiz quanto no mestre? Mas, se não conseguirmos compreender o que se passa conosco, muito menos conseguiremos compreender o outro, o que dificulta que sejam revistas as metodologias e os conteúdos a serem ensinados.

Portanto, o estabelecimento de pontes entre educadores e educandos possibilita a reflexão sobre o saber/fazer pedagógico, possibilitando que assim seja possível construir uma ação pedagógica verdadeiramente significativa, tanto para nós – educadores e educadoras, quanto para os alunos e alunas com os quais tecemos a rede do ensinar-aprender.

A meu ver, como um dos melhores indiciários que conheço, Foucault deslocou o foco para as margens e se dedicou à exposição dos avessos. Assim, denunciou os mecanismos implícitos e também os mais explícitos da escola com relação à manutenção de um controle disciplinar, ele traçou um paralelo da instituição escolar com a instituição prisional. Em *Vigiar e Punir* (1999) ele mostrou que a organização arquitetônica da escola é voltada para a vigilância/controlada daqueles que se encontram ali dentro. Só que os professores e professoras também fazem parte desse jogo e, ao vigiar/controlar, também são vigiados/controlados, o que deflagra mais ainda o jogo pelo domínio do poder/saber.

Desse modo convido a todos e todas que se sentirem afetados pela problematização aqui suscitada que não a deixem sucumbir. Para tanto, podem assistir o filme *The Wall*, dirigido por Allan Parker e produzido na Inglaterra pela MGM em 1982 que, através de uma música da banda inglesa Pink Floyd, traz questões ainda mais



emblemáticas a esse respeito. Com isso fecho o parêntese e retomo ao cotidiano da sala de aula.

Nesse mesmo dia, quando perguntei à professora regente da turma em questão sobre “*como é/tem sido conviver com as diferenças?*”, ela apresentou alguns alunos e alunas, designando-os como “diferentes” e como “alunos com problemas de comportamentos”, que ela procura colocar mais próximo à sua mesa para que possa acompanhá-los melhor.

Dentre aqueles apontados como sendo “mais difíceis” a maioria é de meninos, sendo que a professora destacou um menino como o que mais tem “dado trabalho”, pois “não faz nada durante a aula e atrapalha os colegas”. Segundo ela, o referido menino consegue desorganizar a sala inteira, pois ele fala o tempo todo e mexe com todos os colegas, implicando ou brigando, mas ficava muito irritado quando mexiam com ele. Fisicamente, ele não é um dos maiores e estava sentado na primeira carteira em uma das filas do meio da sala, mas pouco ficava nela, pois ficava andando pela sala.

Procurei observar a turma e não aqueles que a professora destacou. Assim, notei que todos e todas, sem exceção, pareciam ter uma necessidade muito grande de brincar, o que de certa forma “tumulava” a sala. Era uma menina e um menino com um iô-iô; duas outras meninas fazendo uma “mistura” (creio que água com pasta de dente ou sabonete) para colocar em uma mamadeira de brinquedo. Era um líquido esbranquiçado e espumante.

Uma dessas meninas me chamou a atenção por causa de uma habilidade interessante: ela enrolava uma blusa de frio de tal modo que ficava similar a um bebê dentro de uma manta. Exercitando o faz-de-conta, elas recriavam uma situação da vida fora da escola: ser mãe.

As atividades das crianças que tanto me chamaram a atenção, mesmo parecendo não serem percebidas pela professora, pois que ela iniciou sua aula de matemática sem fazer nenhuma menção às interações das crianças, tanto com as atividades de faz-de-conta, quanto com os brinquedos e brincadeiras de umas com as outras. A aula começou sem nenhuma articulação com o que ali acontecia; com a professora falando para a turma sobre o dia mundial da água e que, por isso, antes de começar as atividades de matemática propriamente dita, fariam uma atividade específica sobre o tema.

Sem eu fazer nenhuma pergunta, a professora me disse que escreve muito, mas, devido a problemas no quadro-negro, tem passado atividades mimeografadas, pois em

certos locais do quadro é preciso escrever com giz molhado para que as crianças possam ver o que está escrito.

A fala dessa professora me despertou a seguinte indagação: Por que ela sentiu necessidade de me oferecer tal explicação?

Partindo do pressuposto de que o professor e a professora são profissionais que se encontram em um campo de trabalho em que a identificação de competência tem sido veemente associada à capacidade de aplicação de modismos técnicos, percebi que a explicação daquela professora me colocou em um lugar de avaliação, ou quem sabe de julgamento, haja vista que muitas pesquisas ainda têm adentrado a escola carregadas por esse olhar.

Desse modo, entendendo que os espaços educativos constituem-se como realidades interativas, onde seus participantes são interdependentes, questiono os supostos saberes que, exteriores à tessitura escolar, querem de forma pré-determinada, rígida e monolítica, controlar os fazeres educacionais, ditando quais técnicas devem ser seguidas, em detrimento de outras que devem ser abandonadas.

Essa ditadura pedagógica favorece um mal-estar entre os profissionais da educação que, ao contrário de construírem suas identidades na interatividade do saber-fazer, ficam à mercê de um jogo de luz e sombra diante de um discurso ditatorial do “certo” e do “errado” no contexto da prática educacional cotidiana.

Assim é que apreendi na fala daquela professora um receio frente à possibilidade de eu estar ali a observar o uso de atividades mimeografadas, como se eu, enquanto pesquisadora, ocupasse o lugar da vigilância de suas ações para determinar uma verdade sobre o saber-fazer pedagógico.

Será que seu posicionamento decorre das inúmeras pesquisas que têm adentrado a escola como um experimento de laboratório onde se manipula os dados, selecionando o que é “válido” do que deve ser desconsiderado como tal? Não se encontra aí um forte resquício do modelo de racionalização cientificista da Modernidade?

Dá-me pergunto, por quê parece ser tão difícil ao professor ou professora se desvencilhar do emaranhado de discursos que vêm determinar o que podem e/ou devem saber-fazer?

Diante dos discursos que julgam e condenam determinadas práticas pedagógicas mediante um suposto avanço na Política Educacional como sendo “crimes pedagógicos”, a leitura que faço indaga se é a atividade mimeografada que deve ser

considerada como crime, ou devemos refletir sobre os sentidos atribuídos à atividade, seja ela mimeografada ou não.

Saliento tal problematização por crer que o recurso utilizado é como a palavra, que sendo oca, se vê impregnada da concepção que traz nos seus entremeios. Assim, acredito que tanto pode existir uma aula muito rica, no que se refere à construção do conhecimento pela interatividade humana, mediada por atividade com folhas mimeografadas, quanto pode ter uma aula vazia, mesmo estando cheia de recursos considerados “de ponta”, mas, que estão carregados de uma concepção “bancária”, tal como Paulo Freire (1993) já explanou.

Portanto, posso dizer que o processo de ensino-aprendizagem é um sistema em permanente elaboração, mas que tem sua dinâmica movida pelos sentidos dos sujeitos que dele participam. Nesse contexto, esse sistema pode ter uma dinâmica emancipatória, libertadora e promotora da autonomia, como também pode se configurar como um mecanismo de controle do saber – escolar e também da vida.

Voltando à cena da sala de aula, destaco uma reflexão que fiz quando a professora expôs as dificuldades com relação ao quadro negro e à claridade da sala. Eu pensei: “Como deve ser a estrutura de uma escola para atender as necessidades educacionais e de desenvolvimento integral de uma criança?”, pois se eu e a professora, que acabávamos de chegar à escola, nos sentimos incomodadas com a claridade que invadia a sala e refletia no quadro, imagine as crianças que ficam na escola no período de 07h:30 às 16h:30 hs, sendo a sua maior parte dentro da sala.

Então, será que para uma escola se configurar com uma educação integral, basta a ampliação do tempo cronológico? Nesse sentido, a problematização da escola de educação em tempo integral já tem sido motivo de reflexão do grupo de pesquisa citado, intitulado “Tempos na escola”.

Mas, como não é foco deste trabalho refletir sobre a educação em tempo integral mas, sim, compreender as inter-relações com as diferenças nesse espaço/tempo, recomendo aos interessados ou interessadas pela temática que procurem pelos estudos já realizados pelo referido grupo de pesquisa, assim como outros trabalhos já existentes no Brasil.

Voltando ao contexto das inter-relações no ambiente escolar, notei a curiosidade das crianças para comigo e procurei me aproximar delas, ajudando a professora a olhar as atividades daqueles que me solicitavam.

Nesse contexto, uma das crianças me chamou e perguntou se o seu desenho tinha ficado bonito, mas, quando respondi que sim (não para agradá-la, como é comum em muitas situações em que o adulto sequer olha para o que a criança lhe apresenta e diz automaticamente: “está lindo!”), pois havia demonstrado empenho em colorir o desenho, ela retrucou dizendo que estava feio. Então, perguntei-lhe porque achava que seu desenho estava feio e ela disse não sabia colorir.

Ficando um tanto quanto surpresa em ouvir aquilo daquele menino, já que as crianças geralmente se orgulham dos desenhos que fazem e/ou colorem, convidei-o para ler o pequeno texto que acompanhava o desenho, tentando buscar os sentidos daquele seu posicionamento diante de seu trabalho, ao que ele afirmou não saber ler.

Então, disse-lhe que ele estava no lugar onde se aprende a fazer as coisas que ainda não sabe, visto que nós não nascemos sabendo, mas aprendemos conforme temos a oportunidade de praticar, sendo a escola um lugar inventado para nos dar as condições de praticar e, assim, aprender um monte de coisas legais, tal como escrever e ler, dentre muitas outras.

Convém lembrar que esse aluno pertencia a uma turma que estava no processo de alfabetização, pois estava no que atualmente é chamado de 3º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, disponibilizei-me para acompanhá-lo na aventura da leitura, ao que ele aceitou e começou a ler, demonstrando esforço para superar suas dificuldades com alguns fonemas, o que deve ser considerado dentro do seu processo de aprendizagem.

No entanto, notei ali um indício de uma auto-rotulação, isto é, ao enfatizar que não sabia ler, neste caso a própria criança se categorizou como se não fosse capaz, ou pior, ela se considerou incapaz de alcançar um produto e, com isso, estabelece padrões de comportamentos específicos a tal “pré-conceito”.

Refletindo sobre essa situação, pensei que se nós, professores e professoras, não considerarmos os tempos individuais de aprendizagem, a diversidade será negada, podendo gerar um sentido pejorativo para as diferenças, fazendo do ritmo de desenvolvimento um problema, uma marca, um estigma na vida da pessoa que é submetida a tal situação.

E mais ainda, a criança pode introjetar esse sentido distorcido da diferença, configurando o que Goffman (2008) designou de estigma. Confesso aqui ficar preocupada em como estereótipos negativistas podem se entranhar tão cedo na vida das

pessoas e como isso pode ganhar sentidos, devido à voracidade do enraizamento do estereótipo na identidade do sujeito no percurso de suas trajetórias existenciais.

Assim, se a criança insistentemente repetir que “não sabe” e que, por isso, “não consegue”, sem receber do ambiente que lhe cerca, principalmente o escolar, indicativos de possibilidades de rompimento das amarras do estigma, creio que pode se configurar aí um tipo de auto-estigmatização próximo ao que é designado de profecia auto-realizadora<sup>16</sup>.

Nesse sentido, é importante destacar o quanto o professor ou a professora podem contribuir positivamente na desconstrução das categorizações decorrentes das diferenças, ou negativamente quando não percebem ou não reconhecem a singularidade de seus alunos e alunas, não aproveitando, por exemplo, uma atividade com desenho e texto como estimulação/favorecimento da leitura e/ou da expressão criativa de cada um, estará reforçando negativamente os estereótipos que os alunos/as alunas podem já carregar.

Arrisco a dizer, então, que o ideal seria se quando mudássemos o olhar, automaticamente nossas concepções se transformassem, através de uma verdadeira “faxina mental”, retirando dali todos os resíduos, o ranço do *modus operandi* anterior. No entanto, para mudar um comportamento é preciso uma mudança de atitude e para mudar as atitudes é preciso mudar os pensamentos, mas, quando se muda os pensamentos ainda leva um tempo para o comportamento se adequar às mudanças de atitude. Por isso, muitas vezes somente fazemos deslocamentos, sem reais mudanças.

Isso me faz pensar que esse é um dos jogos preferidos da Educação com relação às questões da inclusão no que se refere ao reconhecimento da diversidade. Temos muitas reformas e poucas transformações. É um discurso que tenta se sobrepor aos anteriores pelo deslocamento eufemístico ou apenas por uma troca de recursos pedagógicos, muitas vezes esvaziados de significância educacional.

Desse modo, se antes de se deixarem levar pelos modismos pedagógicos, os professores e professoras refletirem que uma atividade, por mais simples que possa parecer, pode ser aproveitada para reconhecer e valorizar as diferenças, criam-se possibilidades de olhar o sujeito como singular, através da capacidade de subjetivação na relação de alteridade com o outro, em que cada processo interativo de ensinar e

---

<sup>16</sup> A chamada profecia auto-realizadora é uma consequência da ação dos esquemas sociais. Consiste na exibição de um padrão de comportamentos, que, guiados por esquemas, faz com que a pessoa alvo deste comportamento seja influenciada por ele e responda de forma coerente com as expectativas. (RODRIGUES, 2003)

aprender se faz único, ao mesmo tempo complexamente aberto ao movimento da mudança, o que possibilita à criança reconhecer suas dificuldades e potencialidades.

Nesse contexto, também estão as questões da diversidade, em que cada criança tem seu tempo, seu ritmo e suas condições de aprendizagem, o que deve ser considerado antes da escolha da técnica pedagógica. No entanto, o nosso sistema educacional ainda tem apontado para outra direção: primeiro as inovações tecnológicas para ensinar, depois, as condições singulares de cada educando e educanda.

Por outro lado, é importante destacar que as inovações educacionais também tem deslizado na concepção de infância que as norteiam. Mesmo sendo bastante divulgado nos meios acadêmicos uma reflexão sobre uma concepção de infância que veja a criança como sujeito histórico-cultural, ainda é comum atuações que considerem a criança como “projeto” de adulto, como “aquela que ainda não é”, como um “vir-a-ser”, como “etapa preparatória” para as etapas posteriores.

Pensadores que romperam com o olhar universal da racionalidade moderna já têm debatido que a infância é um momento único da vida do ser humano e que a criança deve, portanto, ser compreendida como sujeito de uma singular complexidade, que não pode ser ignorada, nem comparada com a complexidade do adulto, como se aquela precisasse imitar o modelo deste para “quando crescer, conseguir ser alguém”.

Quando Maturana (1998; 2001a) propõe que a realidade (ou as realidades) se estabelece como construção dos seres humanos através das inter-relações mediatizadas pela linguagem, ele nos alerta que ao criarmos os mundos através da interatividade com os outros, somos responsáveis ou irresponsáveis pelos mesmos. Assim, tudo o que pensamos e fazemos é um fluir de nossa condição de seres biologicamente emocionais.

Isso nos leva a refletir que a criança, como ser linguajante, é sujeito de suas ações inter-relacionais, sendo co-responsável da rede em que está inserida. O que nos faz rever a idéia de que as ações da criança são somente reações às ações dos adultos, pois ambos são, concomitantemente, emissoras e receptoras no processo de interatividade.

Nesse sentido é que posso aqui dizer o quanto foi profícua a minha opção em ficar uma tarde inteira com a mesma turma, pois durante o recreio pude perceber indícios de como as crianças são capazes de estabelecer uma distinção de poder entre o eu da mesmidade e o outro como sendo aquele que, mesmo fazendo parte da nossa rede de relações, ocupa um lugar do distanciamento, da não aproximação ou até mesmo da

contra-referência, isto é, outro é aquele que representa o não-eu, o que não faz parte do “nós”.

É o que Martin Buber (2001) chama de relação do “Eu-Isso”, em que uma das partes da inter-relação é concebida como objeto passivo, e não como sujeito ativo – e interdependente – da relação.

Tal reflexão decorre dos indícios que apreendi em uma situação que aconteceu no recreio. Algumas crianças da turma colocaram o apelido de “manteiga derretida” em um colega, devido ao fato de que recorrentemente o menino chorava diante daquilo que lhe incomodasse/provocasse frustração.

Ao chamarem o menino pelo apelido, ele chorava mais ainda o que me fez analisar que as crianças que o apelidavam reforçavam o comportamento de choro, marcando a diferença daquela criança pelo sentimento de incômodo que ela apresentava diante do apelido. Novamente se fez presente os indícios da estigmatização, agora pela negação da emoção de uma criança, que demonstrava sua sensibilidade, o que é considerado incompatível ao gênero masculino em uma sociedade machista, que renegou a sensibilidade a uma condição pejorativamente feminina, determinando, assim, dois modos de exclusão: a emoção e o feminino que passam a ser considerados hierarquicamente inferiores no reinado da razão positivista.

Nesse contexto, é importante destacar o quanto as crianças também são sagazes na marcação das diferenças, produzindo territorializações, definindo o outro em uma imagem que o aprisiona e o faz repetir o comportamento que se espera do estereótipo que recebeu. É a configuração de um círculo vicioso.

Conforme Larrosa e Lara (1998), é comum construirmos imagens que neguem a alteridade do outro como legítimo outro, estabelecendo um outro que reforce nossa mesmidade. Assim, construímos imagens para classificá-lo, excluí-lo ou proteger-nos de sua presença incômoda, que no caso em questão aponta para a sensibilidade, a fragilidade como característica humana, já que no decorrer da história da humanidade, no momento em que a razão ascendeu como diretriz da vida, o homem se viu condenado a expurgar, mascarar ou negar sua emoção, sua sensibilidade.

Neste caso, aconteceu o que Morin (2005b; 2007) chamou de disjuntura entre razão e emoção, criando uma bipolarização entre *demens* e *sapiens*. Desse modo, se a escola permite ou reforça o embotamento da sensibilidade como escalada racional, ela pratica a marcação das diferenças, cerceando a complexidade do humano que reside justamente na interligação entre emoção e razão.

Nesse sentido, Morin (2005b) salienta que somente somos “homo complexus”, porque somos, ao mesmo tempo, sapiens e demens, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, animal possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade. Enfim, não somos uma parte, mas um todo que se apresenta em múltiplas partes fractais, como um caleidoscópio que, conforme o movimento e a incidência de luz apresenta uma figura específica. Assim o somos, conforme a inter-relação que entreteçamos, apresentamos um modo de ser distinto, mas não isolado, haja vista que todas as partes ali se encontram, mesmo que não tão visíveis.

Desse modo, no momento em que o menino chorou diante de algo que lhe afetou e a turma lhe estabeleceu o rótulo de “manteiga derretida”, foi sequestrada a oportunidade dele exercer sua complexidade, isolando somente uma de suas características como se fosse a única. Ele assim ficou marcado, estigmatizado, preso em um estereótipo que cerceia toda a complexidade de sua diversidade.

Por isso concordo com Skliar (2003) quando afirma:

Todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e de inclusão que supõe coerção e violência, podemos dizer agora que toda espacialidade produzida, inventada, normalizada, traduzida e/ou representada como espaço único de exclusão/inclusão é um ato de perversão. Perversão na insistência do mesmo e perversão na eterna reprodução do outro como o mesmo. Dois lados, quase idênticos, da perversão da mesmidade. Perversão do só poder ser dentro e do só poder ser fora; perversão de rejeitar, impedir, proibir os não-espacos, a falta de espaços, os espaços híbridos, as fronteiras, a passagem entre fronteiras, a vida nas fronteiras, os espaços outros (p. 66).

Por isso, a escola não pode se limitar as inter-relações formalizadas dentro do processo ensino-aprendizagem, mediatizadas pelo professor ou professora, pois muitos espaços se entrecruzam dentro do ambiente escolar, onde as inter-relações se atravessam em todos os sentidos: de criança para criança; de aluno para aluno; de aluna para aluna; de aluno para aluna; de professor/a para aluno/a; de funcionário/a para aluno/a, de acordo com as imagens que cada um constrói do outro e também mediante o espaço/tempo em que se encontram: entrada, sala de aula, recreio, saída, passeios etc.

Assim, é preciso considerar que existe um olhar que vê o outro a partir da mesmidade, enquanto também existe um olhar que busca o outro como expressão da diferença que reside em cada um, portanto, o outro não como contra-referência de uma



identidade da mesmidade, mas, sim, um outro que referencia a alteridade, o múltiplo, a diversidade que há em cada um e é de todos e todas.

Nessa perspectiva é que ao retornar para a sala de aula, depois do recreio, pude notar que a turma toda, sem exceção, manteve-se bastante agitada enquanto a professora insistia em afirmar que conseguia “manter o controle”, mas que devido à minha presença, isso se apresentava um pouco mais difícil. Por quê é tão difícil olhar os pontos além do próprio ponto de vista? Por que é preciso construir segurança pela negação da insegurança?

Intrigada com os indícios das inter-relações estabelecidas naquela turma, me autoquestionei sobre a possibilidade de minha presença ser o único deflagrador daquela forma de interagir por mim presenciada que voltei à escola para novamente participar de um outro período de aula com eles, agora no horário da manhã, com outro regente, no caso um professor.

E, como ainda é pouco comum a presença de professores no magistério do Ensino Fundamental, isso me chamou a atenção, suscitando o questionamento de que se a questão da relação entre gênero e trabalho tem sido amplamente revista, como apontei, através do rompimento de arcaicas categorizações de trabalhos exclusivamente femininos e masculinos. Por quê ainda é pequeno o número de professores no contexto do Ensino Fundamental?

Acredito que a convivência com as diferenças de gênero é fundamental para o enriquecimento de todas as pessoas, creio que mais ainda para o desenvolvimento integral das crianças dessa etapa escolar, haja vista que são muito suscetíveis a se apropriarem das referências adultas e se beneficiariam muito das trocas provenientes das inter-relações com professoras e professores, assim como estes também teriam maiores ganhos das interações entre si, dialogando com suas diferenças e ampliando seus modos de ver/sentir/pensar/fazer a educação, que deixaria de ser magistrada monocromaticamente pelo gênero feminino.

Desse modo, notei um grande empenho do professor em conquistar a atenção da turma para poder iniciar a aula, mas a turma não fez outra coisa que não a balbúrdia que já havia presenciado. E, como eu já não era mais tão estranha para eles, minha presença dessa vez não foi apontada como deflagradora da algazarra, tampouco o calor do outro dia à tarde.

Fiquei instigada a conhecer a dinâmica daquela turma naquele momento e, por isso, anotei a estratégia que o professor usou para trazer a atenção da turma para sua

aula. Ele disse que a turma “perdia tempo com a bagunça e que esse tempo seria descontado, ficando os alunos e alunas com menos tempo para a aula de dança”, sendo eles os responsáveis por quanto tempo de aula teriam. Somente depois de mais ou menos vinte minutos de tentativa em organizar o ambiente é que o professor conseguiu iniciar a aula.

Ao assistir à aula, pensei que a balbúrdia feita pelos alunos e alunas talvez não decorresse de uma falta de interesse ou motivação para com a aula, pois o professor apresentou uma proposta de aula onde os alunos e alunas pudessem experimentar a liberdade de dançar de um jeito mais livre e, portanto, criativo, com cada aluno e aluna tendo a oportunidade de apresentar sua singularidade na arte da dança.

A partir da demonstração de empatia e até muita paciência do professor, (pois como também sou professora me coloquei no lugar dele e, sinceramente, talvez não sáísse tão bem no teste de paciência que a algazarra das crianças impunha), refleti que o adulto, especificamente no caso do exercício do magistério, não pode ser o único responsável por estabelecer uma interação satisfatória no sentido das trocas afetivo-sociais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Os alunos e as alunas também o são, mesmo na mais tenra idade, pois que fora da co-responsabilidade fica difícil ao professor ou professora estabelecer uma condição de inter-relação que viabilize a construção do conhecimento.

Então, se trago para este trabalho mudanças no paradigma da Modernidade – em que a visão universalista era o parâmetro - para o paradigma da Complexidade, onde a visão múltipla e sistêmica se apresenta como principal característica, não poderia deixar de lado a questão de que nos ambientes de inter-relação humana, tal como o é a escola, a co-responsabilidade é um princípio inevitável.

Isto quer dizer que as inter-relações humanas são uma grande teia multifocal, em que ninguém pode se posicionar como uma ilha física, psíquica e social, pois todos e todas somos influenciados pelos outros. Desde o nosso sentir até o nosso agir, passando aí pela construção/elaboração dos pensamentos, sejam conscientes ou inconscientes, são influenciados pelas ações dos outros, assim como também os influenciemos. É o que Maturana (1998) e Morin (2005b) já denominaram como inter-dependência.

Desse modo, cada um de nossos atos interferem, positiva ou negativamente, na dinâmica da rede a qual pertencemos e, numa seqüência de movimento interativo chega a alterar a dinâmica micro e macro da nossa vida, assim como o desenvolvimento de toda humanidade e do planeta como um todo sistêmico.

Portanto, todos e todas são responsáveis pela dinâmica do ambiente em que se encontram, pois os comportamentos de uns afetam os outros, assim como a memória também é alterada conforme o registro de tais comportamentos que, por sua vez, alteram a qualidade e frequência das reações.

Nesse contexto, alterando o tempo, memória e reações umas das outras, as pessoas que participam de uma determinada rede de inter-relações é que co-determinam a dinâmica da tessitura interativa que constroem.

Nesse âmbito, posso afirmar que aquela aula foi muito importante para minha reflexão, porque pude observar o quanto as crianças, em um momento de vida crucial na formação de suas concepções de mundo (8-9 anos) entretecem a trama das inter-relações com as diferenças.

Como muito bem tem sido apontado por estudos sobre a construção da concepção de criança e infância ao longo da trajetória da humanidade, não podemos mais estabelecer uma concepção ingênua sobre a infância, e muito menos das crianças, pois elas são, desde o seu nascimento, sujeitos ativos de sua própria história e, conforme a dinâmica das redes em que primeiramente são inseridas e aquelas que depois vão entretecendo, já se tornam co-responsáveis como vimos anteriormente.

Nesse sentido, elas tanto podem receber ações de exclusão, como também podem praticá-las, sendo mesmo autoras de comportamentos muito excludentes, tanto entre aqueles de mesma faixa etária, quanto com os adultos, chegando a exercer com maestria a arte da manipulação das pessoas nas relações, e, conseqüentemente, das identidades ali configuradas.

Continuando o meu percurso narrativo com relação às inter-relações com as diferenças no tecido escolar, observei, ainda, as questões de inadequações do espaço físico para o atendimento das necessidades de uma educação em tempo integral; como não pude deixar de notar a falta de profissionais suficientes para esse contexto educacional.

Como exemplo de tal situação, observei que as profissionais que atuam na cozinha junto com aqueles que fazem os serviços gerais da escola é que tinham que se dividir entre servir as refeições e ainda cuidar da organização das crianças nos horários dos lanches e das refeições, haja vista que nem todos os professores e professoras acompanhavam as crianças em tais horários, indo fazer seu lanche na sala dos professores.

Em um dos momentos de refeição em que pude acompanhar me deparei com a situação em que uma criança jogava sua comida no chão, ao que a funcionária se aproximou e pediu para que não fizesse isso e que pegasse o que havia jogado no chão e colocasse dentro da lixeira. Tal criança simplesmente ignorou a funcionária, enquanto que as demais que estavam à mesa riam da situação. A funcionária repetiu a orientação por umas três vezes e nada. A criança sequer olhava para a funcionária, ignorando-a por completo, como se não tivesse ninguém ali lhe falando.

Como eu estava próxima, não consegui me furtar ao incômodo da cena e me abaixei perto da criança e fiz minhas as palavras da funcionária, pedindo-lhe que não jogasse o lanche no chão e que pegasse o que jogou e colocasse no lixo. Somente aí a criança demonstrou uma reação, fazendo o que foi solicitado pela funcionária, recolhendo o que havia jogado no chão.

O que me chamou a atenção foi: Por que aquela criança não atendeu à solicitação da funcionária quando esta lhe falou pela primeira vez?; Por quê esta criança insistia em um comportamento que ela sabia ser inadequado? E, mais ainda: Que imagem esta criança tem dos profissionais que atuam na escola em funções de apoio, como no caso das cantineiras e serviços gerais?

Novamente retomamos a questão de que toda convivência depende de seus sujeitos, independente da condição de idade, do lugar profissional que ocupa, da condição sócio-econômica, cultural ou qualquer outra máscara que possa tentar esconder a co-responsabilidade de cada sujeito do tecido interativo, seja esse tecido a escola ou qualquer um dos tantos que compõem a tessitura da vida.

Com isso, é possível dizer que os sentidos podem trazer em si artimanhas da exclusão e se encontrarem espalhadas por aí, de forma sutil, difusa, fugidia e multifacetada, em constante movimento no cotidiano da escola, nas mais distintas instituições, nas práticas sociais de todos os tipos, na própria tessitura das inter-relações humanas fazendo, portanto, com que os processos de inclusão e exclusão estejam presentes em todos os seres humanos, pois enquanto animais sociais, desde a mais tenra idade, somos capazes de usar os sentidos impregnados em algumas concepções e, assim, os mecanismos que podem incluir ou excluir o outro, tanto pela negação quanto pela marcação de sua alteridade.

Logo, volto a dizer sobre a importância de se olhar para a infância não mais com o olhar que vê na criança fragilidade, passividade ou angelitude, mas, sim, um olhar que busca encontrar o outro da alteridade e, portanto, sujeito das inter-relações, com

toda a força de sua complexidade, num emaranhado jogo de manipulações, pois desde que exerça sua capacidade linguajante, a criança já é capaz de manipular as relações em que se insere.

Quanto a isso Sawaia (2002) nos alerta que diante de mecanismos de exclusão a subjetividade pode tanto se sentir discriminada quanto revoltada. E isto não pode ser explicado unicamente pela determinação de fatores sócio-econômicos ou por qualquer outro tipo de justificativa para as diferenças, já que os processos que levam à exclusão são determinados por formas distintas de legitimação social e individual que se manifestam através das mais variadas construções identitárias, como no caso de quem traz na identidade profissional a autorização subliminar para mandar ou para obedecer. Nesse sentido, nota-se que crianças muito pequenas já fazem tais identificações, distinguindo a quem devem ou não obedecer.

Dentro dessa perspectiva, pude “sentir na pele” o potencial das crianças em tentar manipular as inter-relações. Fui à escola para participar do horário intermediário, que é de 10:30 às 13:30 hs. Nesse dia, como estava faltando professor na escola, a coordenadora me perguntou se poderia ficar com uma turma do terceiro ano (foco das últimas narrativas aqui apresentadas, já que na escola tem duas turmas de terceiro ano). Aceitei. Era a oportunidade para observar como se davam as inter-relações entre as crianças e delas comigo, fora da mediação do professor ou professora regente.

Segundo a coordenadora era para eu passar um filme para eles e trabalhar o que quisesse com o filme. Pensei que seria uma boa oportunidade para observar como eles estabelecem suas escolhas e identificações com a história dos filmes, considerando as inter-relações com as diferenças.

Quando mencionei que iríamos ver um filme, perguntando-lhes o que gostariam para ir buscar junto à coordenação, a turma ficou tão empolgada com a oportunidade que começaram a disputar o que iriam ver. Então, um aluno rapidamente tirou um DVD com vários filmes infantis de sua mochila e “liderou” a turma, pois disse que queria ver o filme *Alvim e os esquilos*, ao que seus colegas concordaram.

Achei muito interessante a atitude desse aluno, haja vista ser o mesmo que tanto seus professores quanto coordenação e direção já haviam destacado o seu comportamento como sendo “difícil”, pois “não fazia nada do que os professores pediam”, “ficava mexendo com os colegas”, “andando pela sala”, “conversando”, “às vezes brincando e outras brigando”.

Então, pensei: Por que uma criança que não aparenta interesse pelas atividades dirigidas pelos professores mediante uma oportunidade de escolha é o primeiro a demonstrar interesse, inclusive com uma determinação de liderança para com toda a turma?

De volta ao ambiente da sala, conforme o funcionário arrumava os aparelhos, as crianças tentavam colocar suas carteiras o mais próximo possível da televisão, o que gerou uma disputa de lugar. Aproveitei a oportunidade para dialogar com eles sobre a condição para se assistir um filme, em que todos e todas deveriam colaborar para que fosse possível ver e ouvir a história, mesmo aqueles que não quisessem assistir, que poderiam fazer outras atividades, mas que não poderiam atrapalhar os que assistiriam.

Assim, um grupo de meninos se reuniu em volta da televisão, enquanto que o restante da turma buscou outras coisas para fazer, como brincar de boneca ou com alguns brinquedos que retiraram das mochilas.

Novamente, ficou claro para mim o quanto a brincadeira livre é importante para o desenvolvimento da criança, já que estando em uma escola o dia todo, tais atividades ficam mais limitadas, o que me faz ressaltar um questionamento sobre a suposta necessidade que as instituições escolares têm de separar o brincar do aprender: Será isso mesmo necessário?; será isso o melhor para o desenvolvimento das crianças? E, mais ainda, por que as crianças pouco ou nada são consultadas com relação à suas rotinas? Não será isso mais uma forma de negar o sujeito infante, em sua diferença que é marcada pelo olhar adultocêntrico?.

Depois de ter conversado um pouco com a turma, procurei não me posicionar de forma muito diretiva justamente para observar como eles se organizariam para conseguir assistir ao filme.

Assim, notei que o referido aluno exigia o direito de sentar-se mais próximo da televisão porque era o dono do filme, tentando gerenciar o controle remoto e, conforme os seus colegas conversavam, ia aparentando ficar cada vez mais nervoso, insistindo em aumentar o volume da televisão. Também demonstrava irritação quando outros meninos diziam que eram o “Alvin” (personagem principal do filme), ao que ele revidava dizendo que não, pois ele é quem era o “Alvin”.

O referido filme conta a história de um grupo musical de esquilos, formado por três esquilos bastante estereotipados. O líder (Alvin) é caracterizado como “malandro e brincalhão”; outro esquilo é marcado como “alto e envergonhado”, enquanto o terceiro esquilo é apresentado como “bochechudo”.

Dá é possível dizer o quanto a mídia incentiva a estereotipia, criando personagens que trazem as diferenças marcadas. Talvez a educação deva se abrir mais para refletir sobre como a mídia lida e retrata as diferenças. Encontra-se aí uma possibilidade de trabalho a ser desbravada pelos estudos sobre a questão das diferenças e da inclusão.

O aluno que anteriormente destaquei disse que já havia assistido ao filme várias vezes e isso me chamou a atenção, pois ele repetia as falas e os gestos do personagem com o qual se identificava, demonstrando muita irritação com os colegas que tentassem fazer o mesmo ou que conversassem. Esse aluno foi ficando de tal forma agitado que comecei a me preocupar com sua condição, pois ele demonstrava que a interação que queria com os colegas era a relação em que somente ele poderia se estabelecer como sujeito ativo, enquanto que os outros só poderiam ser objetos passivos de suas ações.

Essa situação ficou tão extremada que o referido aluno quase chegou a uma “crise nervosa”, o que me fez intervir, delimitando os espaços de cada um como sujeitos de direitos e deveres para que o ambiente pudesse ser favorável para assistir ao filme.

Quanto ao menino que demonstrou uma reação extremada de nervosismo, com o coração e a jugular trepidando tanto que pareciam querer “sair” do corpo, abaixei-me perto dele e pus a mão em seu coração lhe acalmando. Disse-lhe que não devemos ficar chateados quando outras pessoas não querem fazer o mesmo que nós, pois cada um é de um jeito e, assim, tem gostos diferentes e fazem coisas diferentes. Assim, o abracei até que senti que estava mais calmo e então, perguntei se conseguiria assistir o filme mesmo se os colegas não se comportassem do jeito que gostaria.

Demorou um pouquinho até que ele afirmasse que iria continuar a ver o filme. Aproveitei a oportunidade em que todos os seus colegas tinham se aquietado para ver e ouvir a nossa conversa e articulei um diálogo sobre as diferenças com aquelas crianças.

Perguntei-lhes se havia duas pessoas iguais na sala. Mediante a resposta negativa deles ponderei que por sermos diferentes sentimos, pensamos e fazemos tudo de forma diferente e que por isso nem todos queriam ver o filme e até entre os que queriam, o assistiam de forma diferente, pois um se interessava por uma coisa que talvez os outros nem prestassem atenção.

Assim, fui conduzindo a conversa, até que eles se posicionaram dizendo quem queria ver o filme e quem queria brincar de outra coisa. Desse modo, afirmei que aqueles que queriam brincar deveriam respeitar quem queria ver o filme e vice-versa,

pois todos tinham seus direitos e ninguém poderia atrapalhar o outro. Nesse contexto, foi possível continuarem a ver o filme.

Depois do filme, aproveitei o momento do almoço para observar como as crianças mantinham suas inter-relações em um contexto que geralmente é reservado ao grupo familiar e que ali era estabelecido como mais um espaço educacional.

Em um primeiro plano posso afirmar que foi gratificante perceber como é a capacidade das crianças em elaborar e superar situações de conflito, o que me fez pensar sobre um dos estereótipos mais comuns aplicados à infância: o da fragilidade. Na verdade, creio que frágeis somos nós adultos que, no percurso da vida fomos perdendo a capacidade de resiliência<sup>17</sup>, tão importante para a flexibilidade necessária à convivência com as diferenças.

Nesse contexto, os alunos e alunas daquela turma me apresentaram como é possível transpor situações de interação de afetividade ansiogênica, passando para situações de interação com uma dinâmica de afetividade prazerosa, em que as diferenças podem ser caminhos de aproximação e não de distanciamento entre as pessoas.

Eles continuavam agitados. Mas, a agitação da sala, onde eles não se entendiam e até se agrediam, mudou para uma agitação gostosa, onde eles se distribuíam pelas mesas através de suas afinidades pessoais e estabeleciam diálogos alegres e descontraídos, aproveitando o tempo do almoço para conversarem livremente, sem resquícios do furor emocional vivenciado dentro da sala.

Assim, mesmo me sentindo com a “bateria descarregada”, as duas experiências vivenciadas de formas tão distintas com aquelas crianças, em um espaço de tempo tão pequeno, me foram muito proveitosas.

Tais vivências me levaram a refletir sobre a importância das inter-relações para o processo educacional dentro do contexto da diversidade, pois, conforme Maturana (1998), para que aconteça o reconhecimento do outro como legítimo outro, é preciso repensar as interações em que o educando possa confrontar-se como autônomo nas ações relacionais e, assim, construir sua autoconsciência, que se voltará novamente no exercício ininterrupto da convivência humana.

Nesse contexto, esse mesmo autor ressalta que “a autoconsciência não está no cérebro – ela pertence ao espaço relacional que se constitui na linguagem”

---

<sup>17</sup> Resiliência é um termo oriundo da física, utilizado para definir a capacidade humana de passar por experiências adversas sucessivas sem prejuízos para o desenvolvimento.



(MATURANA, 1998, p. 28). E ali, entre uma colherada e outra, aquelas crianças exercitavam a linguagem através de suas diferenças singulares, compondo, então, uma belíssima imagem da diversidade que se entretecia no burburinho fractal de múltiplas vozes.

Observar as inter-relações entretecidas por aquelas crianças fez saltar aos meus olhos o quanto nós, adultos, precisamos (re)aprender com nossos alunos e alunas a resgatar a experiência do nosso ser criança, de tal modo que possamos ser mais resilientes, mais flexíveis diante do que nos afeta, fazendo de toda interação um novo momento, uma nova oportunidade de (re)encontro conosco mesmo e com o outro.

Desse modo, como na natureza não existe nada que seja auto-suficiente e plenamente independente, a diversidade da vida exige a convivência com as diferenças como recurso de sobrevivência e evolução. Assim, cada ser humano precisa saber de si sem esquecer, também, de saber do outro, buscando os espaços de interação para estabelecer redes de interatividade que fazem fluir o movimento da existência.

E é justamente pensando no movimento da vida, em que através de cada nova vivência podemos ressignificá-la, criando novas possibilidades de interação, tanto com o passado quanto com o futuro, é que narro a partir daqui uma vivência muito enriquecedora com o menino fã do esquilo “Alvin”, com o qual consegui estabelecer um vínculo bem interativo desde a situação com o filme.

Em mais uma tarde em que cheguei à escola, ao passar em frente à secretaria cumprimentei as pessoas que lá estavam e ao ver a coordenadora me prontifiquei a ajudar em alguma sala caso ela precisasse, ao que ela respondeu que não. Quando já ia saindo da secretaria, encontrei com o referido menino a quem cumprimentei e, ao mesmo tempo, perguntei o que fazia por ali, já que era horário de aula. A coordenadora então respondeu que “ele estava de castigo porque tinha aprontado de manhã” e que a diretora havia lhe passado uma tarefa a ser feita fora da sala de aula.

Nesse momento, percebi uma oportunidade de como seria refletir sobre a questão das diferenças em uma situação de “punição”. Perguntei à coordenadora se poderia acompanhar o aluno na atividade que tinha que cumprir. Mediante seu consentimento, acompanhei-o até a sala de informática, onde me relatou que tinha que fazer uma cópia de um livro de História.

Ali pude ter contato com um outro lado daquela criança. Era agosto e desde que eu tinha começado a participar do cotidiano da escola, em março, todas as vezes que eu ficava em sua sala e em todas as reuniões seu nome era citado como sendo o menino

que “não copiava nem fazia nada”. Chegaram até a levantar uma hipótese de dificuldade de aprendizagem para ele, mas, ao ver a cópia que estava fazendo, uma nova realidade se me apresentou.

Ele estava fazendo uma cópia de um texto sobre a construção da identidade e a árvore genealógica e enquanto eu buscava saber sobre o que estava apreendendo daquela atividade ele demonstrou uma clareza e uma profundidade de raciocínio que não tinha apresentado ainda em sala de aula.

A partir do que escrevia sobre sua árvore genealógica, ele foi me contando sua história de vida, relatando explicitamente que “sentia ódio” de sua mãe porque ela o abandonou (junto com duas irmãs) quando tinha dois anos de idade. No momento em que me relatava sua história, aquele menino não tinha mais que nove anos, mas expressava sua experiência com uma riqueza de detalhes surpreendentes, principalmente a situação do abandono, assim como a vida que tinha com sua mãe antes desse episódio.

A profundidade de seu relato me tocou e, num impulso, tentei amenizar a dor que apresentava com relação ao abandono por parte de sua mãe, falando que ela talvez tenha tomado tal atitude em função de algum problema que estivesse passando. Mas, depois refleti que mesmo que por mais sejamos tocados pela vivência do outro, para nós sempre será uma vivência exterior, enquanto que para aquele que a vive é uma experiência íntima e única, o que não nos permite determinar o nível de afeto que ali foi investido.

Essa minha reflexão foi confirmada através da veemência com que aquele menino retrucou minha fala, deixando claro nas entrelinhas de seu dizer que ainda não podia deixar de sentir o que sentia pois havia sido abandonado pela mãe em um dia de festa e sua mãe estava feliz naquele dia e que se ela tivesse problemas teria pedido ajuda a alguém ou dado os filhos para uma outra pessoa cuidar, como seu pai que morava perto. Mas, não. Segundo ele, ela os deixou no meio de uma festa de Folia de Reis e desapareceu, sendo que um vizinho os acolheu e chamou o Conselho Tutelar.

Na data de nossa conversa, ele estava morando com o pai e disse que sua rotina era ir para a escola, ir para casa sozinho todos os dias, pois seu pai trabalhava e não podia ir buscá-lo (ele pegava dois ônibus sozinho para ir embora).

Afirmou com muita ênfase que era muito bom morar só com o pai, mas repetiu que odiava a mãe, destacando que ela morava bem perto da casa em que residia com o pai.

Então, pensei que aquele menino que “não ficava quieto dentro da sala de aula”, que “não copiava nada” e “não fazia nenhuma das atividades propostas” estava ali na minha frente agora demonstrando uma leitura e uma escrita muito bem elaboradas, tal como o seu raciocínio, me surpreendendo inclusive com a riqueza de detalhes, haja vista o tempo cronológico em que situava o relato de sua história de vida. Já havia se passado seis anos e ele a relatava com uma clareza, que denunciava o que Maturana e Morin tanto destacaram em seus estudos: o ser humano é o encontro dialógico entre a razão e a emoção, e não dual e dicotômico, como os pressupostos cientificistas da Modernidade tentaram determinar.

Continuando a conversar com aquele menino pude saber também de uma cirurgia cardíaca a que foi submetido. Assim, ali sentada diante de uma criança com uma vida marcada pelo abandono, por uma cirurgia de risco por um lado, e a felicidade de se sentir amado pelo pai que lhe deixava fazer o que queria. Fiquei, então, a pensar que suas ações no contexto da sala de aula eram muito mais reações ao emaranhado que me apresentou como sendo sua história de vida.

Nossa conversa foi tão profunda que nem vimos o tempo cronológico passar e chegar a hora do recreio. Não sei se eu cativei aquele menino ou se ele me cativou, ou quem sabe ambos? Só sei que ali pude compreender a agitação daquela criança, fazendo com que ninguém consiga se esquecer dela por um minuto sequer. A sua necessidade de controle e até mesmo de ganhos secundários por causa de sua história de vida agora se fazia-se visível. Seus “fios” estavam expostos e, por isso, ao menor contato dava “choque”.

Naquele momento pude refletir o quanto cada um de nós é entrelaçado pelos fios da vida e como isso pode dar sentidos às tessituras que construímos. Numa sala de aula, portanto, cada um de seus atores, sejam as crianças ou os professores e professoras, traz em si as marcas das vivências que teve, sejam positivas ou negativas e, caso não haja uma possibilidade de arremate e ressignificação do que já passou, costuma-se ir tecendo coisas novas com fios velhos.

Assim, não será a escola um espaço propício para possibilitar às crianças a permanente ressignificação de suas vidas e, conseqüentemente, a liberdade para tecê-las de uma forma mais leve, com fios novos? Mas por quê isso é tão difícil? Por quê o diálogo, que é o principal caminho de emancipação dos seres humanos, é tão diluído nas práticas escolares?

Aqui abro um parêntese para trazer a arte como metáfora para o entendimento das inter-relações que podem ser tecidas na escola. Primeiro vamos à arte. Qual é a diferença entre a pintura e a escultura?

Na pintura, o artista tem uma tela em branco e nela vai depositando as tintas, compondo o desenho que almeja, enquanto na escultura, o artista deve retirar da sua matéria prima, seja madeira, pedra ou metal as partes que escondem a obra que ali antevê.

Assim vejo que a educação também pode ser comparada metaforicamente com essas duas modalidades de arte: a pintura e a escultura.

O projeto educacional elaborado pela e na Modernidade se estabelece como a arte de pintar, em que o sistema vai depositando suas “tintas” sobre os alunos e alunas, cobrindo-lhes de tal forma até compor a identidade considerada ideal.

Já a educação entendida sob o olhar da complexidade pode ser entendida como a arte de esculpir. O sujeito da educação já existe, mas é preciso que o processo educacional, como a delicada arte de um artesão com sua talhadeira vá retirando as camadas que escondem a obra prima que reside naquele ser, denominado de aluno e aluna.

Trago esta reflexão porque creio ser pertinente que nós professores e professoras nos posicionemos diante das inter-relações com nossos alunos e alunas. Estamos embotando-os com camadas cada vez mais espessas da tintura estabelecida pelo sistema educacional que, por sua vez, têm as cores pré-determinadas pela ideologia hegemônica? Ou estamos sendo artesãos de vidas, permitindo que cada aluno e aluna possam, através do formão das inter-relações, dar visibilidade às esculturas que cada um traz dentro de si?

Penso nisso porque senti que o citado aluno que “não fazia nada em sala de aula” demonstrou, quando lhe foi oportunizado falar de si, um conhecimento esplendoroso, mesmo que carregado de marcas dolorosas, apontando para um desabrochar de si mesmo, em que as suas próprias capacidades poderiam ressignificar tanto o processo de aprender, quanto à memória de sua vida.

Nesse contexto, creio que toda vez que a educação se estabelece como um processo de pintura, onde todos os alunos e alunas recebem as mesmas pinceladas, há uma negação da bagagem de cada ser traz em si, configurando assim o que Paulo Freire (1993) denominou de Educação Bancária.

Por outro lado, quando a educação se vê como artesã de vida, nota-se as singularidades de cada ser humano, talhando-lhe o processo educacional conforme suas próprias diferenças, gerando, então, processos singulares de inter-relação o que, sem dúvida, permitirá transparecer a riqueza da diversidade, já que o ensinar e o aprender só é possível na interação entre as pessoas e na comunhão destas com a natureza, com o mundo, tal como Paulo Freire (1992) salientou em sua *Pedagogia da Esperança*, com o intuito de favorecer a conquista da autonomia por todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, se por um lado é inegável a existência de um modelo educacional com predominância de uma relação unilateral, onde ao educador e à educadora compete somente a ação de oferecer um conhecimento pronto e mastigado (mas nem sempre fácil de engolir), enquanto ao outro (o educando e a educanda) fica a obrigatoriedade de receber passivamente esse conhecimento que, na maioria das vezes, não lhe afeta porque não tem nada a ver com sua vida.

Por outro lado, também afirmo que é possível, e eu diria mais, imprescindível, uma educação baseada em uma relação dialógica, onde é estabelecida uma ponte entre o ensinar e o aprender, permitindo a ambos, educadores e educandos, a visibilidade do que é construído ou aflorado através da interação dentro do tecido escolar.

No contexto de uma relação dialógica, portanto, tal como o artesão depende da madeira ou pedra para que ali possa elaborar a escultura, também é no processo de ensinar e aprender, que educador e educando se encontram, já que um inexistente sem o outro. Daí é possível dizer que ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em interconhecer, reconhecer e se autoconhecer, o que é ressaltado por Freire (1996) em sua *Pedagogia da Autonomia*.

E aí fica claro que para ser possível o espaço de uma relação dialógica é imprescindível a coexistência das diferenças entre seus participantes, de forma que a alteridade de cada um seja aceita na convivência amorosa, já que segundo Maturana o amor:

É a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social (MATURANA, 1998, p. 23).

Entretanto, parece-me que ainda estamos um tanto quanto distantes desta aceitação do outro como legítimo outro, tal como pude observar nas inter-relações de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Sendo a última série da Escola Municipal Bom Pastor, é importante destacar sua heterogeneidade já que é composta por alunos e alunas que se encontram em uma faixa etária que oscila entre a infância até a adolescência, com uma maioria na puberdade.

Ao perguntar à professora regente da turma sobre “como é/ tem sido conviver com as diferenças? ”, ela disse que a diferença está em todos e todas. Mas, ao mesmo tempo em que destacou que no geral os alunos e alunas se dão muito bem, disse que nota que é comum entre eles se auto-denominarem por meio de apelidos. Ela se referenciou ao apelido de “macaco”, dizendo que percebe que os alunos e alunas não notam a ofensividade de apelidos desse cunho, pois logo depois da “troca” de apelidos, voltavam à convivência sem maiores conflitos.

Assim, mesmo eu tomando o cuidado de usar o termo diferenças sem nenhuma conotação de categorização, a professora me apresentou, conforme o seu olhar, quem era depositário da “diferença”, que aqui coloquei entre aspas porque através da atitude da professora pude perceber o quanto ainda é difícil falar de diferenças, sem automaticamente apresentar categorias de “diferentes”.

Então, pude notar que mesmo falando que a diferença não é característica de alguns, mas de todos e todas, sem perceber a professora marcou algumas diferenças, adjetivando-as como “diferentes”. Desse modo, me apresentou uma menina cujo comportamento, de acordo com todos os professores e professoras da turma, era “muito sexualizado”, mas que ao mesmo tempo em que era assim os meninos não a percebiam como menina, mas, sim, como menino, inclusive com situações de confronto corporal durante os conflitos.

Também destacou um menino que, sendo o mais velho da turma, tinha sua estatura bem acima dos demais e que ali se encontravam, por estar repetindo a série. A professora ressaltou que mesmo sendo mais velho que os demais, ele apresentava um comportamento bastante infantil, o que fazia com estivesse bem adaptado à turma.

Ela também se referenciou a um menino que, transferido compulsoriamente de uma escola particular por causa de problemas de comportamento, ali tinha se apresentado muito bem, “sem dar nenhum trabalho”.

Para explicitar o seu entendimento de como em algumas situações as pessoas ficam mais visíveis, sendo consideradas “diferentes”, a professora relatou uma situação

em que um de seus alunos passou por uma exposição constrangedora diante da turma quando seu pai foi busca-lo totalmente alcoolizado.. Assim, ela disse que geralmente as pessoas são marcadas como “diferentes” em situações de conflito.

Depois dessa apresentação da turma feita pela professora, também tive oportunidade de observar a sua inter-relação com os alunos e alunas. Acompanhando a turma em um dia de avaliação, foi muito interessante observar que os alunos e alunas se sentiam à vontade para fazerem perguntas sobre a prova ao que a professora respondia, estimulando-os/as a lembrarem-se de como trabalharam a matéria em sala de aula e que era para considerarem a avaliação como mais uma folha de exercícios, só que agora cada um fazendo sozinho, para que assim pudessem verificar o que já sabiam e o que ainda precisavam aprender.

Nesse sentido, foi possível observar uma forma de resignificação da avaliação, que há muito tem sido carregada de um sentido pejorativo de julgamento e punição. Da forma como observei a professora atuando, pude perceber o quanto é importante que o professor ou a professora estabeleça um diálogo com seus alunos e alunas para que o momento de avaliação não se perca do processo de ensino-aprendizagem, já que nesse ponto ele é importante como diagnóstico dos caminhos percorridos e é roteiro para aqueles que ainda precisam ser trilhados.

Dessa forma, o momento de avaliação tal como foi possível notar naquela turma, apresentou-se como mais uma oportunidade de relação dialógica entre quem ensina e quem aprende. Assim, a avaliação transcorreu tranquilamente e chegamos ao horário do recreio, em que a turma demonstrou a inter-relação sinérgica que a professora já havia destacado, inclusive me cativando, levando-me a participar de algumas brincadeiras, que tanto me agradou, quanto aos componentes daquela turma tão vibrante e cheia de vida.

No entanto, lembrando que o movimento da vida é dinâmico, podendo até mesmo ser turbulento, em um “pisar de olhos” pude observar como a convivência humana oscila, paradoxalmente, entre a aproximação e o estranhamento.

Devido ao fato de que todos e todas que participavam da brincadeira de “pular fogueiro” queriam ser o primeiro da fila, começou um empurra-empurra entre eles em que começaram a se nomear de “macaco”, criando um tumulto no qual foi necessário parar a brincadeira. Assim, notei o quanto pode ser rápido a mudança de uma interação harmoniosa para uma interação conflituosa.

Ali meninos e meninas apresentaram comportamentos com gestos indicativos de violência. Não foi possível deixar de notar que eram comportamentos estereotipados, muito difundidos atualmente em confrontos de rua entre grupos rivais. É como se estivessem representando uma luta, onde os lutadores tentassem imprimir ao oponente um corpo maior, endurecido e, portanto, mais forte.

Naquela forma de interação, onde cada um buscava minimizar o outro, pude notar indícios do que Silva (2000), no livro “Identidade e diferença” ressalta quanto ao fato de que a construção da identidade de uma pessoa pode estar atrelada à negação e/ou destruição da identidade do outro. É uma elaboração identitária que parte da necessidade de uma contra-referência para se estabelecer. Assim, o eu precisa de um não-eu para definir as fronteiras de sua identidade.

Nesse contexto, a relação estabelecida entre identidade e diferença fica perpassada por relações de poder e hierarquização, em que o eu tenta se sobrepor ao outro, como se tivesse mais direitos e mais poder.

E, como se trata de uma turma onde as questões da adolescência estão emergindo, não se pode deixar de refletir que a elaboração da identidade neste contexto fica mais visível em suas relações com o físico.

Assim, no momento em que as características físicas do adulto ainda não se fazem presentes, mas o corpo infantil também não existe mais, esse corpo pode ser investido de uma necessidade de confirmação que tanto pode passar pela questão do comportamento sexualizado ou comportamentos em que o confronto físico seja mais notório. De uma forma ou de outra, o corpo vai estar em destaque, marcando a presença identitária de seu dono ou dona.

É como se, na ausência da confirmação da identidade de um “eu” (já que o “eu” da infância já não atende e ainda não se tem acesso ao “eu”adulto), o púbere e o adolescente se vêem carregados de um “eu” que precisa ser reforçado a todo instante, inclusive pelo contato físico com o outro, seja no exercício da sensualidade ou do confronto.

A linguagem também seguia o mesmo processo da corporeidade, oscilando entre as conversas mais íntimas e amenas e aquelas que marcavam o outro em um contexto mais ofensivo e, muitas vezes, agressivo.

Como disse aqui se tratar de uma fase de transição entre dois momentos de vida bastante definidos, esse período deve ser olhado com a reflexividade necessária à sua compreensão, para não cair na armadilha de suposições apressadas, tanto tendendo para



o lado de uma banalização de situações que podem ser prejudiciais à convivência em coletividade, quanto de uma supervalorização de situações que talvez não passem de experienciamento dos limites, em que os atritos com o outro são inegavelmente presentes.

Para evitar colocar a dinâmica desse momento de vida em um rótulo através de concepções estigmatizadoras, a figura do professor e da professora é fundamental para (re)conhecer os limites entre a necessidade de delimitação de território do “eu” de cada um de seus púberes e adolescentes e a invasão do território do outro, através da utilização de palavras e ações que podem negar ou marcar as diferenças, ocasionando agressões à dignidade humana, que é um bem inviolável.

Assim, a escola novamente tem seu papel destacado no que se refere às inter-relações tecidas nesse momento em que as pessoas encontram-se, muitas vezes, em “carne viva” buscando o seu lugar em si mesmas e no grupo social.

Por isso é que Buber (2001) foi tão profundo na reflexão sobre a importância do fenômeno da relação se utilizando de termos tais como diálogo, relação essencial, encontro para nos alertar sobre a importância de estarmos sempre atentos e atentas ao sentido de cada um deles, já que encontro e relação não são a mesma coisa.

Para esse autor, o encontro é sempre atual, um evento que acontece no aqui e agora. A relação, por sua vez, engloba o encontro, abrindo a possibilidade da latência e possibilitando um encontro dialógico sempre novo entre o eu e o outro.

Nesse contexto, o dialógico é a forma explicativa do fenômeno inter-humano, sendo a reciprocidade a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação, em que o termo “entre”, segundo o pensamento de Buber (2001 e 2007), refere-se justamente à condição inevitável da existência de dois pólos no evento da relação Eu-Tu, essencial para a constituição da humanidade de nossa humanidade.

Assim, o meu “Eu” somente se configura a partir do “Tu” que, por sua vez, pertence ao outro e vice-versa. Isto quer dizer que é na inter-relação entre um eu e um tu, diversos entre si, que é possível estabelecer a condição de existência de cada um.

Com esse olhar, em um outro dia quando fui à escola procurei uma turma que ainda não havia tido a oportunidade de conhecer.

Quando perguntei à professora se poderia participar de sua aula, ela me respondeu que sim com um sorriso tão aberto que logo me senti acolhida. Naquele momento (começo da tarde), as crianças, com uma faixa etária entre 8 e 9 anos, não se alvoroçaram com a minha entrada na sala. Estavam fazendo uma atividade de

matemática e assim permaneceram, somente lançando-me alguns olhares curiosos, alguns sorrisos marotos...

Ao perguntar a professora como é/tem sido conviver com as diferenças?, ela me disse que estava sendo uma conquista diária, pois que era novata na escola, e, quando iniciou seu trabalho, a turma tinha o hábito de falar alto e todos ao mesmo tempo. Mas, segundo ela, através da interação com a professora da manhã, conseguiu estabelecer outras regras de comportamento e convivência.

Depois me mostrou um aluno, sentado no fundo da sala, dizendo que “ele é inteligente, mas às vezes apronta”.

Essas duas posturas da professora me incitaram uma reflexão sobre como podemos oscilar entre o novo e o velho; entre o Atual e o Moderno, pois, a partir de uma mesma indagação ela demonstrou um rompimento com o pensamento moderno, inaugurando novos olhares sobre o humano e sua complexa diversidade. Contudo, o ranço da marcação da diferença como anormalidade, como estranho, ainda se encontra presente, mesmo que de forma velada, camuflada pelo genuíno interesse pela inclusão.

Com isso noto os indícios da dificuldade da mudança, pois não é fácil fazer saltos qualitativos entre os espaços/tempos da Modernidade e da Atualidade. O avanço teórico pode até nos situar na Atualidade, mas muito ainda temos raízes profundas no solo da Modernidade, sendo o nosso desafio atual justamente aprender a conviver nesse interstício.

Outro momento bastante singular na escola foi a participação na segunda reunião pedagógica do ano, que foi dividida em dois momentos. O primeiro momento foi uma consequência da primeira reunião, quando o debate ficou focado na questão do comportamento dos alunos e alunas, com professores e professoras demonstrando um interesse por uma solução mágica, o que suscitou uma professora a levantar algumas indagações sobre a postura do professor e da professora no contexto educacional.

A partir do questionamento levantado por tal professora, naquele momento, a diretora e a coordenadora falaram da importância do grupo todo buscar alternativas para melhorar o ambiente de aprendizagem/convivência. Como sugestão para tentar melhorar esse aspecto, ambas solicitaram à professora responsável pela problematização, como anteriormente narrado, para apresentar à comunidade escolar as possibilidades de melhoria no ambiente através da Filosofia Johrei, eixo de sua crença religiosa.

Foi importante também observar como é possível estabelecer o diálogo entre a religião e a ciência, ali representadas pela professora com sua fé específica e a escola,

como espaço acadêmico. Não seria essa uma ótima oportunidade para praticar a religião de saberes, tão suscitada por Morin?

E, como todo o grupo concordou com a idéia, nessa segunda reunião pedagógica foi realizada uma apresentação da Filosofia Johrei (técnica utilizada pelo movimento religioso, *Sekai kyusei kyo* (em japônes) ou *Igreja Messiânica Mundial*, (em português) criada por Meishu Sama).

Se toda religiosidade está alicerçada em uma filosofia e, se a escola se abriu a isso, vejam a tríade da “Filosofia ↔ Ciência ↔ Religião” dando indícios de sua importância para nossa vida enquanto seres complexos.

Voltando à Filosofia Johrei, portanto, esse é o nome pelo qual é conhecido um movimento onde as pessoas buscam uma harmonia com a natureza, estabelecendo um equilíbrio entre o sentir/pensar/viver.

Assim, acompanhada de duas outras senhoras responsáveis por apresentar à equipe escolar a filosofia e as aplicações do Johrei<sup>18</sup>, a professora encarregada pela condução dessa parte da reunião nos apresentou a arte da Ikebana.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Buscando um pouco mais de informação sobre o que é Johrei, encontrei a seguinte definição sobre a **Filosofia de Mokiti Okada** : "Ao longo de três mil anos, a humanidade veio se afastando cada vez mais da Lei da Natureza, que é a Lei do Universo, a Vontade de Deus, a Verdade.

Movido pelo materialismo, que o faz acreditar somente naquilo que vê, e pelo egoísmo, que o leva a agir de acordo com sua própria conveniência, o homem tornou-se prisioneiro de uma ambição desmedida e inconseqüente e vem destruindo o equilíbrio do planeta, criando para si e seu semelhante, desarmonia e infelicidade.

As graves conseqüências do desrespeito às Leis Naturais podem ser verificadas na agricultura, na medicina, na saúde, na educação, na arte, no meio-ambiente, na política, na economia, e em todos os demais campos da atividade humana. Essa situação já chegou ao seu limite. Se continuar agindo assim, é certo que o homem acabará destruindo o planeta e a si mesmo.

O propósito da Filosofia de Mokiti Okada é despertar a humanidade, alertando-a para essa triste realidade. Ela cultiva o espiritualismo e o altruísmo, faz o homem crer no invisível e ensina que existem espírito e sentimento não só no ser humano, mas também nos animais, nos vegetais e nos demais seres.

O Johrei, a Agricultura Natural e o Belo são práticas básicas dessa filosofia, capazes de transformar as pessoas materialistas em espiritualistas e as egoístas em altruístas, restituindo ao planeta seu equilíbrio original. Seu objetivo final é reconduzir a humanidade a uma vida que concorde com a Lei da Natureza e construir uma nova civilização, alicerçada na verdadeira saúde, na prosperidade e na paz (Disponível em <<http://www.johrei.com.br>> . Acesso em 20 de junho de 2009).

<sup>19</sup> A palavra Ikebana é geralmente traduzida como "a arte japonesa de arranjo floral", mas os materiais de Ikebana podem incluir galhos novos, parreiras, folhas, frutos, grama, bagas, sementes e flores, bem como plantas murchas e secas. De fato, pode ser usada qualquer substância natural e, na Ikebana contemporânea, também se usa vidro, metal e plástico. Sendo uma das artes tradicionais do Japão, a Ikebana desenvolveu uma linguagem simbólica e conceitos decorativos com o uso de flores e ramos efêmeros torna a dimensão de tempo uma parte integral da criação. A relação entre os materiais; o estilo do arranjo; o tamanho, forma, volume, textura e cor do recipiente; e o lugar e ocasião da exposição são todos fatores vitais e importantes. Com sua história de 500 anos, tem havido uma grande variedade de formas, desde modestas peças para decoração caseira, até trabalhos esculturais inovadores que podem ocupar todo um salão de exposição (Disponível em <<http://www.culturajaponesa.com.br/htm/ikebana.html>>. Acesso em 20 de junho de 2009).

Durante esse momento novo para todos e todas daquela comunidade escolar, inclusive para mim e um membro do grupo NEPED presente à reunião, tivemos a oportunidade de aprender algo novo e interessante.

Tanto abrir-se para uma filosofia oriental quanto conhecer e praticar a arte da Ikebana me foram muito significativos e percebi que também como o foi para muitos daquele grupo, haja vista a ludicidade que pairava no ar, salientando que, por mais que a racionalidade tenha nos levado a deixarmos de lado nosso lado “*homo ludens*”, ele continuava a pulsar, a vibrar em nós, esperando uma oportunidade para sair e se apresentar como característica que nos pertence e, assim, nos compõe.

Mais momentos como aquele talvez pudessem “quebrar as cascas” daqueles e daquelas que se apresentam mais “endurecidos”, empertigados com a racionalização cientificista.

Na seqüência da reunião, essa mesma professora propôs uma “dinâmica das qualidades”, em que cada pessoa teria uma folha afixada nas costas e, conforme, os comandos da “facilitadora”, todos deveriam escrever “nas costas dos outros” qualidades que acreditava que aqueles tivessem.

Foi muito interessante ter participado dinâmica, pois me possibilitou adentrar um pouco mais no território configurado pelos profissionais da Escola Municipal Bom Pastor. No entanto, mesmo sendo bastante interessante a dinâmica realizada como forma de aproximação entre os profissionais que atuam na escola, não pude deixar de notar o quanto ainda as escolas precisam repensar sobre o quanto cada um dos profissionais que estão dentro da escola são importantes para a sua composição como um todo.

O comum é uma clara distinção dos profissionais em três níveis: o pedagógico, o administrativo e o serviço de apoio. Na reunião supracitada, por exemplo, senti falta da participação dos profissionais que atuam como apoio, isto é, aqueles que trabalham nos serviços gerais de organização da escola e na cozinha, já que eles também fazem parte da rede de inter-relações que se tecem todos os dias no contexto escolar e, ainda mais, no contexto de uma educação em tempo integral, onde os professores ainda não tem uma jornada de trabalho integral.

Nessa perspectiva, então, tais profissionais que ainda não são contemplados nas reuniões, nas dinâmicas de interação pessoal são aqueles que, em muitas escolas, têm mais contato com os alunos e alunas, atuando, sim, numa perspectiva educacional, já que tudo o que acontece no ambiente escolar é permeado por tal perspectiva.

Desse modo, enquanto não compreendermos que não existem personagens coadjuvantes na escola, que todos e todas são, ao mesmo tempo, funcionais e educacionais, nossos discursos de inclusão ficarão “capengas”, pois os profissionais da área administrativa, tanto como da cozinha e serviços gerais sabem muito da escola e de seus alunos e alunas também, já que se inter-relacionam com eles diariamente.

Em função dessa reflexão, lanço a todos e todas, então, a questão: por que ainda o educar e o cuidar são vistos como realidades distintas e, mais, com níveis distintos de hierarquia de valor para o processo educacional?.

Agora, voltando ao grupo que se apresentava como central naquele dia, pude ali observar como se davam as inter-relações entre os seus participantes em uma situação de reflexão, com uma perspectiva lúdica. E, dentro dessa perspectiva, “saltou” aos meus olhos como a linguagem é representativa, pois a polifonia, os movimentos de aproximação de uns e não de outros, as folhas de algumas pessoas sem espaço para escrever mais, enquanto que as folhas de outras pessoas se apresentavam quase vazias deram indícios de como as inter-relações são enredadas pelos mecanismos de aproximação do conhecido e distanciamento do estranho.

Na companhia do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), me é possível dizer que fez parte da reação de sobrevivência dos nossos antepassados evitar aproximação do que não fosse seguramente conhecido, haja vista a fragilidade da vida humana diante dos desafios da natureza em tempos mais remotos.

Entretanto, esse mesmo mecanismo foi deslocado da sobrevivência biológica para a sobrevivência identitária quando o ser humano abandonou a natureza para viver na/da/com a cultura. Dessa forma, podemos dizer que se não temos mais o perigo real da vida na natureza em si, trazemos em nossos inconscientes as marcas do medo do desconhecido, do que nos é estranho e, portanto, ameaçador.

Assim é que, em cada situação em que nos deparamos com o desconhecido, o nosso cérebro e o nosso corpo reagem ainda da mesma forma como reagiam em nossos antepassados. São os rastros da luta pela sobrevivência, só que agora no campo das representações, isto é, se hoje não mais precisamos mais lutar por um pedaço de carne, por uma caverna, somos cobrados pela vida urbana a estar sempre “à frente”, com a “melhor” aparência, com o “melhor” currículo, com a “melhor” família, com a “melhor” formação, com o “melhor” emprego, com o “melhor” salário etc, sem ao menos ter a clareza do sentido do que seria esse “melhor”.

Dáí decorre nossa fragilidade diante do desconhecido, haja vista não termos o poder de saber “à primeira vista”, se o mesmo poderá ser conhecido, se é acolhedor ou ameaçador, se a pessoa que representa o desconhecido é amiga ou inimiga, ou se poderemos confiar ou não, o que é básico para que possamos estabelecer vínculos.

Dessa maneira, ficou nítido nessa reunião quem eram considerados como os “estabelecidos” e como os “estrangeiros” dentro daquela comunidade escolar. Por outro lado, também ficou muito claro o movimento de aproximação, na tentativa de “familiarizar o estranho”, pois até eu, “a mais estranha dentre os estrangeiros” daquele espaço, tive uns três adjetivos escritos na folha “kafkaneamente” afixada às minhas costas.

Fechando a dinâmica ponderando sobre a questão da identidade coletiva, tão necessária à instituição, através da fala “é preciso buscar a unidade na diversidade”, a diretora destacou a necessidade veemente de “humanizar as relações na escola”, através da possibilidade de “olhar o outro”.

Com isso, ressaltou que a vivência da elaboração da Ikebana seria realizada com todos os alunos e alunas da escola com o intuito de que lhes sejam possibilitados momentos de relaxamento e de contato com a natureza e arte, de tal forma que isso seja proveitoso para todo o processo de convivência na escola e fora dela.

Foi muito interessante observar esse movimento da escola em tentar vencer as muralhas do conhecimento racionalizado pela modernidade dentro da lógica cartesiana, matemática, apartado da sensibilidade e de todas as outras possibilidades do conhecer possíveis ao humano.

Nesse contexto, não posso deixar de trazer para essa reflexão o pensar de Morin (2005c), que convoca-nos a tomarmos consciência de que é cada vez mais ampla, profunda e grave a inadequação entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas por um lado, enquanto que por outro lado, encontram-se realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

Por isso, creio ser de fundamental importância, a abertura dada a um movimento de religação entre o sentir e o pensar possibilitado pela vivência da arte oriental, pois acredito que temos muito a aprender com a filosofia oriental de viver, calcada na não-dualidade, ou melhor, na impossibilidade de dividir, separar, seccionar a complexidade da vida.

Só espero que aquela circunstância que pude vivenciar na escola não se perca dentro de uma valorização temporária, conforme salientam Duschatzky e Skliar (2001), quando nos apresentam a possibilidade de tradução pedagógica do multiculturalismo:

A partir de uma ótica folclórica caracterizada por uma trajetória turística de costumes de povos e culturas essencializados. A partir daqui, a diversidade cultural converte-se em uma efeméride, que engrossa a lista dos festejos escolares, ou em um espetáculo do exotismo (p. 131).

Agora, é preciso abrir aqui um parêntese para pontuar que, se durante o trabalho de confecção de um tapete, faz-se necessário se afastar um pouco do ato de tecer para que se possa olhar/sentir/perceber/avaliar se a composição está dentro do esperado, eu aqui retomo a metáfora da tapeçaria para rever os fios-índícios que já se encontram enredados em meu olhar↔pesquisa↔narrativa.

Com isso, quero frisar o fio que apreendi com o professor “Beto” em sua última palestra na VI Semana da Faculdade de Educação e 1ª Mostra Científica: Educação na Contemporaneidade (MARQUES, 2008). Ressaltando que a diversidade é inerente à vida, ele destacou que a apreensão da mesma não se dá de uma única maneira, deixando antever uma coligação com sentidos bem distintos dentro da rede de inter-relações.

Logo, as diferenças podem ser “negadas”, “marcadas” ou servir como anteparo para um conviver exlético dentro da perspectiva sistêmica de olhar a vida, entendida como uma tela vazada, uma rede, onde os fios de nossa vivência vão se entrecruzando com os fios das vivências das pessoas com as quais nos inter-relacionamos, demonstrando assim que o tecido da vida não é feito de um só fio mas, sim, que a tessitura pressupõe o múltiplo, em que cada parte tem seu espaço, sendo um todo em si, mas que ao se espriar interage com outras partes e, através dessa inter-relação é feita a trama complexa da rede da existência.

Ao acompanhar algumas das múltiplas interações que acontecem no cotidiano escolar, pude observar que o tecido das inter-relações com as diferenças ainda é muito mais urdido com fios da marcação e da negação da diversidade.

Tal tessitura remonta para o fato de que, provenientes de um espaço/tempo em que as diferenças foram enclausuradas pela perspectiva da doença, da deficiência ou da falta, as pessoas não puderam ou não quiseram se aperceber que na natureza não existem dois seres viventes iguais, que a diferença é, justamente o motivo para que exista um todo, um mundo, uma vida coletiva.

## Viver

Indescritível desafio...  
Não saber aonde chegar.  
Mas, sem temer a noite ou o frio...  
Ter a certeza do caminhar.

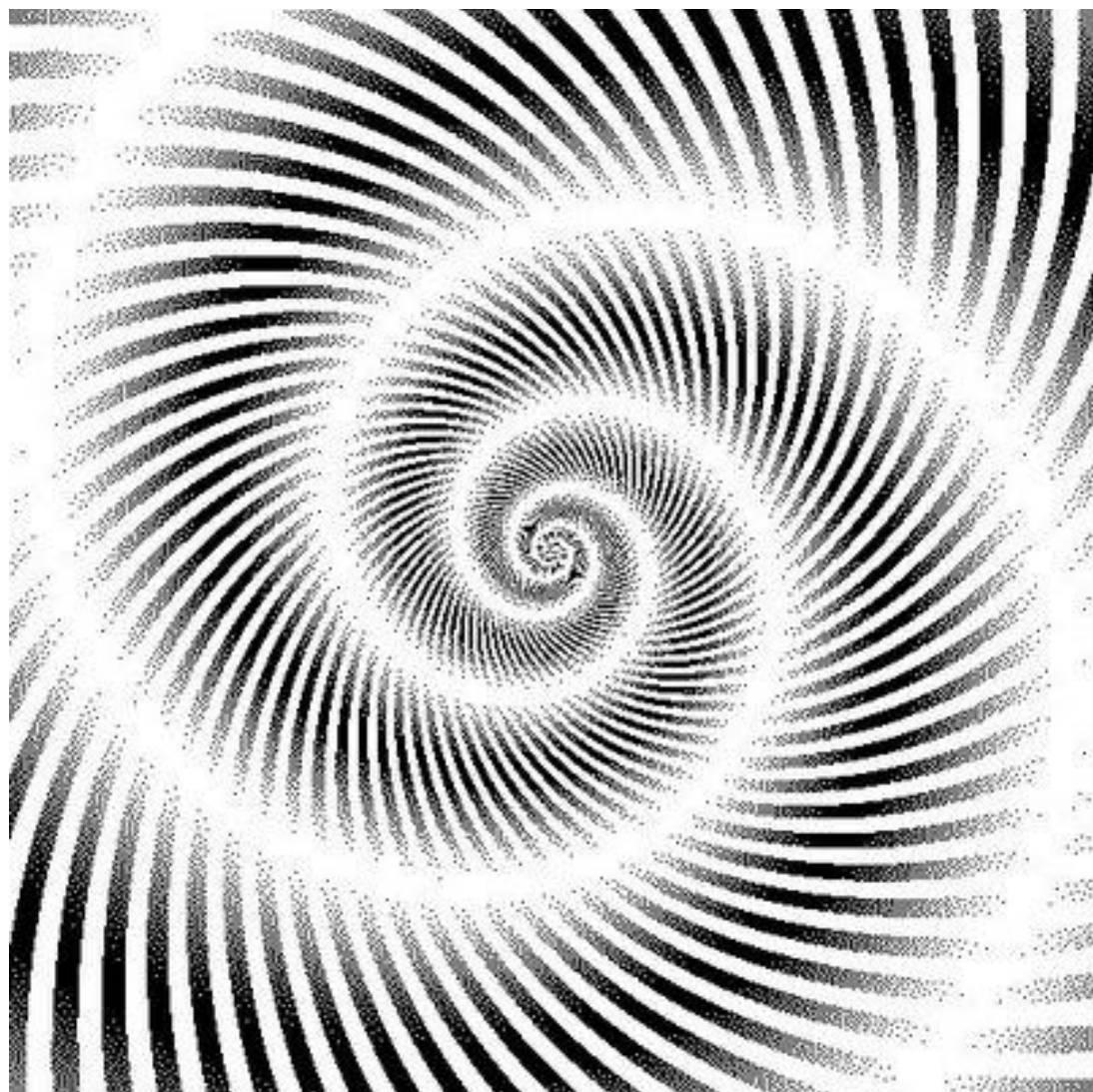
Vencer a si mesmo em cada amanhecer,  
Tarefa árdua que deve ser encarada sem omissão.  
E, se o desafio da vida é se conhecer,  
Eis a nossa grande missão.

Ajudar ao outro  
É se ajudar.  
Pois você pode ser o outro...  
E também de ajuda precisar.

Ninguém é de ninguém,  
Mas é através do outro que nos encontramos.  
Por isso, vá além...  
E ajude a construir o mundo que precisamos.

(Suzi Passos, 2006)





## 7 ARREMATANDO FIOS...

Estamos num planeta que vive, titubeia, sem provisões certas para o amanhã. Talvez, como já o afirmei, as cartas já tenham sido dadas, mas só o saberemos muito tempo depois; mas, talvez, tudo continue em jogo e sendo jogado novamente, em mil bifurcações, hesitações, aqui e acolá, no mundo, e que a cada instante a decisão depende da coragem ou da covardia, da lucidez ou do desvario. Talvez seremos testemunhas ou atores do acontecimento desconhecido fazendo deflagrar a grande avalanche, cujo estrondo repercutirá até o final dos tempos humanos (MORIN, 2010, p. 54)

É chegado o momento de encerrar um tempo para que outros possam emergir. E, dentro da perspectiva da Complexidade, este trabalho se apresenta como obra incompleta e inconclusa, pois que sendo a vida um caleidoscópio, o que me foi possível ver/sentir/pensar sobre as inter-relações com as diferenças no contexto escolar nunca mais poderá acontecer de um mesmo modo já que, como muito bem refletiu Heráclito, “ninguém pode entrar mais de uma vez em um mesmo rio de um mesmo modo”, pois o fluxo da vida é dinâmico, fazendo com que as pessoas e suas realidades estejam em constante movimento.

Nesse sentido, é muito importante destacar que a trama-texto aqui apresentada como resultado da pesquisa que fei durante o curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz já se apresenta, ao mesmo tempo, ultrapassada e nova, conforme os olhares/sentimentos/pensamentos a ela direcionados.

Por isso, convém aqui arrematar alguns fios-compreensão sobre as inter-relações com as diferenças, de tal modo a não deixar esvaecer a tessitura que consegui fazer sobre os sentidos atribuídos à diversidade.

Coloco-me arrematando os fios das re(a)presentações das diferenças, já que desde seu surgimento neste planeta, a humanidade tem se deparado com a questão da diversidade sem, contudo, compreender o seu valor para a existência da vida, como uma teia complexa.

Assim, quando iniciei minha jornada investigativa disposta a percorrer as trilhas das inter-relações com as diferenças, refletindo sobre seus mais variados aspectos, tinha consciência da responsabilidade de desencavar conteúdos significativos embutidos nas atitudes do dia-a-dia do comportamento humano.

Por isso, considerei que se é inegável que a diversidade é vida, também é preciso considerar que a partir do momento em que o ser humano observou as diferenças – imanescentes da condição humana – sob a ótica da produtividade (primeiro como

necessidade de sobrevivência e, depois, devido a um “desejo de purificação” da espécie humana) a história da humanidade ficou marcada por fortes conflitos de exclusão das pessoas consideradas “diferentes”.

Assim, a cultura humana erigiu seus pilares tendo por base uma concepção de diferença enquanto doença, deficiência ou falta, indícios que se fizeram recorrentes nas observações feitas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, foi possível notar que mesmo estando em um espaço/tempo denominado de Atualidade, onde se proliferam políticas públicas para referendar a inclusão, as pessoas ainda se encontram enraizadas em concepções de vida, de mundo e de ser humano que fazem seus discursos inclusivistas serem meros eufemismos lingüísticos, já que suas ações não passam de reformas em torno de uma mesmidade, ao invés de buscarem transformações em prol de uma convivência perpassada pela alteridade.

Buscando autores que me ajudassem a ultrapassar as fronteiras da linearidade e da universalidade Moderna, encontrei-me com Maturana, Morin, Martin Buber e Paulo Freire que me ensinaram que existir é coexistir, pois o ser humano traz em sua genética biospsicossocial e espiritual a capacidade inter-relacionamento com seu semelhante, mas, sendo-lhe ainda necessário aprender que semelhante não é sinônimo de igual ou de homogêneo, mas, de condição de ser vivente e, conseqüentemente, ser aprendente e complexo.

Nessa perspectiva, Carlos Alberto Marques e Carlos Skliar, foram de suma importância para o entendimento de que mesmo sendo irreversível a ruptura de paradigmas pela qual o universo transita, ainda há muito que se fazer quanto às inter-relações com as diferenças, pois a apreensão da diversidade deixa antever uma imbricação de sentidos bem distintos dentro da interatividade humana.

Assim, as diferenças podem ser negadas e/ou marcadas, determinando uma interação hierarquizada entre o “eu da mesmidade da normalidade” e o “outro da diferença da anormalidade”, o que foi percebido como recorrente nas inter-relações tecidas no ambiente escolar, *locus* dessa pesquisa.

Mas, como o ser humano é um ser inacabado, conforme já dizia Paulo Freire, o desenvolvimento da “inteireza de seu ser” precisa da convivência que, por sua vez, exige mudanças não só nas ações aparentes, mas, mais ainda nas concepções que alimentam os pensamentos, que subsidiam as atitudes que, por sua vez, determinam as ações.

Nesse contexto, foi-me possível considerar que mesmo sendo uma necessidade humana, o conviver com as diferenças, isto é, a diversidade vivida, ainda se apresenta como um grande desafio para as pessoas, os grupos, as comunidades, pois articular os limites de aproximação e de distanciamento imprescindível à identidade do eu e do outro no contexto da diversidade não é uma tarefa simples, já que depende da relação entre o sentir e o pensar, fios que foram disjuntados pelo cientificismo moderno.

Desse modo, o espírito da busca de uma inter-relação dialógica de “eu” com o “outro, considerando suas diferenças como necessárias à constituição identitária permeou meu trabalho, cuja tessitura organizativa daquilo que apreendo como uma necessidade de construção de uma interação ecossistêmica tanto na escola quanto na sociedade como um todo, ressignificou as metáforas da tecelagem, do tear, da tessitura e das pessoas como aves-tecelãs, entrelaçando mito e realidade, ciência, literatura e arte, simbologia e fatos feitos no cotidiano do viver.

A pesquisa empreendida no tecido escolar e as reflexões conceituais elaboradas nesse entremeio me fizeram entender que, para além do objetivo investigativo de ver/sentir/pensar e narrar as inter-relações com as diferenças, buscando dar ênfase aos indícios dos sentidos atribuídos à diversidade, tenho também o objetivo existencial de chamar a atenção de todos e todas para as amplas possibilidades que se abrem para cada um de nós ao compreendermos a interdependência existente entre todos os seres humanos e destes com a natureza, com a vida, com o cosmo.

Assim, arrematados seus fios retiro do tear o texto-tecido e, com os fiapos de pensamento que me restam, componho este pequeno enredo que a vós apresento com o carinho de ave-tecelã que sou:

Era uma vez uma mulher.

Uma mulher com suas irrequietas mãos.

Mãos de tecelã,

Que passava os dias a entretecer suas tramas.

Tramas tecidas.

Ou serão tramas pensadas?!?

A mulher tecia com as mãos o que seus pensamentos entreteciam.

Assim, enredada nas idéias, nos sonhos, nas utopias, urdia os fios da cotidianidade da vida, tecendo a sua rede existencial.

Sua vida, então, arabesco que era, servia de risco para os rabiscos que arriscava fazer em seu texto-tecido.

E, dessa forma, do sol nascente ao sol poente, entretecia histórias, em que fios e linhas de todo tipo, ponto a ponto, na urdidura de suas mãos buscavam novas tramas do (com)viver.

Cada dia uma história.

Histórias tão entrelaçadas que somente era possível apreender indícios da textura de seus múltiplos e emaranhados fios.

Por isso, a cada dia, puxava fios, (des)enrolava meadas e, como artífice das histórias tecidas no enredo do viver, nem sempre gostava dos contos, artifícios de seus pontos, colocando-se a desatar nós, desfazer fios, desatar linhas de seu sentir/pensar/viver, des(a)fiando o tecido que havia urdido, colocando, então, no tear do seu viver outros fios-palavras para entretecer outra trama-texto, a compor novo tecido-vida, com seus fios arrematados, de tal forma que as diferenças dos seres-fios-viventes não desapareçam, pois que são a riqueza e o brilho têxtil do (com)viver.

Portanto, como ave-tecelã da existência, suas mãos (ou será asas?!?) lhe mostram que no ir e vir do viver, o que hoje é feito também pode ser desfeito para amanhã ser (re)feito com a coragem de não mais tentar fazer igual o que tem seu valor por ser desigual.

E, com isso, junto-me a outra ave-tecelã, de nome Fernando Pessoa (2008), que me acalentou por sussurrar que “tantas vezes pensamos ter chegado; tantas vezes é preciso ir além”.

Deixo a todos e todas que são parte desse trabalho, tanto na urdidura, quanto na leitura, um amplexo entrelaçado com os fios do Fluido Cósmico Universal.

Que assim seja!

## 8 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRÉ LUIZ. **Nosso lar**. Rio de Janeiro: FEB, 1981. Psicografado por Francisco Cândido Xavier. Primeira edição em 1944.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ARAUJO, Liane Castro de. **Tecendo Sentidos: Reescrita e Produção de Texto**.

Revista da FAGED/UFBA, vol 06, nº 05, 2001. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/2841>> Acesso em: 16 ago. 2009 .

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1985.

BALCHIN, Jon. **100 cientistas que mudaram o mundo**. São Paulo: Madras, 2009.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001

\_\_\_\_\_. **Do diálogo ao dialógico**. São Paulo: Perspectiva: 2007. Coleção debates.

BULFINCH, Thomas. **O livro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2006. Coleção obra-prima de cada autor. Série ouro, 45.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Ponto de mutação**: a ciência a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1997.

\_\_\_\_\_. **As Conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Vol. 1.

COSALANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.p. 103-127

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Ática, 2001.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001. p. 119-138.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. RJ: Jorge Zahar, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREUD, Sigmund. A feminidade In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Delta s./d. p.117-141. V. X.

GEERTZ, Clifford: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GLEICK, James. **Caos: a criação de uma nova ciência**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

GRAVES, Robert. **O grande livro dos mitos gregos**. São Paulo: Ediouro, 2008.

GUINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. In: **Os melhores poemas de Ferreira Gullar**. São Paulo: Ed. Global, 1990.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.



JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998. p. 47-67.

JOHREI. Disponível em <<http://www.johrei.com.br>> . Acesso em: 20 jun. 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrimo o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In: ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.69-82.

IKEBANA. Disponível em:<<http://www.culturajaponesa.com.br/htm/ikebana.html>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: SP: Mercado das Letras; São Paulo, Educ, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129-156.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/.../RBDE19\\_04](http://www.anped.org.br/rbe/.../RBDE19_04)>. Acesso em: 15 out. 2009.

LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de (org.) **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JUIZ DE FORA - MG **Lei nº 9697** de 23 de dezembro de 1999 Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/328445/lei-9697-99-juiz-de-fora-mg>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

LIMA, Elvira de Souza. **Apropriação da leitura e da escrita**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003267.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2009.

LIMBERGER, Leila. **Abordagem sistêmica e complexidade na geografia**. Geografia - v. 15, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/geografia>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de (org.) **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 13-23.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto a ponto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

MARIOTTI, Humberto. **Autopoiese, cultura e sociedade**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/pluriversu/autopoies.html>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

MARQUES, Carlos Alberto. O mundo moderno e o mundo atual. In: \_\_\_\_\_. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248f. (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. p. 49-74.

\_\_\_\_\_. Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault. In: JESUS, Denise Meyrelles de e *et. al* (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV/ FACITEC, 2007. p. 145-153.

\_\_\_\_\_. Transcrição de palestra. In: “**educação e inclusão**”. Mesa redonda da VI Semana da Faculdade de Educação e 1ª Mostra Científica: Educação na Contemporaneidade. 2008.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARTINS, Nadia Bevilaqua. **Resolução alternativa de conflito: complexidade, caos e pedagogia**. Curitiba: Juruá, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Da obsolescência disjuntiva dialética para a construção conjuntiva exlética.** Disponível em:<[http://www.sbee.org.br/ensaios\\_008.doc](http://www.sbee.org.br/ensaios_008.doc). Acesso em 15 out. 2009b.

MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001a.

MATURANA, H.; VARELA F.J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Athena, 2001b.

MÉLICH, Joan-Carles. A resposta ao outro: a carícia. In: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de (org.). **Imagens do outro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 170-179.

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

MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Meus demônios.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **O método 1: a natureza da natureza.** Porto Alegre: Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O método 2: a vida da vida.** Porto Alegre: Sulina, 2005b.

\_\_\_\_\_. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 2005c.

\_\_\_\_\_. **O método 4: as idéias.** Porto Alegre: Sulina, 2005d.

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade. A identidade humana.** Porto Alegre: Sulina, 2005e.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005f.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 2008.

OS PENSADORES ORIGINÁRIOS. **Anaximandro, Parmênides, Heráclito.** 4. ed. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2005.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos.** Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2004. Coleção a obra prima de cada autor.

PASSERINI, Sueli Pecci. **O fio de Ariadne: um caminho para a narração de histórias.** São Paulo: Antroposófica, 1998.

PEKELMAN, Renata; SANTOS, Alexandre André dos . **Território e lugar - espaços da complexidade.** Disponível em: <[http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca\\_Geral\\_do\\_Curso/texto01\\_territorio\\_e\\_lugar.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca_Geral_do_Curso/texto01_territorio_e_lugar.pdf)>. Acesso em: 15 Set. 2009.

PESSOA, Fernando. **Poesias.** Porto Alegre: L&PM, 2008.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **A educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIMENTEL, Homero; URBAN, Paulo. **Fractais da história**: a humanidade no caleidoscópio. São Paulo, SP: Ed. Madras, 2003.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

ROSSETTO, Elisabeth. A educação à luz do pensamento de Maturana. Santa Maria: **Revista Educação Especial** n. 32, p. 237-246, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. 3. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Lulu. Como uma onda. In: **Último romântico**. Gravadora: BMG Ariola, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002, p. 196-215.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?** Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc>>. Acesso em: 15 out. 2008.

TÔRRES, José Julio Martins. Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia. I EBEC – PUC/PR – Curitiba, PR, Brasil, 11, 12 e 13 de julho de 2005. Disponível em:<[http://www.facape.br/ruth/adm-filosofia/Texto\\_5\\_-\\_Teoria\\_da\\_Complexidade\\_e\\_Estrat.pdf](http://www.facape.br/ruth/adm-filosofia/Texto_5_-_Teoria_da_Complexidade_e_Estrat.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2009.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teoria e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72

ZITKOSKI, Jaime Jose. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

## ANEXO

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, atuando como \_\_\_\_\_ na Escola Municipal \_\_\_\_\_, da Rede Pública do Município de Juiz de Fora, autorizo à Mestranda **SUZI MARA ALMEIDA PASSOS** a realizar a sua pesquisa por meio de observação do cotidiano da escola.

Estou consciente de que as informações obtidas através da pesquisa serão usadas como elementos de análise para a dissertação de mestrado da referida Mestranda, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Conforme a ética que subsidia todos os trabalhos acadêmicos, sei que será resguardado o anonimato de todos os participantes, por meio da utilização de pseudônimos na redação final da pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

---