

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

*Alan Willian de Jesus*

**(DES)ENCONTROS COMPLEXOS NA EDUCAÇÃO ATUAL:  
CONVERSAS SOBRE O *DEVIR* PROFESSOR**

Juiz de Fora

2015

*Alan Willian de Jesus*

**(DES)ENCONTROS COMPLEXOS NA EDUCAÇÃO ATUAL:  
CONVERSAS SOBRE O *DEVIR* PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Jesus, Alan Willian de.  
(Des)encontros complexos na educação atual : conversas sobre o devir professor / Alan Willian de Jesus. -- 2015.  
129 p.

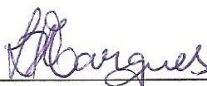
Orientadora: Luciana Pacheco Marques  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Narrativa. 2. Formação de professores. 3. Devir. 4. Complexidade. 5. Ontologia. I. Marques, Luciana Pacheco, orient. II. Título.

ALAN WILLIAN DE JESUS

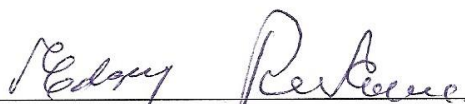
**(DES)ENCONTROS COMPLEXOS NA EDUCAÇÃO ATUAL:  
CONVERSAS SOBRE O DEVIR PROFESSOR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



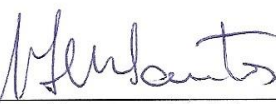
---

Prof. Dr.ª. Luciana Pacheco Marques - Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



---

Prof. Dr. Edgar Pereira Coelho  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFV



---

Prof. Dr.ª. Núbia Aparecida Schaper Santos  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 27 de março de 2015

## AGRADEÇO...

A Deus. Inteligência Suprema e Causa Primária de Todas as Coisas.

À presença fiel de meus familiares. Ao meu pai e minha mãe em especial, por me ensinarem nos pequenos gestos, a necessidade do esforço precisar partir das pequenas coisas, se eu quiser que as grandes me sejam confiáveis.

Ao Beto (professor Carlos Alberto Marques) – *in memoriam* –, por ter sido, em nossos encontros, pura filosofia que não se contenta em representar o mundo, mas transformá-lo.

Aos amigos de todo contexto de vivência, pela ternura nas palavras que auxiliam meu crescimento.

Ao encontro de minha *alma simpática*, que possibilitou perceber nessa existência que os semelhantes se atraem e caminham no tempo, e que o amor um dia construído, sempre se reencontra para continuar se fortalecendo; à Michelle, minha noiva, “*folha do mesmo galho*”.

À orientadora, Luciana Pacheco Marques, pela confiança nos escritos e nas palavras, pelo apoio e incentivo às ideias e pela amizade fraterna para além desta pesquisa, que estará sempre em construção.

Inspiro-me no pensar de Carlos Drummond de Andrade para transformar em palavras os meus sentimentos: Falta luz? Que me importa?! Amizade de todos vocês me ilumina!

Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar...

Hace algún tiempo en ese lugar  
donde hoy los bosques se visten de espinos  
se oyó la voz de un poeta gritar  
“Caminante no hay camino,  
se hace camino al andar...”

*Antonio Machado*

Aos professores e professoras que se inculcam com  
o que está aí, e mergulham na *vidaconhecimento*  
com a esperança de transformá-los, e de serem  
transformados pela oxigenação das ideias.

## RESUMO

Buscando refletir o que se passa e o que constitui o ser professor neste movimento que, por opção, aqui chamamos de Mundo Atual Complexo, logo deparamo-nos com os desafios que vêm assolando o tempo presente e que, de alguma maneira, afetam a vida dos sujeitos e também o seu conhecimento e sua maneira de pensar, agir e se sentir no e com o mundo. As escolhas de vida dos sujeitos, diretamente entrelaçadas com a forma como vemos o mundo, mostram-nos sutilmente por onde perpassam os posicionamentos e as relações com o conhecimento que o professor experiencia em seu cotidiano escolar. Suas Narrativas, que carregam em si o seu *devir*, possibilitam-nos compreendemos, através das experiências de vida, o sentido das situações escolares (CONNELLY; CLANDININ, 2008). Posicionando-se frente à fragmentação do ser e do saber (MORIN, 2007a), cujos processos paradigmáticos que procuraram dominar o ocidente disseminaram uma forma fragmentada de compreender o mundo e o homem, não obstante vemo-la perdurar no cotidiano escolar, uma vez que compreendemos que vida e conhecimento estão extremamente relacionados. Para isso, procuraremos compreender e buscaremos, a partir de uma forma outra de noção de sujeito, isto é, junto às contribuições da noção de sujeito compreendido pelo pensador Edgar Morin, desenvolver reflexões do *devir* professor e da professora a partir de suas experiências materializadas em sua própria voz e escrita. Assim sendo, nossa inquietação parte da pergunta como o professor e a professora do Ensino Fundamental de Escola Pública vem experienciando o *devir* professor? Nosso objetivo então é tecer, com as confissões do *devir* professor, possibilidades de inventar e reinventar um caminho histórico de *acontecimentos* na docência, que se constitui na relação com *devires* outros no cotidiano escolar, a fim de que o sujeito professor e professora possa melhor compreender o movimento de seu conhecimento. Nosso referencial teórico está pautado no diálogo com os intercessores Connelly e Clandinin (2008); Edgar Morin (2002a, 2002b, 2003a, 2005a, 2007a, 2007b, 2008b); Larrosa (2004); Marques (2001); Reis (2008) e Rancière (2002). Junto a esse movimento, trazemos a Narrativa como Investigação metodológica, ou melhor, uma *Investigação Narrativa* (CONNELLY; CLANDININ, 2008). Assim, percebemos que, enquanto Morin (2007a) nos dá a possibilidade de realizarmos uma pesquisa de natureza complexa, ou seja, sem apresentar um caráter julgador do objeto para se chegar a uma verdade, o pesquisador dialoga com o cotidiano, sendo um observador-observado em *locus* através de metapontos de vista provisórios; a proposta metodológica da *Investigação Narrativa* nos possibilita valorizar e emergir a subjetividade que habita o cotidiano escolar na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, não se limitando à análise de dados (REIS, 2008).

**Palavras-chave:** Ontologia – Complexidade – *Devir* – Formação de professores – Narrativa



## ABSTRACT

In an attempt to reflect on what happens and what becoming a teacher implies in this movement that, by choice, is here referred to as a Current Complex World, we are soon faced with challenges that have been sweeping present time, and which somehow affect an individual's life, as well as their knowledge and their way of thinking, acting and feeling within and with the world. An individual's life choice, which is directly intertwined with how we see the world, subtly shows us where the positions and relations with knowledge permeate that teachers experience in their daily life at school. Their narratives, which bring along their *becoming*, enable us to understand the meaning of school situations through life experiences (CONNELLY; CLANDININ, 2008). Nevertheless, by positioning ourselves before a fragmentation of being and knowing (MORIN, 2007a), whose paradigmatic processes that sought to take over the West spread a fragmented way of understanding the world and man, we see them persist in everyday school life, once we understand that life and knowledge are closely related. To this end, we shall try to understand it from another perspective of an individual's manner, i.e., with the contributions of an individual's notion as understood by thinker Edgar Morin, we will try to develop thoughts of *becoming* a teacher based on their materialized experiences in their own voice and writing. Therefore, our concern starts by questioning how a Public Fundamental Education School teacher has been experiencing the fact of *becoming* a teacher. Our goal then is to create, based on the confessions of what it is like to *become* a teacher, possibilities to invent and reinvent a historical path of events in teaching, which comprises the relations of other ways of *becoming* in everyday school life, so that the individual teacher can better understand the movement of their knowledge. Our theoretical reference is based on the dialogue with the intercessors Connelly and Clandinin (2008); Edgar Morin (2002a, 2002b, 2003a, 2005a, 2007a, 2007b, 2008b); Larrosa (2004); Marques (2001); Reis (2008) and Rancière (2002). Along with this movement, we present Narrative as methodological research, or rather a *Narrative Research* (CONNELLY; CLANDININ, 2008). Thus, we can see that while Morin (2007a) gives us the possibility of doing research of a complex nature, i.e., without giving it a judgment tone of the object to get to the truth, the researcher should have a dialogue with everyday life by being an observed observer in *locus* through provisional view meta-points; the methodological proposal for *Narrative Research* enables us to value and emerge the subjectivity that is present in the school routine in an attempt to understand reality by inviting respondents to talk about themselves, not limited to data analysis (REIS, 2008).

**Keywords:** Ontology – Complexity – Becoming – Teacher Training – Narrative

## SUMÁRIO

1 RASTROS, MEU CAMINHO	10
2 “E SE A MEDUSA OLHAR-SE NO ESPELHO?”: LINGUAGEM, REALIDADE E PENSAMENTO NUMA CONVERSA ENTRE ESTRANHOS	18
2.1 O método da certeza e a certeza do método	24
2.2 Em uma natureza itinerante	32
2.3 A passos lentos	36
2.4 Da estranheza criadora	37
2.5 Nascer, viver, morrer e renovar-se ainda: <i>Homo complexus</i>	40
2.6 Conversações sobre uma noção de sujeito	48
2.7 Um dizer 100 palavras	59
2.8 Arranjos e desarranjos dos passos que se fazem	59
3 NARRATIVAS DE ECOS DO INSTANTE	62
4 LATITUDE: -21,7642; LONGITUDE: -43,3503	72
4.1 A descontinuidade que compôs a Roda de Confissões	76
4.2 Ante as portas do imprevisível	77
5 À GUIA DO FIM E/OU DE UM RETORNO AO COMEÇO: DO VÓRTICE DA VIDA	122
6 REFERÊNCIAS	125

## 1 RASTROS, MEU CAMINHO

Ficamos irremediavelmente perplexos e desorientados sobre a nossa situação no mundo desde que soubemos que nos encontrávamos num piãozinho que gira em pleno céu à roda de uma bola de fogo. E quando compreendemos que o nosso sol era um astro pigmeu perdido entre milhares de milhões de estrelas, relegado para a periferia de uma galaxiazinha dos subúrbios, perdemos toda a certeza fundamental acerca da nossa situação, do nosso destino, do nosso sentido. (MORIN, 1994, p. 7)

Uma fria manhã de quarta-feira do primeiro semestre de 2013, tive a oportunidade de assistir a um vídeo de Carl Sagan (1934-1996) em uma das aulas da disciplina de Ciências, Tecnologia e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Dialogaríamos sobre natureza, ética, consumo e relações humanas sob outro ponto de vista. Aqueles minutos marcaram profundamente minha forma de pensar a vida na relação entre o presente, o passado e o futuro. *O pálido ponto Azul*<sup>1</sup>, título do vídeo e também da obra do astrônomo e astrofísico estadunidense, inspirada na foto tirada pela nave Voyager a cerca de seis bilhões de quilômetros da Terra, me deu a sensação de que, ao mesmo tempo em que de um ponto de vista eu vivo em uma enorme abóboda que passarei toda minha existência sem conhecê-la por completo, vivo também em um grão de poeira suspenso na galáxia. A sensação de estar em uma imensa diversidade cósmica através de uma imagem tão pequena e tão frágil; foi inevitável não ser imolado pelas memórias que circunscrevem minha alma; o tempo não é uma sucessão de eventos, mas um movimento *continuum*. Ali, naquela sala, durante e após o vídeo, a única coisa que eu conseguia fazer juízo era o sentimento mesclado de saber que ser perseguido pelos próprios erros é um destino pior do que a morte, ao mesmo tempo em que ser guiado pelos esforços em domá-los é a minha esperança de morrer bem.

Essa reflexão não somente me fez pensar mais tarde sobre o que eu falaria nesta minha pretensa pesquisa de Mestrado em Educação, mas repensar os caminhos que me levaram a este tema, e o que em mim já havia mudado desde minha inserção no Programa de Pós-Graduação.

---

<sup>1</sup> SAGAN, Carl. **O pálido ponto azul**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vSiZ-6n-Lp8>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

Onde de fato esse projeto se insere em minha vida foi um questionamento que persistiu em mim até eu encontrar as palavras do pensador Edgar Morin de que “o único conhecimento válido é o que se alimenta de incerteza e o único pensamento que vive é o que se mantém na temperatura de sua própria destruição” (MORIN, 2005a, p. 38-39). Isso me fez ter a lucidez de que o caminho de minha vida já se forjava no *ser* professor que sou, e que a clareza de minhas concepções é o que me guia, e não apenas em acreditar em uma teoria ou outra para dizer em palavras vazias a mim mesmo um lugar que não pertença. No entanto, tal percepção não ocorreu em meu primeiro contato com as ideias desse pensador francês nascido em 8 de julho de 1921 em Paris. Toquei e fui tocado ainda no primeiro período da Faculdade por uma adaptação do texto: *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*<sup>2</sup> – por Edgar Morin – no ano de 2006, que, através das contradições que se complementam, despertou-me para a necessidade da reforma do pensamento que funda o conhecimento do professor em meio ao movimento complexo em que vivemos e somos parte.

As palavras rapidamente se desfalecem quando tentamos nos deter com elas mesmas, as relações complexas de um tempo cujo movimento é inevitável. No fluxo *continuum* da própria vida, constituímos-nos também pelas interações que fervilham pelo tempo fora de uma lógica linear evolutiva. Formar-se e reformar-se junto a este pensamento foi mergulhar na turbulência de sua própria complexidade. Continuar nele foi compreender-se inacabável no simulacro onde me disponho a educar e educar-me. Movimento contínuo de formar-se e continuar-se educando. Formar-se no mundo. Formar-se para o mundo. Mundo que forma. Como me formo? Como formo o Outro? Vida e conhecimento que se formam. As palavras, apesar de não mudarem tanto, não duram, se gastam, são efêmeras. Acredito que há movimento, pois há vida. E se assim creio, o que tenho compreendido por onde perpassa o *devenir*<sup>3</sup> professor é apenas parte do *acontecimento*<sup>4</sup> que pode aproximar-se de seu real através

---

<sup>2</sup> Utilizamos uma cópia adaptada do texto original para fins de estudo durante as aulas. Artigo fornecido pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hilda Léia D’orto, na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico - FACED - UFJF, 2006.

<sup>3</sup> Segundo Morin (2005a), consiste no *ser* em acontecimento e em nascimento e vice-versa. O *ser* em constante movimento, não o que virá a ser. Vivemos a nossa vida ao mesmo tempo em que vivemos a vida herdada de nosso pai e nossa mãe, a vida da sociedade, a vida da espécie humana, a vida da vida. Vemos que não é somente a humanidade que é um subproduto do *devenir* cósmico (vida planetária), é também o cosmos que é um subproduto de um *devenir* antropológico.

<sup>4</sup> Este universo nascente nasce em *acontecimento* e se gera em cascatas de acontecimentos. O Acontecimento, triplamente excomungado pela ciência clássica (pois ele era singular, aleatório e concreto ao mesmo tempo), entra pela porta de entrada cósmica, já que o mundo nasce em Acontecimento. Não é o nascimento que é acontecimento, é o Acontecimento que é nascimento, pois, concebido em seu sentido forte, ele é acidente, ruptura, ou seja, catástrofe... A partir daí, concebe-se que o *devenir* cósmico é cascata de acontecimentos, acidentes, rupturas, morfogêneses. E este caráter repercute em todas as coisas organizadas, astro, ser vivo, que tem, em sua origem e seu fim, algo de factual. Além disso, dos subsolos da microfísica até as imensas abóbodas do cosmos, todo elemento pode nos parecer agora um acontecimento. (MORIN, 2005a, p. 111). No fluxo do texto, o aparecimento da palavra *acontecimento* em destaque itálico, refere-se a esta nota.

das Narrativas do próprio professor, encontrando e desencontrando com o abandono ou uma certa sinceridade ética, política nas bases da educação que embasam o seu conhecimento, ecoando no cotidiano que atravessa seu *devoir*.

Se tenho seguido rastros ao longo de minha vida, sei que também os deixo, mas eles não são eu mesmo. O que tenho seguido e deixado são imagens aproximadas de uma realidade espiralar a partir de minha historicidade. Os silêncios e os ruídos de meus rastros não são a minha própria vida, mas é o que posso apresentar e representar ao mundo, por prosa e poesia em uma escrita com raízes abertas. Talvez essa escrita já tenha começado antes de um tempo que eu não consiga mensurar, e sua materialização representa talvez uma pequena partícula de conhecimento que flutua na vida. Por um lado, me consola o fato da conscientização de que parte de mim flutua, pois é uma forma de eu saber que estou me movendo, ora por ventos fortes, ora por uma brisa, mas se movendo. Por outro, sei que sofro – como todos – as leis da Física em meu corpo, e que essa parte que flutua cairá em um lado, escolhido pelo meu grau de liberdade e por forças e tensões sociais outras que me atravessam. Em algum momento, esses silêncios e ruídos de meus rastros começaram a ficar mais alto. Intensificou-se quando algumas amigas na Faculdade de Educação me atinaram que a vida e o conhecimento se entrelaçam, e que repensar o *modus operandi* de um afeta fundamentalmente o outro. Perceber este caminho é indubitavelmente perceber os meus, que, ao fazê-lo, pude perceber o movimento cartesiano ao qual estou imerso, e me esforçar para desterrar-me do exílio que a cegueira paradigmática da Modernidade disseminou na construção de meu *ser* e *saber*. Perceber-se neste caminho, nesta transição complexa a qual estou mergulhado urgiu uma forma mais humilde de construir um conhecimento que assegure ao menos as conquistas essenciais da Modernidade, ao invés de pôr em evidência seu lado que adoeceu na forma de se pensar o Ocidente através de um pensamento de que o homem deveria ser o senhor de si e da Natureza.

Construindo a minha *vidaconhecimento*<sup>5</sup> pelas estradas do lógico e do imprevisível, percebi que era necessário um salto para *um* novo nascimento, não como uma síntese rígida e linear, mas uma dança prosaica e poética do turbilhão de *acontecimentos* que me joga na vida, no *devoir*. Não tenho uma história de um despertar para a educação e que me faz pensar sobre o ser professor desde minha tenra infância, mas um despertar durante a

---

<sup>5</sup> A junção das palavras vida e conhecimento se dá pelo fato do entendimento de que uma retroage sobre a outra. A peculiaridade de um olhar “moderno” que criamos em cada uma delas em termos conceituais atravessa o cotidiano complexo da existência, fragmentando e simplificando as suas emergências enquanto entendidas de forma dicotômica. Buscamos aqui um movimento de, ao mesmo tempo em que a reunimos, a distinguimos, sem separar, reconhecendo o singular, plural que cada uma delas envolve na constituição do sujeito. É, pois, uma palavra que problematiza a cisão posta pelas ideias que nos lograram.

Graduação, que me faz questionar e repensar o que funda meu *ser* professor que se dá desde a tenra infância em minha construção de vida e conhecimento. Percebi então *um* nascimento possível no encontro com a Teoria da Complexidade ainda no início de minha Graduação no curso de Pedagogia na UFJF, estendendo-se pelas reflexões junto ao Núcleo de Estudo e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED, onde, além de várias publicações na área da Educação e Filosofia da Educação em temáticas diversas, sustentado pelo referencial teórico do pensamento complexo, culminou também no trabalho monográfico que versava sobre Ética e Educação no pensamento complexo. Outros rastros meus na academia se deram com encontros e desencontros que fervilharam acidentes, permanências e rupturas, estendendo-se pelos corredores do Instituto de Ciências Humanas no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Filosofia Moderna e Contemporânea pela UFJF, concluído em março de 2012, onde tive a oportunidade de escrever, à luz das mesmas bases do pensamento complexo, sobre o paradoxo da morte e vida como indutor existencial.

A ordem, até então em mim erguida, veio se dando conta de que precisava caminhar lado a lado com a desordem. O caminho como Pedagogo da Rede Estadual, uma saga por um espaço na escola como contratado, causou o mais produtivo paradoxo que eu poderia esperar. Enquanto que, mesmo lendo e produzindo textos com as bases do pensamento complexo, era notório que, após concluir minha Graduação, e estar na ocasião cursando um curso *Lato Sensu*, o grande desafio não era dar conta de publicar e dizer sobre a complexidade, mas enxergá-la. Mergulhando neste aparente absurdo, vi-me circundado ainda mais *na/com* a Teoria da Complexidade; e, para representar este sentimento profundo, evoco Pascal *apud* Morin (2003a, p. 63), ao dizer que “a fonte de todas as heresias é não conceber o acordo de duas verdades opostas”. Ali, o meu espírito viu a necessidade de pensar a práxis da sinergia dialógica da aceitação do paradoxo *com/contra* a contradição, onde eclodiam as peculiaridades de uma escola de tempo integral, lugar que o estudante passa oito horas de seu dia. Visualizei que uma ponta de meu “iceberg epistemológico e ontológico” emergia no oceano de minha historicidade.

As angústias do meu *ser* e *saber* permaneciam excêntricas com o cotidiano escolar; porém, por ter tido uma vivência maior numa Escola Estadual de Minas Gerais, vim percebendo mais a fundo não apenas as contradições fundamentais e inerentes ao humano, mas a racionalidade e a demência constituinte do *ser* do professor. Se eu observava e experienciava esse processo com o ardor social daquele contexto escolar específico, acompanhando os processos e *devires* que compõem a escola, a realidade educacional

apresentava-se para mim como uma descontinuidade, e uma gama gigantesca de possibilidades de arranjo e desarranjo dos sujeitos que a compõe.

Nesse intento, a pergunta da pesquisa tanto pode ensoberbecer quanto nos deixar perplexos. Se uma pergunta pode significar também um convite a olhar para si mesmo, uma fuga, ou mesmo a esperança de uma lisura, o que nos passa e o que nos toca quando perguntamos sobre o *devir* professor? A pergunta age de sobremaneira em nós, metamorfoseando a realidade educacional continuamente pelo nosso olhar, ao mesmo tempo em que nosso *modus operandi* parece seguir um fluxo que não mais acreditamos que, além das montanhas e rios históricos do *ser* e do *saber* construídos por tensões, desafios, poder e possibilidades de fuga pela própria contradição que nos pertence, coexista um fluxo que nos faça ter esperança nas possibilidades de outra forma de pensar a si mesmo, o Outro e as relações intrínsecas que atravessam o espaço e o tempo da materialidade do cotidiano escolar.

Diante disso, a questão desta pesquisa coloca em relevo como o professor e a professora do Ensino Fundamental de Escola Pública vem experienciando o *devir* professor.

Quando perguntamos sobre o *devir* professor, será que comumente não estamos nos remetendo a ele como um sopro necessário para nos refrescarmos do fervor das lutas incansáveis do burilamento que o forma? Será que nas velas do pensamento movente, estamos querendo seguir os rastros de sua própria fragilidade em meio à conjuntura política que o envolve junto a sua própria contradição no seio de sua constante mudança, de sua própria certeza e incerteza? Os tempos atuais nos mostram que a flacidez do próprio modo de habitar o mundo tem guiado as relações sobremaneira. Se o *devir* professor apresenta-se tão móvel e fluido quanto o próprio tempo *continuum*, como o temos experienciado neste movimento atual da Educação? Aliás, se a própria Educação compreende mudança, e se ela é sem dúvida um ato político em movimento junto aos jogos de poder, saber, resistências e tensões sociais, já não podemos nos limitar em discutir se precisamos de mais ou de menos conhecimento que ensoberbeça o lado obscuro da demência humana.

As ideias, aparentemente contrárias, possibilitam pensar a própria linguagem em meio à noção de mundo fragmentado que estamos e fazemos parte, aceitando-as, surgindo o inesperado que cria o extraordinário que constitui o *ser* professor. Daí então o objetivo desta pesquisa: tecer, com as confissões do *devir* professor, possibilidades de inventar e reinventar um caminho histórico de *acontecimentos* na docência, que se constitui na relação com *devires* outros no cotidiano escolar.

Esses caminhos estão pulsantes em meu espírito como motivos geradores da questão que pretendo estudar. Aprendi, durante a Faculdade, que terminou no verão de 2010,

e venho (re)construindo em minhas reflexões e ações pedagógicas, que a edificação do conhecimento como um mero ato de ensinar também se dá no *devoir* do sujeito. Isso implica no ato de deslocar-se. Deslocar-se de si mesmo; deslocar-se de uma filosofia e de uma pedagogia que negligencia as incertezas. Há um descompasso entre a escola e os tempos atuais, fazendo surgir, então, a necessidade de vivificar a sensibilidade de refletir sobre qual o modelo de ser humano está nos bastidores do conhecimento que admitimos em nós outros e em nossa prática docente, a fim de caminharmos em uma *teoriaprática*<sup>6</sup> conexa com o Mundo Atual Complexo<sup>7</sup>.

Assim, aparece aqui nesta pesquisa a necessidade de um referencial pertinente à crítica e aos anseios da questão e ao objetivo. A pesquisa proposta é de natureza complexa. Isso significa que não apresenta um caráter julgador do objeto para se chegar a uma verdade, contudo dialoga com o *ser* e o *saber* do observador-observado em *locus*, através de metapontos de vista provisórios (MORIN, 2007a). Dessa forma, traz possibilidades de se abordar a realidade com os sujeitos de forma a não desassociar as partes do todo, como se fossem elementos independentes.

O caminho complexo de minha vida retroage sobre meu conhecimento e vice-versa, colocando em relevo a relação dialógica contínua das bases do pensamento complexo que venho me debruçando ao longo desses anos, junto ao movimento de pesquisar sobre o *devoir* professor.

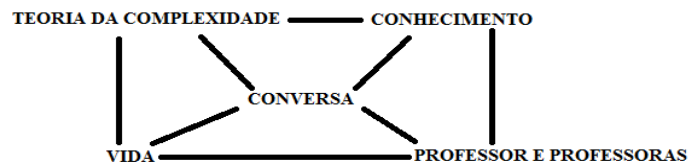
O encadeamento das ideias deste texto se dá através de uma conversa em todo seu percurso. Todo este texto é, pois, uma conversa que trago na minha vida em seu cerne. Minha vida em conversa com a teoria da complexidade. Minha vida em conversa com a teoria da complexidade e as professoras. Uma pesquisa sobre meu *devoir*, junto a outros *devoires*.

---

<sup>6</sup> A intenção deste termo é anunciar o processo de ruptura no qual a Teoria da Complexidade se posiciona com relação ao pensamento disjunto. Aqui há uma fenda e uma extremidade pontiaguda em ambos os termos, dando margem para dizermos que a prática encaixa-se na teoria – ou seja, praticamos a teoria em movimento – e que a teoria emboca na prática, ou melhor, que teorizamos a prática no fluido das cascatas de acontecimentos. Num *devoir*, as partes interferem no todo e vice-versa, sem que percam suas ações emergentes dentro da totalidade, que é sempre aberta.

<sup>7</sup> Entendemos Mundo Atual Complexo como um movimento de questionamento das ideias concebidas na Modernidade que influem diretamente na forma do homem e da mulher de se pensar, agir e sentir a realidade, isto é, não se resume apenas numa noção histórica, mas de movimento da própria vida perante a vida. É, sem dúvida, um momento de questionamento das grandes verdades acabadas que nos legaram. A fronteira e a ultrapassagem do desconhecido e da descoberta num movimento que possibilita um pensar tecido junto pela convicção de que nós fazemos parte de um todo complexo.





“*E se a medusa olhar-se no espelho?*”: *linguagem, realidade e pensamento numa conversa entre estranhos*” é um capítulo onde problematizo a forma como concebo a linguagem e como esta se ramifica em minha escrita e na construção do conhecimento com o Outro. Apresentar-se-á dividido em subcapítulos que se dialogam, galgando uma linha de pensamento da crítica ao reducionismo, à fragmentação e à forma disjunta do entendimento da Modernidade; assim como são forjadas as bases do pensamento complexo e seu bloco forte, pautado em princípios cognitivos que se entrelaçam; e como esse caminho sustenta a noção de sujeito posta pelo pensador Edgar Morin, até a discussão basilar tanto na questão deste trabalho, quanto em seu objetivo.

O terceiro capítulo, nomeado *Narrativas de ecos do instante*, apresenta a metodologia utilizada nesses manuscritos, bem como o seu vínculo pertinente com o meu caminho de pesquisa, de escrita, e de *vidaconhecimento*; onde trago uma possível organização metodológica de um fazer pesquisa aberto ao inesperado do cotidiano complexo.

E, por fim, trago no capítulo “*Latitude: -21,7642; Longitude: -43,3503*” um outro entrelaçamento dessa conversa. Nele estão contidos os (des)arranjos da construção das Rodas de Confissões realizadas junto a cinco professoras com Mestrado, que lecionam no Ensino Fundamental de escolas públicas distintas da cidade de Juiz de Fora, ocorridas no ano de 2014. Não tenho, através deste capítulo, a pretensão de dizer, por meio de quatro encontros com as professoras, o que ocorre na complexidade do cotidiano escolar de todas as realidades; seria não somente pretensão demais, mas estupidez e arrogância epistemológica e ontológica. Apenas estão em relevo algumas de nossas presenças e ausências que nos constituem enquanto professor e professoras pesquisadores. Uma conversa de ecos do instante, de contextos remotos que podem ou não nos afetar, e que nos possibilita nos auto-organizarmos. São confissões. Tardias talvez, mas confissões. Talvez nos enxergaremos nelas e com elas, ou passarão bem longe daquilo que vimos sendo. São alguns ecos que chegam até nós, possuindo-nos e devassando o tempo uno e múltiplo quando encontrarem-se com quem quer que seja quando lê-los.

Um exercício contínuo e descontínuo de pensar como meus arranjos se (des)arranjaram, e como o meu movimento abre-se ao aparente impossível para chegar ao lugar mais frágil de minha consciência no mundo, o autoconhecimento. Dar-se conta de estar

numa mesma morada planetária com cerca de sete bilhões de pessoas únicas, múltiplas, conhecidas e desconhecidas, ao mesmo tempo em que flutuamos no espaço numa velocidade de rotação e translação gigantesca, é para mim ainda, mesmo com alguns míseros conhecimentos da física básica, um mistério de minha frágil existência. Talvez essa sensação é o que me faz crer na necessidade de ir ao encontro do Outro; esse entrelaçamento que envolve o tudo e o nada, pois que podemos mergulhar na existência de maneira inigualável. Ao mesmo tempo em que sabemos que a morte comporta o nascimento, mas ainda assim vivo a esperança de que há possibilidades de mudança.

O que levarei? O que abandonarei? O que trarei comigo dessa experiência é incerto, mas continuar o mesmo após sair desse mergulho no cotidiano escolar certamente não é minha intenção; por isso fornecer o que posso e o que escolhi penso ser um jogo aberto às incertezas e certezas das palavras narradas, que podem ser perigosas ou emancipadoras. Agora, não é somente fundamental que ideias outras atuem sobre mim, mas é necessário que eu atue nelas e com elas. Conversemos.

## 2 “E SE A MEDUSA OLHAR-SE NO ESPELHO?”: LINGUAGEM, REALIDADE E PENSAMENTO NUMA CONVERSA ENTRE ESTRANHOS

Uma aposta não é um prognóstico. Por quê? Porque o melhor e o pior estão à nossa frente, misturados de modo inextricável. (RICOEUR, 2002, p. 59)

Para o compreender é necessário compreender que a percepção visual não é um puro e simples reflexo do que é percebido. (MORIN, 1994, p. 15)

A ética complexa é inevitavelmente modesta. Ordena que sejamos exigentes conosco e tenhamos indulgência, melhor, compreensão pelos outros. (MORIN, 2007b, p. 196)

**C**om que olhar temos apreciado o mundo? Se de fato temos sido severos e honestos conosco mesmos, qual parte de que pensar consiste em desemaranhar nossos sentimentos com o mundo não queremos compreender?

Ante as portas ontológicas e epistemológicas complexas que me inclinam a ensaiar sobre um diálogo que envolve o *devir* professor, permita-me Ilustríssimo Senhor autor defunto *Braz Cubas* iniciar essa conversa a partir de seus ditos memoráveis: “Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte” (ASSIS, 1982, p. 15).

Tenho me convencido de que a história é uma espécie de reservatório do tempo que não faz dicotomia entre a linguagem, o real e o pensamento. Se assim penso, minha linguagem aprendida e vivida é constituída com o mundo que vejo e sinto com sua avalanche histórica que passa e me passa, deixando alguns *acontecimentos* no passado que retroagem a todo tempo no presente, afetando cada construção e reconstrução sob a perspectiva futura através de minha memória. Tenho estado convencido de que a linguagem me forma e eu a formo; mas que existe um outro lugar nessa mesma linguagem, cuja compreensão é habitada pelo indizível. Isso foi o que me fez relembrar Machado de Assis, provocando-me sobre por onde começaria; pois, se meu sentido de mundo é carregado com minha memória, o mundo que vejo não seria mais do que o significado que eu tenho dele? Há uma distância, talvez necessária, entre o “Eu” e o “Tu”, o “Eu” e o “objeto”, que não é possível mensurar, cuja profundidade não é possível saber. E talvez essa certa distância é o que tem me aproximado incessantemente de viver as relações. Todavia, o pensamento que tenho de mim e do real é

também o significado que compõe a história, em partes. Assim, se sei que esse texto emergiu de minha memória histórica, tenho a consciência de que ele já não é um texto meramente singular por ser escrito por mim, ou puramente plural devido ao fato de minha subjetividade ter sido construída com linguagens múltiplas, mas singular-plural em movimento, que nasce, morre e renasce continuamente na memória de cada um que encontra com letras as quais lhes tocam.

Não pretendo sofrer de nenhuma “cãibra mental”, como anunciou Wittgenstein (1958) ao problema posto pelos filósofos com relação à linguagem, ou mesmo acerca do problema filosófico entre a palavra e o sentido que empregamos às palavras para resolver alguma lacuna da linguagem por dentro da própria linguagem. Se há um problema quando perguntamos filosoficamente o que é...? “O que é um sentido de uma palavra?” (WITTGENSTEIN, 1958, p. 25); encontro-me inseguro sobre o próprio emprego que as palavras do cotidiano são capazes de se aglutinarem e de viverem múltiplas na temporalidade do *ser* no mundo. Não tenho a intenção de formular *palavras-conceitos* para novas escutas e dizeres sobre o *dever* professor, tampouco repetir, repetir e repetir... *conceitos-palavras*<sup>8</sup> com o intuito de despertar o desejo de saberes e fazeres infalíveis que contemplem a complexidade do cotidiano como um novo método a se seguir, mudando linguagem por linguagem. Apesar disso, sei que não escaparei às várias palavras-conceito e conceitos-palavras, pois elas estão impregnadas em minha alma, afetadas pelas mais variadas formas de conhecer o real, seja na escola ou fora dela. Entretanto, no movimento de pôr em relevo uma conversa escrita por mim, para mim e com o Outro é que a consciência de possíveis (des)encontros aparecerão no esforço da compreensão do uso da linguagem na relação com o Outro com o qual converso no cotidiano complexo educacional, e não na compreensão das palavras para ler o cotidiano de outra forma. Essa linguagem a qual nos ateremos mais tarde nesses manuscritos apresentar-se-á em minha Narrativa e na das professoras; que, na verdade, será o nosso meio de conhecimento como processo metodológico.

No entanto, se compreendermos que a linguagem é multifacetada pelo contexto histórico, e, ainda, conforme Wittgenstein (1984), a linguagem funciona em seus usos, pois são múltiplas, variadas e são verdadeiramente formas de vida; considero que, apesar do abismo (o qual não estamos defendendo seu encurtamento para aproximação entre o

---

<sup>8</sup> Trata-se aqui de uma crítica ao jogo de palavras fincadas na razão pura para explicar a vida que está em movimento, que encerram um conhecimento nele mesmo através da racionalização. Isso implica em assegurar pela palavra a redução de uma realidade incerta por fins que justificam os meios. Certas palavras têm se tornado jargões na Educação, que, em um contexto mais amplo, tanto numa estrutura textual, quanto para dizer sobre o cotidiano escolar, apresentam-se não raras vezes como enfeite textual, sem apresentar e representar alma ética e política de quem as escreve.

significante e o significado) que há numa relação, percebo que a conversa sobre o *devoir* professor acontece também pela necessidade e boniteza do ato de tecer junto nas fronteiras com o Outro, que é um estrangeiro, assim como quem fala também o é. O Outro estrangeiro a nós não se limita à diferença cultural geograficamente localizada, mas ao exílio que mantemos do Outro. “O estrangeiro é um desconhecido [...], é por isso que devemos começar por descobrir nossa própria estranheza nos ‘desinstalando’ de algum modo” (RICOEUR e DANIEL, 1999, p. 16). O estrangeiro torna-se um desconhecido fundamental na existência humana. O Outro que desconheço é fundamental em minha história, e isso forma minha temporalidade; mas esse desconhecimento não pode se limitar à estranheza que o estrangeiro nos causa, pois, como disseram Paul Ricoeur e Jean Daniel (1999, p. 13), “a estranheza pode assim constituir uma fascinação ou uma aversão”. Então, a minha temporalidade, que se forja na e com a Educação, precisa se constituir com tensão, desafios, possibilidades e com certa dose de estranheza, que me leva ao impulso da perplexidade que me aproxima do Outro; que me faz criar, que me faz sentir e que me faz pensar sobre a minha noção de educar para a inteligência e a sensibilidade do Outro que não conheço. É necessário, pois, que eu me constitua com aquele que eu não conheço a partir de outro entendimento; constituir-se com o *devoir* de um estranho que caminha comigo no mundo. A princípio, essa ideia de certa forma me assustou, mas Tiburi (2008) mostrou que essa “perplexidade” é válida, e que até poderíamos dar um nome pra essa impressão, esse arranjo que nos leva a um renascimento, e que os gregos já haviam feito isso, e o chamaram de Taumas.

A compreensão é um estado permanente que me constitui em *ser* no mundo com o Outro. Por esse caminho, sinto-me mais seguro em despejar mais alguns milhares de caracteres nessas folhas com a consciência de que outras vozes me constituem. Vozes vitais, vozes errantes, vozes físicas, vozes metafísicas, vozes de uma outra metafísica, minha *thémata*, vozes. Vozes que ecoam a não pretensão de explicar o presente a partir de um único fato passado que desencadeie uma sucessão de eventos lineares pela história. Vozes que me interrogam, como falar de um movimento presente em que se estruturam (des)encontros complexos na educação atual sem um antagonismo histórico que ecoa suas raízes no presente. Todo ser humano tem suas *thémata*, conforme disse Morin (2003b); mas ele não para por aí, questiona: “de onde elas vêm? Por que são tão poderosas em nós? Que fazem elas de nós e que fazemos nós delas? Podem ser modificadas, e até transformadas pela experiência da vida?” (MORIN, 2003b, p. 8). Enfim, Morin (2003b) mostra que obedecemos a forças poderosas sem sabermos; vozes permanentes.

A materialidade de minhas palavras me faz sentir, de alguma forma, que elas já não me pertencem tanto quanto eu pensava. Após longo tempo vendo o cursor piscando lentamente na tela do computador sem o sopro de uma inspiração consistente para escrever; depois de várias palavras naturalmente espaçadas, vejo e sinto claramente outros espaços, sobretudo o que há entre o que eu registro e meu corpo. Mesmo que eu tente passar levemente as mãos sobre o papel após imprimi-lo, para sentir os ecos que transpiraram minha alma e se materializaram em letras, sinto que elas são parte de um mundo limitado ao meu campo de visão. Na verdade, até então, eu tinha a ilusão de estar escrevendo para alguém, conhecido, desconhecido, estrangeiro, que seja... Entretanto, agora sei que essa era a mesma intensidade ilusória que guiou o piscar do cursor sem escrita, isto é, a ideia de escrever a um estranho e fazê-lo pensar como eu penso; mas, num lampejo, escutei alguns ecos soprando ao pé de meu ouvido para que eu pudesse me dar conta de que a extensão de uma escrita se perde na eternidade quando um Outro alguém se (des)encontra com as palavras. Não são somente elas que estão carregadas de vida de quem as escreveu, mas elas se tornam efetivamente outras vidas quando alguém usa de seu desfibrilador carregado de historicidade, até que as letras pulsem novamente e se tornem palavras sem censura à alma de quem lê.

Compreendo agora que as palavras podem tomar proporções gigantescas para mais ou para menos do que queremos dizer, mas, fora esse intento que nós não temos controle, uma coisa é factual, ao encontrarmos com algumas palavras, “lemos primeiro a nós mesmos, seja qual for a obra literária, quer a produzamos, quer a consumamos”, como nos disse D'Antino, citado por Marques (2001, p. 10); e isso pode ocasionar também desencontros. Contudo, pensando que isso ocorre com a escrita, porque este acontecimento também não se dá com as palavras faladas, com os gestos, com a pintura...? É também factual. O que eu estou querendo dizer é que a experiência se constitui com as tragédias, com prosa, poesia, alegrias vizinhas... mesmo que elas não me atinjam diretamente, ou que não dou conta disso; e os (des)encontros que o Outro experiencia de mim, seja pelo consumo da palavra ou da experiência estética, o fato de alguém querer me conhecer através de uma conversa é tão sutil quanto querer saber o porquê de minha estranheza chamar tanto a atenção.

Deixo minhas impressões digitais onde toco. A essa altura, essa metáfora me ajuda a pensar nesse problema posto em relevo e a confiar que meu corpo e minha alma se estendem pelo papel em que materializo parte de minha temporalidade. Sinto-me mais aliviado se assim for; por crer que me estendo pelo objeto que toco; por estender-me ao Outro quando o toco; sinto-me assim presente no mundo com estrangeiros. Mesmo em meio à tensão de que o que eu penso me pertencer pode não mais me pertencer; o que eu registro

pode tanto diminuir quanto aumentar com o Outro. Estendo-me ao mundo pelo meu olhar e pelo olhar do Outro, pelo espaço aberto e codificado das letras de tal maneira que qualquer um conhecido ou desconhecido possa lê-lo; ler a si mesmo, que é inevitável ao movimento de qualquer leitura, escutar e escutar-se, decodificá-lo e abri-lo a sua maneira, pois as chaves de abertura são tão múltiplas quanto a vida que se amplia na multiplicidade das diferenças e dos encontros entrelaçados pelas certezas e incertezas que antecedem e permanecem continuamente a cada encontro. A conversa com o *devoir* do conhecido, desconhecido, estrangeiro... é uma ponte para eu sentir parte dessa escrita existencial no mundo. Entretanto, em meio a uma conversa dessa ordem, não eventualmente, estamos dispostos a nos prepararmos, como Perseu o fez com um escudo de bronze bem polido para se defender da Medusa<sup>9</sup>; porém interrogamo-nos com tanta frequência se o nosso olhar está sendo como o da personagem da mitologia grega que petrificava quem olhasse para ela. E, se assim for, e quando olharmos-nos no espelho e vermos nosso *devoir* enquanto professor?

Ricoeur e Daniel (1999, p. 13) dizem que “só por uma espécie de reação é que nos sentimos nós mesmos estrangeiros, conforme o modelo da estranheza do estrangeiro. A consciência disso nos põe num caminho de reconhecimento mútuo [...]”. Se se trata disso fortemente marcado nessa conversa, trata-se também dessa noção fortemente nos encontros e desencontros nas conversas do *devoir* professor, pois isso é matéria e memória constituinte desse movimento. Falar desse lugar, todavia, não é apenas falar do cotidiano presente ou ainda buscar mera e simplesmente explicações no passado para apanhar os cacos que ficaram no agora. Seria trivial assim fazê-lo, pois se há uma noção irreversível e linear dos acontecimentos após um impulso de uma ação, então somente nos restaria aguardar o trágico. A questão no próprio jogo das relações que constituem o *devoir* professor que abordaremos é que o *devoir* professor no mundo atual como objeto dessa pesquisa é também uma correlação de compreensão de como se chega às problematizações postas em relevo no cotidiano em que ele e ela se constituem professor e professora pela linguagem, pela realidade posta em relevo e pelo pensamento na conversa com estranhos em seu cotidiano complexo, isto é, a construção da extensão do corpo desses sujeitos no mundo.

Há fundamentalmente a necessidade da hospitalidade através de uma conversa com o Outro que desconheço. Esse abismo quase insondável possui raízes em tempos outros, cuja forma de pensar, sentir e agir sopra no seio complexo da educação atual. Estou então falando de encontros e desencontros que me formam, estou falando de vida. A vida então se

---

<sup>9</sup> FREITAS, Rose Lumertz de; VIOLA, C. G. Como Perseu se defendeu de medusa?. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, n. 1, v. 24, p. 193-201, 2012.

manifesta pela arte do encontro e dos desencontros, ao mesmo tempo em que a história nos mostra que o cotidiano complexo revela certa descontinuidade.

O terrorista está convicto de realizar um ato moral ao lançar uma bomba sobre uma população civil. Baruch Goldstein, assassino de 30 palestinos que oravam, sempre achou que fizera uma obra piedosa, assim como o jovem camicase cuja bomba destroça, ao acaso, homens, mulheres e crianças israelitas. Os terroristas de Al-Quaeda perpetram massacres de civis na certeza de encarnar a luta do Bem contra o Mal. Do outro lado, os piores excessos do terrorismo de Estado, incluindo a tortura sistemática, são moralmente justificados em nome da luta contra o terrorismo.

Em termos gerais, a história da humanidade mostra-nos incessantemente que o amor e a fraternidade, expressões supremas da moral, podem ser facilmente enganados (MORIN, 2007b, p. 54-55).

Os eventos do agora são fluidos, acionando-nos a desconfiar do solo no qual pisamos. O chão da Modernidade, em sua mais sutil composição, me apresenta segurança para caminhar rumo a algum lugar; esse mesmo chão, porém, tem se revelado poroso. Todavia, o redemoinho racional e emocional intenso no qual estou mergulhado neste Mundo Atual Complexo me possibilita (re)pensar inúmeras ideias deterministas e dicotômicas da herança atávica cartesiana, que não sustentam as inquietações humanas deste tempo de transição. O que posso dizer é que algo diferente está acontecendo, e isso tem me deixado inquieto frente à complexidade do cotidiano escolar.

O homem da racionalidade vem estremeando sua razão ao dar-se conta de que ele não fala mais do alto de uma torre de controle fora da “loucura” daqueles e daquelas que estão ao nível das catacumbas inerentes a tudo que deveria ficar longe, negar e interagir com o mundo; a própria racionalidade tem revelado nossa estranheza. Trata-se de sentir a necessidade de um deslocamento. Deslocar-se da cisão do pensamento e perceber-se no fluxo do *devir continuum* do qual este tempo complexo nos envolve. “[...] Não se trata de mudar de lugar, mas de alma” (SOFISTE, 2007, p. 89). Trata-se de experienciar uma crise estrutural do pensamento e de paradigma. Destarte, “a crise – da sociedade, da cultura, da civilização – é feita de muitas crises, em todos os campos da existência, com imensos poderes de destruição e de criação” (ANTONIO, 2009, p. 16).

Já dizia Silva (2013, p. 53) que “a realidade é a ilusão histórica que venceu a concorrência e impôs-se como narrativa necessária”. Se, por um lado, podemos dizer que da realidade só existem imagens e aproximações sucessivas (SILVA, 2013), damo-nos conta de que nas mesmas raízes dessa realidade espiralada entre a linguagem, o real e o pensamento,



pode renascer outra escuta e outras palavras pertinentes que nos ajudem a sairmos dos trilhos que comumente desconfiamos que tenham nos levado rumo ao abismo; “a ordem reina na vida, sistema cibernético perfeito; mas o sistema não obedece apenas a um princípio de regulação, é animado por um frenesi proliferante, parasitário, no qual os seres vivos devoram-se uns aos outros, vivem uns dos outros” (MORIN, 2003c, p. 293). Numa palavra: os riscos que corremos para traçarmos nossos destinos se organizam com os riscos do Outro no cotidiano complexo. O real aparece-nos como uma construção de conversa entre conhecidos, mas salta suas possibilidades mais íntimas entre estranhos e desconhecidos, tal como uma tentativa de um dia chegarmos ao horizonte; mas, mesmo sabendo disso, atrevo-me a remar em sua direção, por que o caminho é mais avassalador do que o destino que pleiteamos.

## 2.1 O método da certeza e a certeza do método

Minha maior aquisição foi compreender que o pensamento não pode ultrapassar contradições fundamentais, e que o jogo dos antagonismos, sem necessariamente suscitar síntese, é em si mesmo produtivo. [...] Mais tarde, redescobri o que Pascal já dissera: “O erro não é o contrário da verdade, ele é o esquecimento da verdade contrária”. (MORIN, 2003b, p. 59-60)

A história tem nos mostrado que, do século XVII em diante, com a revolução Iluminista, os nossos pensamentos, as nossas ideias, foram conduzidos pela razão. O moderno era, portanto, uma degradação em relação ao antigo (MORIN, 2011). As características, as experiências da ação humana sofreram tentativas de serem desassociadas dos sentimentos que compõem nossa complexidade; entretanto, grandes pensadores já vêm anunciando que essa Modernidade está em crise, sua porosidade está cada vez mais visível. Nela, o pensamento, em grande parte, tendia ao positivismo e ao cientificismo, “se manifestando pelo mito de domínio do universo formulado por Descartes, Buffon, Marx..., o mito do progresso, [...] e o mito da felicidade” (MORIN, 2011, p. 22). Legitimou-se então o reduto desse pensamento pelos moldes das ciências matemáticas e também pelo empirismo, onde dispararam os processos austeros de causa e efeito linear. Não obstante, estabeleceu-se uma forma de se raciocinar que eclipsou do processo de conhecimento todo elemento considerado perturbador para a racionalidade, como as emoções e os desejos; onde tais perspectivas respingam no *devir* professor, em seu *ser* e em seu *saber* no cotidiano escolar complexo.

Segundo Morin (2000, p. 95), até o início do século XX, a ciência clássica se “fundamentou sobre quatro pilares da certeza que têm por causa e efeito dissolver a

complexidade pela simplicidade: o princípio da ordem, o princípio da separação, o princípio de redução, o caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária”. Colocando um pouco mais em miúdos, ainda nas palavras de Morin (2000), na realeza da ordem emana uma concepção determinista e mecânica do mundo; no princípio da separabilidade, vemos a constituição de um começo que apregoa que, para resolver um problema, é preciso decompô-lo em elementos simples; no princípio da redução, o conhecível é mensurável, quantificável, formulável, ou seja, todo conceito se traduz por uma medida; e, no caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária em síntese, a dedução é um procedimento que tira as conclusões necessárias das premissas, e a indução, no inverso da dedução, parte dos fatos particulares para chegar aos princípios gerais, assim restringindo-se unicamente à dedução e à indução; a lógica clássica põe fora da lógica aquilo que opera a invenção e a criação.

Desse modo, a lógica clássica reforçou os caracteres fundamentalmente simplificadores da ciência clássica, a qual reforçou por seus êxitos a ideia da pertinência ontológica da lógica clássica. Esta beneficia ao mesmo tempo o estatuto da verdade inerente à ciência e o estatuto imperativo próprio à norma, que, por sua vez, definido as regras de retidão dos argumentos e teorias, assegura sua verdade [...]. (MORIN, 2000, p. 98-99)

As percepções pautadas apenas no guante da ordem e das certezas são visivelmente paradoxais, onde o princípio da simplificação nega a própria multiplicidade e a diversidade inerente ao caos em toda parte onde há vida e movimento. Este próprio princípio se afunila numa crise, mediante sua própria insustentação nos argumentos pautados na pura certeza e na pura ordem, que vêm da própria incerteza humana.

Pulsa em nós a raiz da Modernidade, a própria contradição. Somos constituídos por partes dessas jornadas de tensões, desafios e possibilidades pela história contraditória em si. Certa ciência e certa filosofia ditavam o impulso do progresso social, mas que simultaneamente fervilhava a apologia do “ideal humano”, onde se procurou ler o mundo à luz de uma visão de espaço e de tempo matematizados, a partir dos quais se entendia que se poderia também ler a vida; “os aspectos da modernidade são, portanto, simultaneamente complementares e antagônicos. Assim, a ciência contemporânea comporta em si mesma um antagonismo” (MORIN, 2011, p. 19). A ideia de certeza e de ordem posta pelo insuflamento de um olhar matematizado de mundo procurou trazer e revelar um caminho seguro de se estar e seguir, onde se procurou eliminar as incertezas. A história revela esses acordes tanto na filosofia com Descartes, quanto também na física com Newton. Aliás, nos bastidores da força

sendo igual à massa multiplicada pela aceleração, não posso fechar os olhos à lógica da ordem a que o universo e a vida teriam de estar submetidos.

Alguns "verdadeiros newtonianos" se indignam e afirmam a universalidade do poder explicativo da gravitação. Mas é demasiado tarde. Doravante é newtoniano tudo o que trata de sistema de leis, de equilíbrio, tudo o que reativa os mitos da harmonia onde podem comunicar a ordem natural, a ordem moral, social e política. O sucesso newtoniano reúne desde então os mais diversos projetos. Certos filósofos românticos da natureza descobrem no mundo newtoniano um universo encantado, animado pelas forças mais diversas. Os físicos mais "ortodoxos" vêem nele um mundo mecânico e matematizável regido por uma força universal. Para os positivistas é o êxito de um procedimento. (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 20)

Esse relâmpago da história aquinhoando os lapsos dos tempos me leva à reflexão sobre de quais pais históricos temporais somos produtos e o que de fato representa essa “inauguração de um pensamento” que pretendia dar luz às trevas da Idade Média, e o homem sendo então o centro do mundo. O cerne do projeto da Modernidade tentou conceber o homem de forma disjunta, considerando que nós, para desenvolvermos o intelecto, deveríamos desassociar a razão da emoção, pois somente dessa forma é que poderíamos explicar e compreender segundo a racionalização. Esses preceitos sob a tutela do pensamento cartesiano e newtoniano colaboraram para que a cultura ocidental se delineasse sobre as réguas da fragmentação do *ser* e do *saber* de uma *ciência mecânica*.

O Ocidente se arranjou e se desarranjou em meio ao paradigma simplificador formulado por Descartes, eclodido a partir do século XVII. O projeto de dominar o ocidente, impulsionado pela ideia de que o homem é senhor de si e da natureza (DESCARTES, 1983), levou Edgar Morin (2002, p. 26) a dizer que “o paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro”. A confiança no poder da razão, isto é, o racionalismo, delineou o homem no rumo de um período da libertação das crenças e superstições, onde ele procurava fundar-se em sua própria subjetividade e organizar-se não mais pelo que lhe era posto enquanto uma autoridade externa; seja política, religiosa ou ética. Dessa forma, as perspectivas desse período espalharam-se por diversas áreas do conhecimento, sobretudo inaugurando em partes outra possibilidade de pensamento que não fosse os postulados reguladores da visão de mundo da Idade Média.

A concepção de Método no pensamento cartesiano procurou destacar a ordem e a

lógica matemática, que, nesse sentido, tendeu a responder às necessidades humanas pautando-se na racionalidade e no pensamento determinante para explicar as questões da ciência, do homem e da natureza. Esse Método apresenta-se de forma hegemônica em nossa forma de pensar, agir e sentir no e com o mundo, tal como destacou Ramos (2008, p. 79) nos quatro princípios de Descartes:

Primeiro – Nunca admitir alguma coisa, como verdadeira, sem a conhecer, evidentemente, como tal, isto é, evitar, cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não aceitar, nos seus juízos, nada que não se apresentasse tão clara e, distintamente, ao seu espírito que não houvesse ocasião alguma de a pôr em dúvida. Segundo – Dividir cada um dos problemas, que examinasse em tantas partes quantas as necessárias, para melhor os resolver. Terceiro – Conduzir, pôr em ordem os seus pensamentos, partindo dos objetos mais simples, para subir pouco a pouco, gradualmente, até os mais compostos. Supor, também, ordem entre os que não se sucedem, naturalmente, uns aos outros. Quarto – Fazer por toda a parte enumerações tão complexas e revisões tão gerais, que tivesse a certeza de nada omitir.

Esse discurso carrega em si a noção de certeza, de um caminho a ser seguido para assegurar o saber seguro, passando a necessidade de termos uma abordagem absoluta (RAMOS, 2008). Assim sendo, no que tange à construção do *devoir* professor, tal lógica tende a congelar o movimento do real na racionalidade exacerbada, na lógica da certeza, do *ser* limitado e acabável. Observo no *Discurso do Método* que, apesar de situado num contexto histórico específico, Descartes (1983) defende que o universo em geral e todos os corpos materiais são como máquinas perfeitas submetidas a leis matemáticas imutáveis criadas por Deus, além dos princípios que procuraram assegurar um saber preciso pautado no princípio das certezas. Nesse sentido, o discurso de Descartes (1983) carrega a necessidade de termos uma abordagem absoluta de si, do objeto e do mundo. Na construção do *devoir* professor, tal pensamento delinea congelá-lo na lógica do sujeito acabável, culminando na dicotomia entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece.

O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma forma, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção. (MORIN, 2002, p. 42)

Apesar do período histórico da Modernidade ter tentado conceber o sujeito de forma reducionista, turbulências ocorridas no século XX indicavam um novo período a sondar o Ocidente. O desenvolvimento tecnológico, a arte em sua mais profunda expressão, a velocidade do desenvolvimento, entre outras coisas, somaram-se a outras grandes mudanças, anunciando que a Modernidade vinha sendo insuficiente para abarcar as necessidades nas quais o sujeito encontra-se imerso, circundado pelas imprevisibilidades. Estamos em meio a um redemoinho temporal, onde a ordem e a desordem envolvem-nos, não nos deixando perder de vista a complexidade na qual vivemos e somos parte. Contudo, estes ideais da Modernidade só conseguiram separar conceitualmente o homem, natureza e cultura, mas não em sua essência, não em sua mais profunda expressão, cujo pensamento cartesiano pautou-se no “*cógi*to”, tendo como eixo o “*penso, logo existo*”. Isso fez com que se construísse a essência através de um raciocínio lógico. Compreendo aqui que é necessário considerar a essência em sua experientiação e existência, colocando o “Eu” sempre em movimento. O processo histórico da Modernidade desenvolveu a dicotomia e expressou-a por diversos cantos do mundo guiada pelo paradigma cartesiano que sobrepujaria o Ocidente: “sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência” (MORIN, 2002c, p. 26). O princípio da Modernidade vem postergando o congelamento do racionalismo, amparando o *de*vir professor na construção da lógica disjunta, convergindo com algumas permanências existenciais de como escolhemos olhar o mundo. Ao se separar a natureza da cultura, estabeleceu-se não só um limite nos procedimentos e nos objetos de análise, mas, acima de tudo, uma forma de se raciocinar e de se entender o mundo, ou melhor, o mundo da natureza de um lado e o social do outro.

É notável que esse modo de se pensar e de se promover a relação homem/natureza teve sua importância no desenvolvimento do conhecimento; em sua época e da maneira como foi desenvolvida, essa epistemologia contribuiu efetivamente para a afirmação do homem, sobretudo no que tange ao momento em que o homem rompia com a tradição teocêntrica da Igreja, instaurando o antropocentrismo como vetor cognitivo; o estatuto da ciência serviu de suporte para essa movimentação teórico-prática (MARQUES, 2001). Entretanto, conforme apontam Prigogine e Stengers (1997), seria talvez menos banal sublinhar a que ponto nossas ideias mudaram o propósito da natureza que descrevemos e do ideal que orienta nossas descrições.

A mesma via que instaurou a disjunção do *ser* com a pretensão de explicar tudo pelo saber científico encarcerou a Educação pela lógica da fragmentação e da sucessão, a fim de que a ordem e a certeza fossem estabelecidas em todas as instâncias. Ora, um sistema eficaz teria que controlar o comportamento humano em todos os seguimentos em qualquer parte, e, seguramente, reduzir ou eliminar a incerteza seria o projeto no qual se apostaria. Todavia, vemos nas considerações de Morin (2005a) que eliminar as incertezas seria apagar o espírito humano, “pois toda certeza subjetiva se toma por realidade objetiva, a desordem é justamente o que faz surgir a incerteza no observador, e a incerteza tende a fazer com que o incerto se interrogue [...]” (p. 115). Eliminar a incerteza seria eliminar do próprio homem e da mulher sua expressão criadora e questionadora.

Descartes podia, ao mesmo tempo, em seu discurso primeiro, exercer a dúvida, exorcizar a dúvida, estabelecer certezas prévias e fazer surgir um método em forma de Minerva armada da cabeça aos pés. A dúvida cartesiana tinha confiança em si. A nossa dúvida duvida de si mesma; ela descobre a impossibilidade de ignorar o que já é sabido, já que as condições lógicas, linguísticas, culturais do pensamento prejudgam inevitavelmente. E esta dúvida, que não pode ser absoluta, também não pode ser absolutamente esvaziada.

Este “cavaleiro francês” começou rápido demais. Hoje, só se pode partir da incerteza, inclusive da incerteza sobre a dúvida. Hoje, o próprio princípio do método cartesiano deve ser metodicamente posto em dúvida, além da disjunção dos objetos entre si, das noções entre elas (as ideias claras e disjuntas) e da disjunção absoluta do objeto e do sujeito. Hoje, a nossa necessidade histórica é de encontrar um método que detecte e não que oculte as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências, as complexidades. (MORIN, 2005a, p. 29)

Vivemos o movimento histórico da Atualidade Complexa, e uma autocrítica faz-se necessária frente às nossas construções epistemológicas e ontológicas. Como vivenciar isso? Como pensar em outra perspectiva, de estar imerso em si e ao mundo se este pensar vai de encontro com as nossas escolhas de como vemos o mundo e a nós mesmos? Apesar disso, não se trata aqui de simplesmente propor outro modo de se pensar, agir e sentir a nós mesmos e o mundo, e propor em uma perspectiva camuflada, falsa de se conceber o sujeito em suas peculiaridades e (re)organizações. Não se trata de outra síntese do pensamento para dizer ao mundo um como *ser* e *fazer*. Trata-se de uma dialogia. Um convite a não viver a realidade a partir de uma única verdade irrefutável. Não se trata de uma ordem que cancela a desordem. Não é um pensamento que exclui o uno, mas acolhe o múltiplo, aceitando o paradoxo. Não se encerra na aceitação da incerteza por si só, mas admite a incerteza numa teia das ações, dos

acazos, das interações e da auto-organização que faz parte de nós, que faz parte do todo.

“Fazer revolução por todas as partes”: assim falava Sainter-Beuve do método cartesiano. É que Descartes havia formulado o grande paradigma que iria dominar o Ocidente, a separação de sujeito e objeto, de espírito e matéria, a oposição entre homem e natureza. Se, a partir de um paradigma de complexidade, um novo método pode nascer, encarnar, avançar, progredir, então ele poderia talvez “fazer revolução por todas as partes”, inclusive a noção de revolução que se tornou achatada, conformista e reacionária. (MORIN, 2005a, p. 37-38)

“Caminhar sem caminho, e fazer o caminho andando”, como nos diz o poeta sevilhano Antonio Machado, é o *método* ao qual se refere Edgar Morin, com o qual corroboremos. “Eu não trago um método, eu parto em busca do método” (MORIN, 2005a, p. 35). E é neste caminhar, aceitando as incertezas que nos permeiam, aceitando que não há uma natureza congelada que irá nos levar ao enclausuramento pelo *a priori* da história, é que parto para a real possibilidade da busca incessante pelo *ser* mais, recusando o processo separatista. As percepções paradoxais afunilam-se cada vez mais na crise de um paradigma que não sustenta a complexidade dos eventos do mundo Atual. O método a se seguir sob a tutela da certeza (dividir as partes para compreender o todo; partir do simples para se chegar ao mais complexo...) desembocou no que Morin (2007) chamou também de princípio de *disjunção*, de *redução*, cujo conjunto se constitui no que vimos em suas próprias palavras de paradigma da *simplificação*. Assim sendo, Morin (2005a) traz os modos fundamentais deste pensamento, a fim de que (re) pensemos em que está pautada tal concepção:

- *idealizador* (acreditar que a realidade possa se reabsorver pela ideia, que o real é inteligível),
- *racionalizar* (querer encerrar a realidade na ordem e na coerência de um sistema, proibir qualquer transbordamento deste, 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).

Eu parto também com a necessidade de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas reconheça o não-idealizável, o não-racionalizável, o que foge às regras, o enorme. *Nós precisamos de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas revele o mistério das coisas.* (MORIN, 2005a, p. 36)

Trato de buscar uma inter-relação de múltiplas perspectivas que aparentemente são antagônicas, que podem se fundir num movimento complexo, mudando assim o princípio

paradigmático cartesiano. Tratemos de religar, “trata-se de ligar o que estava separado através de um princípio de complexidade” (MORIN, 2005a, p. 37). Faz-nos necessária uma reiteração do sujeito à luz/sombra da ordem e do caos que agem em nós e que vivem em nós. Isso porque o pensamento racional tentou conceber o sujeito de forma reducionista, tentou excluir “ele” “dele mesmo”, ou seja, tentou ignorar os sentimentos que o circundam e são partes integrais que formam o todo. Morin (2003b) apresentou-nos que Nietzsche sabia-o: *Os métodos chegam ao fim*. René Descartes “formulou este paradigma essencial do Ocidente ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), colocando como princípio de verdade as ideias ‘claras e distintas’, isto é, o próprio pensamento disjuntivo” (MORIN, 2007, p. 11). Apesar disso, Edgar Morin aponta que:

A simplificação, ainda que sempre hegemônica e triunfante, está em crise no século XX, sob o efeito de seus próprios progressos, que tomaram forma de duas revoluções científicas – a primeira inacabada; a segunda, nos seus primórdios.

A primeira revolução científica ocorre na física a partir de 1900 e ela opera a crise da ordem, da separabilidade, da redução, da lógica.

A segunda se manifesta pela emergência das ciências sistêmicas dos reagrupamentos das disciplinas muito diversas, em torno de um complexo de interações e/ou de um objeto que constitui um sistema e afeta na base a separabilidade e a redução.

Os quatro pilares são desse modo sacudidos pelo surgimento da desordem, da não-separabilidade, da não-reduzibilidade, da incerteza lógica. (MORIN, 2000, p. 103)

Restringir o complexo aos pilares da certeza afeta contundentemente a linguagem, o real, e o pensamento. Mergulhado na Educação, percebo que tais provocações sobre esse período histórico não escapam à constituição do sujeito no mundo, logo, ao *ser* professor no mundo; assim, pois, tais influências fervilham seu *dever* junto ao cotidiano escolar, mas não são deterministas. As incertezas e as desordens aparecem na constituição do sujeito com essa forma de estabelecer relações de pensar, posicionar-se no mundo e repensar seus caminhos históricos para dar indícios de como vivemos o hoje, sem perder de vista que o ontem é fluido. Isso me impulsiona a pensar que tal contexto não se resume em analisar como se dá o *dever* do professor pelos pormenores das raízes da Modernidade, mas pensar possibilidades outras como anúncios que esses tempos complexos já trazem pela mesma ciência e filosofia que tentou expulsar o humano do humano e eliminar o outro lado complexo do sujeito, indo rumo a caminhos pertinentes que procuram reunir contextualizando e ressaltando o desafio da incerteza e desordem na complexidade cotidiana.



## 2.2 Em uma natureza itinerante

Toda vida é itinerante, mas, sem cessar, a minha vida despertou minhas ideias e meus atos fez interagir umas sobre os outros. (MORIN, 2003b, p. 147)

Longe de abordar o contexto e a complexidade do mundo Atual, a cegueira idealizadora, racionalista e normatizadora da Modernidade tornou-se evidentemente fator de modulações do *ser*. Não obstante, damo-nos conta de que um problema-chave é o de se completar o pensamento que separa com um pensamento que une (MORIN, 2003b). “Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las” (MORIN, 2002, p. 46). É preciso tecê-las pelo princípio da complexidade.

O termo complexidade precisa ser entendido em seu sentido etimológico – isto é, do latim *complexus* –, que significa “aquilo que é tecido junto” (MORIN, 2003b, p. 44). Morin (2003b) ainda nos elucida que o pensamento complexo é um pensamento que busca distinguir (mas não separar) ao mesmo tempo em que busca reunir, contextualizar, globalizar, reconhecer o singular, o individual, o concreto, tratando fundamentalmente da incerteza; que é capaz de conceber a organização. “A palavra complexidade exprime ao mesmo tempo confusão da coisa designada e embaraço do locutor, sua incerteza para determinar, esclarecer, definir e, finalmente, sua impossibilidade de fazê-lo” (MORIN, 2000, p. 90); não pode ser, pois, limitada e confundida com o que é oposto ao simples. Compreende a tetragrama: *ordem; desordem; interação e organização* (MORIN, 2007), na teia das incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios, em qualquer instância de qualquer sistema vivo.

O pensamento complexo não é o contrário do pensamento simplificador, mas integra-o; pois que, segundo Morin (2007), o próprio desenvolvimento da ciência física – que havia expulsado o humano do humano –, que se consagrava o revelador da ordem impecável do mundo, fez com que a complexidade chegasse até nós. Portanto, o propósito do pensamento complexo é, ao mesmo tempo, o de reunir (contextualizar e globalizar) e o de ressaltar o desafio da incerteza.

Assim, a complexidade coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*. Ela diz respeito a sistemas semi-aleatórios

cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem. A complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares. (MORIN, 2007, p. 35)

Ao andar por essa noção mais profunda de certezas e incertezas, guiado pela possibilidade de conhecer a mim mesmo ao conversar com um estranho, venho dando conta de que a estranheza que percebo no Outro reside também em mim. Somos fazedores do nosso tempo e que, concomitantemente, fazemos parte de saberes globais e saberes locais (MORIN, 2008d), que, juntamente com o *religar*, formam este pensamento multidimensional, que, na medida em que busca unir o particular ao global, busca aceitar o desafio da incerteza, questionando o determinismo implícito no discurso da Física Mecânica e na Moderna, e de outras áreas do conhecimento que nos circundam, as quais nos exemplifica Prigogine (2002, p. 20), ao citar uma carta de Einstein a Tagore<sup>10</sup>:

Se perguntássemos à Lua por que ela se move, ela responderia sem dúvida que se move porque tomou essa decisão. E isso nos faz sorrir. Mas deveríamos igualmente sorrir da ideia segundo a qual o homem é livre, porque o determinismo não tem nenhuma razão para se deter na fronteira do cérebro. O determinismo é a concepção clássica da ciência.

A Atualidade Complexa revela em toda sua multidimensionalidade a liquidez dos paradigmas da Modernidade perante as nossas construções históricas. Nossa evolução biológica e intelectual é indiscutível, mas não podemos compreendê-la de forma simplista. E é perpassando por algumas nuances do processo da hominização, a qual Edgar Morin traz como fundamental na constituição da teoria da complexidade, que vamos ver como coadunam em nós a animalidade e a humanidade que constituem o nosso estofo propriamente humano. Todavia, o pensamento complexo não nos mostra um fio condutor, um caminho e uma ideia cega a se seguir. Ao compreender a necessidade real de aprender a aprender, e aprender aprendendo no e com o mundo complexo, percebi também a fragilidade dos conceitos éticos, econômicos e políticos que estão aí neste mundo cuja ética que vigora é a ética de mercado – apesar de por muitos não verem outra possibilidade – sob as réguas dos moldes do pensamento reducionista. A ordem, a desordem, a auto-organização e a interação estão ao nosso redor e

---

<sup>10</sup> Rabindranath Tagore (1861 – 1941), escritor e místico indiano, Prêmio Nobel de Literatura em 1913. Nota de Prigogine (2002).

em nós, arremessando-nos no espiral complexo do ir e vir do universo do *ser* e do *saber*, mostrando-nos que a história multidimensional e complexa humana remete-nos à possibilidade de repensar o presente a cada *acontecimento*. O homem se modifica em sua mais profunda complexidade da vida se reinventando pela história.

Como já mencionei, o século XVII ficou entendido como a época do racionalismo, onde nossos pensamentos e ideias foram conduzidos pela razão, sustentados pela visão matematizada de mundo. Dessa forma, aprendemos que somos apenas racionais, ou seja, que somos *sapiens* (MORIN, 1975). Isso me aciona a falar do primeiro entrelaçamento do pensamento complexo. Ele nos diz que nós somos *Homo* e também *sapiens*; porém, se dissermos simplesmente que somos *Homo sapiens*, estamos somente nos identificando num contexto mais amplo, ou seja, estamos remetendo à ideia de que somos homem e de que também somos como os nossos parentes mais próximos (primatas tais como gorilas, chimpanzés etc...). Múltiplas são as relações e as interferências do meio, além de fatores genéticos e, mais adiante, os fatores culturais que auxiliaram no processo dinâmico/simultâneo, o qual vai trazer o aparecimento do *Homo sapiens*. Sobre isso, Morin (1975, p. 60) ainda nos diz que:

Sendo considerado que o homem não pode ser explicado somente a partir do cérebro de *sapiens*, mas que este é o resultado de um muito complexo e longo processo de hominização, somos tentados a regressar à base, isto é, aos pés do primata descido das árvores para caminhar no solo.

Complementando esse pensamento, diz:

Isso já nos indica que a hominização não poderia ser concebida somente como uma evolução biológica, nem somente como uma evolução espiritual, nem somente como uma evolução sociológica, mas sim como uma morfogênese complexa e multidimensional, resultante das interferências genéticas, ecológicas, cerebrais, sociais e culturais. (MORIN, 1975 p. 61)

Ao relacionarmos esse processo aos princípios complexos, observa-se que esse princípio supõe *acontecimentos* aleatórios e de interações. Não podemos abordar de forma simplista que hominização é a evolução biológica do homem, mas termos em mente a série de interferências – não misteriosas – que a agregam: a seleção natural; os desastres; e as (re)organizações. “Não é uma espécie que evolui dos primeiros hominidas para *Homo sapiens*; é, sim, durante um período imenso em que o meio natural se modifica lentamente e

em que se multiplicam indivíduos e grupos sociais de modo invariante” (MORIN, 1975, p. 62).

Espécies apareceram e desapareceram ao longo da história. Um caminho de milhões de anos fora feito. A hominização é real, mas não é somente o que aparece, é também o que desaparece. Os estudos antropológicos nos mostram esse caminho pela pré-história. Dessa forma, “a hominização conduz a novo início. O hominídeo humaniza-se. Doravante, o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro” (MORIN, 2002c, p. 51).

Mediante essas considerações, houve a necessidade de ganharmos mais um *sapiens*. Entretanto, Morin (1975) contempla que, se nós nos considerarmos apenas *Homo sapiens sapiens*, ainda estaríamos sendo sistemáticos demais, ou seja, que nós falamos, que nós descemos das árvores, que comunicamos e simbolizamos. Dito em outros termos, nós simplesmente construímos representações. Assim sendo, Morin (2002c, p. 51) considera que:

A antropologia pré-histórica mostra-nos como a hominização é uma aventura de milhões de anos, ao mesmo tempo descontínua – surgimento de novas espécies: *habilis*, *erectus*, *neanderthal*, *sapiens*, e desaparecimento das precedentes, aparecimento da linguagem e da cultura – e contínua, no sentido de que prossegue em um processo de bipedização, manualização, erguimento do corpo, cerebralização, juvenescimento (o adulto que conserva os caracteres não-especializados do embrião e os caracteres psicológicos da juventude), de complexificação social, processo durante o qual aparece a linguagem propriamente humana, ao mesmo tempo em que se constitui a cultura, capital adquirido de saberes, de fazeres, de crenças e mitos transmitidos de geração em geração...

Lentos são os nossos passos. Uma longa jornada viva/evolutiva ocorre em meio a uma cascata de *acontecimentos* de ordem-desordem a todo instante. Uma certa perturbação no sistema organizacional da vida é possível ser sentida e vista como necessária. O homem começa a perceber que algo lhe parece não obedecer à relação fenomênica que ele considerava sistemática. Mas algo salienta. O dito *sapiens sapiens* começa também a perceber que muitas questões parecem obedecer ao acaso, mas que este advém de si mesmo. O homem começa a ver que, ao mesmo tempo em que o êxtase do descobrimento eclode, emerge-se concomitantemente o humano do humano, desobedecendo assim à ordem. O próprio homem é glorificador e perturbador da emissão de suas mensagens.

### 2.3 A passos lentos

É parte essencial do princípio da incerteza que as ciências humanas não somente ignorem, mas ainda duvidem da natureza do processo pelo qual os homens e as mulheres tentam dar conta do mundo e da ciência. Existe um princípio da incerteza no exame de cada instância constitutiva do conhecimento. E, de fato, o limite principal da ciência é a sua insistência em abordar e comunicar suas instâncias separadamente. É para superar isso, entre outras coisas, que uma reforma do pensamento torna-se imprescindível, por intermédio da qual seja possível reintegrar um personagem que ela, a ciência do Homem, ignorou totalmente – isto é, o próprio Homem. (PENA-VEGA & NASCIMENTO, 1999, p. 10)

**P**oder-se-ia ter a impressão de que estamos à mercê de um efêmero determinista e linear, mas o que nos envolve é um redemoinho temporal experienciado e vivido de forma única por cada um de nós. Uma *reconciliação*<sup>11</sup> urge nestes novos tempos, trazendo-nos “A nova aliança” (PRIGOGINE, 2002) e uma eterna aliança estará em nós: natureza e cultura. A humanidade está no humano, e o humano na humanidade. Mas essa questão, ao mesmo tempo em que nos envolve com seu manto pertinente, comporta o antagonismo, admitindo a perdição. Somos concomitantemente parte do cosmos e estranhos a ele. Nossas atitudes para com a natureza que nos circunda, para com as culturas diferentes das nossas, e para conosco mesmo nos mostram um descaso tênue com o humano do humano. Gradativamente evoluímos. Gradativamente... em uma instância biofísica e psicossociocultural. Contudo, gradativamente vimos admitindo mais o lado obscuro de nós mesmos e de nós outros com olhares que petrificam. Gradativamente a cegueira vem ocupando nosso espírito. Uma cegueira paradigmática enraizou-se em nossa alma de forma bem sutil. A evolução também nos deixou cegos para a cegueira – construída por nós em nós, fundada na razão pura –, ela, aos poucos, naturalizou-se em nosso *ser*. Uma ciência mais nobre e um pensamento mais humilde fazem-se necessários. Será que realmente evoluímos o quanto pensamos? Reconhecemos nossos passos lentos perante os longos tempos que vivemos e os longínquos tempos que nos esperam. Apoio-me na reflexão de Morin (1975, p. 7):

---

<sup>11</sup> Palavra-chave do sistema elaborado por Ilya Prigogine (2002). “Reconciliação do homem com a natureza. Reconciliação da ciência com a filosofia. Em outras palavras, La nouvelle alliance [A nova aliança], celebrada a duas vozes, em 1979, com Isabelle Stengers, um livro acontecimento que marcará época na história da epistemologia, e que será seguido, em 1988, por *Entre Le temps et l'éternité* [Entre o tempo e a eternidade], sempre em colaboração com sua colega química e filósofa” (p. 14).

<i>Universo</i> .....	7 bilhões de anos
<i>Terra</i> .....	5 bilhões de anos
<i>Vida</i> .....	2 bilhões e meio
<i>Vertebrados</i> .....	600 milhões de anos
<i>Répteis</i> .....	300 milhões de anos
<i>Mamíferos</i> .....	200 milhões de anos
<i>Antropoides</i> .....	10 milhões de anos
<i>Homínidas</i> .....	4 milhões de anos
<i>Homo Sapiens</i> .....	100.000 a 50.000 anos
<i>Cidade, Estado</i> .....	10.000 anos
<i>Filosofia</i> .....	2.500 anos
<i>Ciência do homem</i> .....	0

A Atualidade Complexa atina-nos para esta caminhada, mostrando-nos um caminho a ser construído por nós. Não num porvir, mas no agora complexo em que estamos e de que somos parte; pois “desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste ‘além’ que tem lugar a plenitude da humanidade” (MORIN, 2002c, p. 51). Lançamo-nos no emaranhado que nos junte no e com o mundo, no limiar das certezas e incertezas da vida e da morte neste Educandário do *dever* humano, a própria *ex-istência* no sentido de construção, mediante a liberdade. Neste nascimento, acontece um *ser* em si, podendo ser considerado um real que caminha com o imaginário, talvez um mito, mas talvez algo mais plausível de ser. Nesse *acontecimento*, nasce um *ser* para si, que se joga na vida vivida para e com as outras vidas vividas ao seu redor.

## 2.4 Da estranheza criadora

O homem bom quer também ser verdadeiro e crê na verdade de todas as coisas. Não só da sociedade, mas também do mundo. Por conseguinte, acredita também na possibilidade de aprofundar. De fato, por que razão o mundo deveria enganá-lo?

Transpõe, portanto, sua tendência no mundo e acredita que o mundo também *deve* ser verdadeiro para com ele. (NIETZSCHE, 2007, p. 55)

**A** Atualidade Complexa carrega em sua dimensão indícios de uma incerteza na qual estamos envolvidos, sendo que a concepção mecanicista das certezas não contempla o homem em sua totalidade, passando-nos o ideal do “ou”, ou seja, “ou uma coisa ou outra”. “O transeunte das áreas do conhecimento” propõe um novo olhar, denunciando a visão unilateral que define o ser “humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo*

*prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas” (MORIN, 2002c, p. 58).

A complexidade, na qual vivemos e somos parte, nos possibilita ir em direção ao amanhecer urgente ao qual precisamos vivenciar. Trazemos em si o “e” por natureza, mesmo que o neguemos. Nesse caso, vemos que a negação de si próprio somente levará ao caminhar por uma vida deserta, insaciável por um lampejo de conseguir amar a si mesmo, uma vez que a vida não tem sentido se não amarmos. Doravante, nestes tempos complexos, o compreender a si mesmo exige, *a priori*, o amar o Outro, porque o amor só existe com a existência do Outro. A vida só tem sentido quando o Outro existe. O delírio do Outro, a imaginação do Outro, o consumo do Outro, a alegria do Outro... e o amor do Outro é que movimentam a vida. Assim, pois,

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa. (MORIN, 2002c, p. 58)

Por mais que o pensamento racional tenha nos levado a questões dicotômicas, nós nunca deixamos de produzir cultura, e estamos numa longa ordem biológica que nos fez como nós estamos agora. Fizemos um caminho que nos levou à sapiência, mas também à loucura. Pode um *sapiens* que não é capaz de criticar sua própria sapiência ser digno de ser *sapiens*? O homem não vive só da racionalidade, nós também nos desgastamos, dançamos, temos ritos, cremos em dias melhores com mais afetuosidade entre desconhecidos, cremos que o sujeito transcende a materialidade.

Surge, então, a face do homem escondido pelo conceito tranquilizador e emoliente do *sapiens*. Trata-se de um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido<sup>12</sup> que produz a desordem. É como

---

<sup>12</sup> Neologismo formado sobre o grego *hybris*, descomedimento. Nota do autor.

chamamos loucura à conjunção da ilusão, do descomedimento, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver o *homo sapiens* como *homo demens*. (MORIN, 1975, p. 116-117)

Somos, ao mesmo tempo, uno e múltiplo. O uno está na multiplicidade, assim como o múltiplo faz parte da unidade e o singular traz em si o cosmos no instante, pelo presente que ressignifica o passado nas escolhas pelo imediato, translucidando um futuro indeterminado pelas relações conosco mesmos e com o meio, na certeza de que o que permanecerá é pensamento que vive constantemente sua regeneração pela própria destruição de sua verdade, durando a coesão do *devir* que tece um conjunto de pontos de vista provisórios. Alcançamos os “paroxismos de vida em êxtase e na embriaguez” (MORIN, 2002c, p. 52). Caímos na malha fina de nossas próprias paixões e dos nós atados. Vamos de um extremo ao outro num piscar de olhos. Choramos, rimos, brincamos, melindramos quando nossos orgulhos são lembrados por aqueles que amamos. Apaixonamos, odiamos, fazemos prosa... amamos... “o ser humano é um animal insuficiente, não apenas na razão, mas é também dotado de desrazão” (MORIN, 2008a, p. 7).

A vida cotidiana e sua própria complexidade nos mostram que também estamos despertos. Em meio a essas confissões complexas, temos em nós o altruísmo, e somos também inteiramente secundários para aqueles que amamos. Somos capazes de viver pelo Outro tal como somos capazes de morrer por nossa fé, ou uma ideia. Tal natureza em nós surge como uma possível forma de enfrentar as incertezas, enxergando que o desespero que envolve o *ser* nas mais diversificadas experiências durante a vida parte, sobretudo, pela não aceitação do paradoxo inerente ao humano, isto é, daquilo que se mostra aparentemente contrário nas relações do mundo interior (si para si) e exterior (de si junto ao Outro); já diziamos Morin (2002a) que o sujeito oscila entre o egoísmo e o altruísmo. Nesse intento, o homem cria a partir de sua própria estranheza reveladora única e múltipla, entendendo-se que o uno está na multiplicidade, bem como o múltiplo faz parte da unidade na relação com a estranheza do Outro que desconheço; “a luz carrega a sombra; a noite traz o dia no seu ventre e o pare ao raiar da aurora. O dia, por sua vez, clama pela noite, como o corpo cansado pede repouso e silêncio” (QUEIROZ, 2010, p. 36).

Nesse caminhar pelo “e” é que a teoria da complexidade apresenta-nos a condição atual de *Homo sapiens sapiensdemens* (MORIN, 1975). Numa palavra: “o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade



originária” (MORIN, 2002c, p. 52). É nesse caminho que nos constituímos *Homo sapiens sapiensdemens*.

## 2.5 Nascer, viver, morrer e renovar-se ainda: *Homo complexus*

A complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas ela nos torna prudentes, atentos, não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos. Ela nos mostra que não devemos nos fechar no “contemporaneísmo”, isto é, na crença de que o que acontece hoje vai continuar indefinidamente. Por mais que saibamos que tudo o que aconteceu de importante na história mundial ou em nossa vida era totalmente inesperado, continuamos a agir como se nada de inesperado devesse acontecer daqui para frente. Sacudir esta preguiça mental é uma lição que nos oferece o pensamento complexo. (MORIN, 2007a, p. 83)

O primeiro entrelaçamento do pensamento complexo, ou seja, de sermos *Homo sapiens sapiensdemens* é fundamental para compreendermos a ontologia descrita que defende Edgar Morin. Poder-se-ia pensar que a demência humana é fundadora de uma fonte de crueldade e de cegueira. No entanto, sem as lápides dos delírios, nós outros não conseguiríamos inventar e reinventar. Não teríamos a poesia nem a arte, cuja aparente loucura da escrita e das pinceladas da arte contemporânea podem representar um mundo que habita em nós. Se, por um lado, as nossas mãos podem se estender para o progresso da ciência, economia e democracia, por outro lado, essas mesmas mãos podem oprimir o Outro, banalizando a vida em prol de nossos orgulhos, sugando da natureza bens para nosso bem-estar, sem nos darmos conta do mal-estar e da perspectiva tenebrosa de vida que nós podemos viver, e que nossos descendentes poderão experimentar. Vivemos uma condição paradoxal que nos constitui como sujeitos, que pode possibilitar a criação e inovação, entretanto, uma autocrítica faz-se necessária, a fim de que não deixemos a barbárie caracterizar sobremaneira a humanidade que há em nós.

Temos, entretanto necessidade de controlar o *homo demens* para exercer um pensamento racional, argumentado, crítico, complexo. Temos necessidade de inibir em nós o que o *demens* tem de homicida, malvado, imbecil. Temos necessidade de sabedoria, o que nos requer prudência, temperança, comedimento, desprendimento.

Prudência sim, mas isso não significa esterilizar nossas vidas, evitar riscos a qualquer custo? Temperança sim, mas será mesmo necessário evitar a experiência da “consumação” e do êxtase? Desprendimento sim, mas será mesmo necessário renunciar aos laços de amizade e amor?

O mundo em que vivemos talvez seja um mundo de aparências, a espuma de realidade mais profunda que escapa ao tempo, ao espaço [...]. Mas nosso mundo da separação, da dispersão, da finitude significa também o mundo da atração, do reencontro, da exaltação. [...] Não experimentá-lo é evitar o sofrimento, mas também não haverá o gozo. (MORIN, 2008a, p. 8)

Confesso que é difícil aceitar o paradoxo existente em mim. No entanto, não posso omitir uma interrogação; se vivo em meio ao turbilhão das nuances de *acontecimentos*, acasos, incertezas, retroações, ações, (in)determinações, interações..., como posso negar nossos traços inquietantes desse emaranhado complexo? Neste mundo incerto, cujas relações oscilam em nome de uma das expressões mais supremas da moral, o amor não raras vezes é confundido com a felicidade no ter, tornando-se uma religião sangrenta e cruel, exacerbada pela sapiência, que não se esforça em domar seu lado obscuro. A demência incontrolável, nossas malvadezas, a racionalização exacerbada exortam a barbárie humana instalada ainda no seio das civilizações que se construíram na relação de dominação, exploração, humilhação e de desprezo (MORIN, 2007b).

Isso já tinha sido observado no choque da Europa com os povos autóctones da América Latina. Os espanhóis conseguiram mostrar-se superiores aos autóctones devido ao fato de que eles podiam compreender melhor os motivos desses últimos e, em consequência, desenvolveram estratégias para subjugar esses povos.

Compreender não é, portanto, unicamente um caminho para aceitar o outro em sua “outridade”; compreender é, frequentemente, um processo de dominar ou subjugar o outro, como foi suficientemente verificado nos contextos terapêuticos e de dinâmica de grupos.

A compreensão trata da assimilação do estrangeiro. Aproveitando-se dos sentimentos, das concepções e dos pensamentos disponíveis, existe a intenção de se traduzir para a pessoa conhecida aquilo que percebemos como sendo estrangeiro junto ao outro. Esse processo implica a destruição do estrangeiro. De tal forma que ele não é inteligível nem no plano verbal, nem no conceitual; ele só se torna compreensível quando se transforma em algo estruturado, de modo a se tornar familiar. (WULF, 2003, p. 201-202)

Nesse intento, procurando pôr em movimento o compreender, o pensador francês Edgar Morin nos mostra a necessidade de complementar a esse entrelaçamento princípios que buscam unir o contexto ao global, enunciando a aceitação das incertezas que estão nas estradas do conhecimento do sujeito. Sem instituir uma organização hierárquica entre eles, trago os princípios do pensamento complexo que se complementam em suas particularidades, a fim de pensarmos o movimento da complexidade também na noção de sujeito, que aqui neste ensaio nos é caro.

O primeiro é o princípio *sistêmico* ou *organizacional* (MORIN 2003a), que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. É importante termos em mente que a organização não se reduz à ordem, pois, no pensamento complexo, a ordem caminha no binômio com a desordem (ordem-desordem), mas isso não quer dizer que a ordem não seja compreendida. “Do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente: as emergências” (MORIN, 2003a, p. 15). Cabe ainda ressaltar que a *totalidade* é sempre aberta. Petraglia (2008, p. 58) elucida-nos, ao afirmar que “o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem suas partes [...], pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo”. Isso significa que, no pensamento complexo, a *totalidade* tanto pode ser mais ou eventualmente ser menos que a soma. “O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem suas partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo” (PETRAGLIA, 2008, p. 59). “Sendo assim, a complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: ‘A totalidade é a não-verdade’” (MORIN, 2007a, p. 69).

Outro princípio é o *hologramático* (MORIN 2003a). Esse “coloca em evidência o aparente paradoxo dos sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte” (MORIN, 2003a, p. 15). Justifico, neste princípio, os dizeres em certos momentos destes escritos, ao ressaltar que somos parte do todo e que o todo faz parte de nós, pois que cada indivíduo encontra-se ligado de alguma forma um com o outro – tecido junto –, como se estivéssemos em uma grande teia, em que qualquer movimento em suas extremidades ou nas regiões centrais faz com que toda a teia vibre, uns sentem mais essa cadeia de eventos não lineares, e outros menos, mas toda ela sente, e se deixa ser sentida pelos acasos e as indeterminações que a afetam. De alguma forma, as ações de outrem chegam até nós, seja de forma mais intensa, seja de forma mais branda. Lembremos, no entanto, que cada um sente as ações do cosmo conforme o que a nossa historicidade construiu e vem construindo a cada instante, conforme o que existe de *demens* em nós. Assim sendo, podemos potencializá-la, ou diminuí-la, e, quem sabe, deixá-la estável. As vibrações dessa “teia”, em outras palavras, são os antagonismos, as incertezas, os *acontecimentos*, as interações, as determinações, os acasos... Enfim, a complexidade no caminho com o Outro constitui nossa subjetividade, que emerge num *devoir* cósmico, não se limitando a uma mera qualidade de cada parte que compõe o todo, mas uma parte que influencia e forma outras partes, tornando-

as emergentes. Ao mesmo tempo em que somos autônomos, somos dependentes; assim, pois, o local faz parte do global e vice-versa, porque a cultura e a natureza nos possibilitam isso. Dessa forma, esse princípio opõe-se à ideia separatista, advinda da concepção de separação homem-natureza.

A ideia era a de que, para o conhecimento do homem, deveríamos rechaçar, eliminar tudo o que fosse natural, como se nós, o nosso corpo e organismo fossem artificiais, ou seja, a separação total. A separação do sujeito e objeto, significando que nós temos o conhecimento objetivo porque eliminamos a subjetividade. Sem pensar que no conhecimento objetivo há, também, a projeção de estruturas mentais dos sujeitos humanos e, ainda, sob condições históricas, sociológicas, culturais precisas. (MORIN, 2008d, p. 28-29)

Fato é que vivemos em sociedade, e que numerosos eixos temáticos e áreas do conhecimento nos circundam. Não obstante, muitos destes, como, por exemplo, a educação, a política, a economia, são tratados de forma linear, ou seja, a causa do problema da educação, da política e da economia a que cito como exemplo, quando pautada e refletida sob o viés da lógica do determinismo clássico, tende a ser concebida como uma causa que gera um efeito: e ponto final. Ora, sabemos que grandes são os disparates oriundos de uma causa. No entanto, determiná-la linearmente, para com uma geração de efeito, é colocá-la na presilha entre os limiares da certeza e do acabamento.

Seguindo os princípios cognitivos do pensamento complexo, temos o princípio do *anel retroativo* (MORIN, 2003a), em que Morin (2003a, p. 16) nos diz que “permite o conhecimento dos processos de auto-regulação, rompendo assim com a causalidade linear”. Dessa maneira, uma questão pode ser advinda de inúmeras possibilidades de causas, que podem se tornar um efeito. Mas isso não quer dizer que seja rígido, pois, neste anel retroativo, entende-se que o efeito também está num movimento constante, tornando-se causa de um produto, rompendo assim com a estática.

Adentremo-nos no anel *recursivo* (MORIN, 2003a). “É um anel gerador, no qual o produto e os efeitos são produtores e causadores do que os produz” (MORIN, 2003a, p. 16). Isso significa dizer que a causa produz o efeito, que produz a causa, resumindo-se num circuito *recursivo*. Edgar Morin nos traz como exemplo a nossa própria existência, que é produto da união biológica entre um homem e uma mulher, e ao mesmo tempo seremos produtores de outras uniões. Nesse sentido, nós somos recursivamente causa e efeito.

Outro princípio é o da *auto-eco-organização* (MORIN, 2003a). Este nos mostra o quão os seres humanos são capazes de emergirem ao mesmo tempo no/com o mundo – junto

com o todo – a partir de sua auto-organização, intrínseca à autonomia e à dependência. “Para transformar-se e conhecer-se, o sujeito necessita de um objeto. É a partir dessa dependência que o sujeito e o objeto emergem da realidade complexa, assim como se observa na relação recíproca e inseparável: sistema *auto-eco-organizador* e ecossistema”. (PETRAGLIA, 2008, p. 69). Temos, então, que o sujeito possui autonomia para caminhada autodidata. No entanto, somos seres dependentes, pois que necessitamos não somente do objeto, mas também do Outro. Nossas *diferenças* e as mudanças que proporcionam o observador no observado nos unem na busca incansável pelo *ser* mais. Afirma Edgar Morin (2003a, p. 17) que:

Um aspecto determinante de auto-eco-organização é que esta se regenera em permanência a partir da morte de suas células, conforme a fórmula de Heráclito, “viver de morte, morrer de vida”, e que as duas ideias antagônicas de morte e vida são aí complementares, mesmo permanecendo antagônicas.

Temos então o princípio *dialógico* (MORIN, 2003a) – que consiste no entendimento da dialogia. Este significa entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas como a razão e a emoção, o real e o imaginário. Não exclui um ou dois princípios, a fim de que nasça um terceiro, mas consiste em uni-los, pois numa mesma realidade eles são indissociáveis. Falamos ao longo do texto sobre a necessidade de se pensar em conjunto, aliás, quando remetemo-nos à complexidade, logo pensamos em algo difícil, isso não é tão simples, tal coisa não está muito clara... Contudo, adverte-nos Morin (2007a) que é necessário compreendê-la em sua etimologia, isto é, conforme já dissemos, “aquilo que é ‘tecido’ junto”.

Pensar na perspectiva da complexidade, então, é como pensar num *tecido* em que os fios paralelos não são apenas amarrados, confundindo-se, mas unidos transversalmente por uma *trama* que os *religa*. A partir desse paradigma de pensamento e ação, *entender a realidade* não significa decompô-la em *elementos simples*, isolando-os uns dos outros, mas buscar percebê-la em suas múltiplas composições e interações, em suas diferentes *redes de significados*. O pensamento complexo não se reduz à ciência, à filosofia, à arte ou a qualquer campo específico do saber, mas permite sua comunicação, como se fosse uma naveta que trabalha para unir os fios. (AZIBEIRO, 2003, p. 100)

Dessa forma, observamos que a dialogia permite a associação de noções contraditórias, procurando conceber um mesmo fenômeno complexo, onde podemos ver que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade. Sendo assim, no

pensamento complexo, não há síntese. “A síntese é igualmente uma ferramenta que nos permite compreender a formação de unidade e de novas totalidades. Mas essas unidades ou essas totalidades são sempre provisórias ou parciais” (MORIN, 2002b, p. 29). Vivenciamos a condição inacabável do *ser*. Vivemos num movimento de mudança, não da negação de fatores que irão se contrapor para gerar um terceiro, e este passa a ser “a verdade”, excluindo as outras partes que o compuseram. Vivemos na dialogicidade, “que abarca a possibilidade de interação e inter-relação de múltiplas perspectivas, [...] que nem se fundem nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação” (AZIBEIRO, 2003, p. 96). A ideia linear concebida na Modernidade não se sustenta nesses tempos complexos que vivemos.

É necessário respeitar a realidade, mas nunca se ajoelhar diante dela. Entre os dois polos do *ser* e do *dever-ser*, cada qual estéril em si mesmo, desenham-se as mais vigorosas linhas de força. Aceitar! Recusar! Para recusar este mundo é preciso aceitar este mundo. Para aceitar este mundo é preciso recusar este mundo. Aqui começam as dificuldades. Não existe síntese teleguiada. (MORIN, 2002b, p. 33)

E, por fim, o princípio da *reintrodução* (MORIN, 2003a), que anuncia o conhecimento como um emaranhado de possibilidades numa teia entrelaçada, e não uma concepção linear. “Esse princípio opera a restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo” (MORIN, 2003a, p. 18).

Apesar de termos citado todos esses princípios, o pensador francês Edgar Morin diz que para se constituir as formas não lineares e não compartimentadas, ou seja, para nos ajudar a pensar a complexidade, destacam-se três operadores ou princípios dentre os quais nós citamos, construindo a noção de totalidade: o *hologramático*, o *recursivo* e o *dialógico* (MORIN, 2003a), os quais Morin denomina como sendo os que põem em movimento o pensamento complexo. Contudo, não se trata de expulsar a certeza com o princípio da incerteza. Não coloquemos a complexidade num pilar de adorações, pois assim estaríamos compreendendo-a da mesma forma excludente com que as ideias simplificadoras o fazem. “Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las” (MORIN, 2002c, p. 46).

Portanto, fica claro que temos obstáculos criados pelo caminho da racionalização exacerbada (o que consiste em prender a realidade num sistema coerente, e tudo que na realidade contradiz esse sistema coerente é posto de lado, visto como uma ilusão), que é um esforço de adequação entre os meios e fins. Sendo assim, percebo, nesses princípios cognitivos, que Edgar Morin faz uma abordagem da complexidade em qualquer instância de qualquer sistema vivo. Junto a eles, conforme disse alhures, temos o tetragrama, que também compõe as bases do pensamento complexo. Retomemos a ele de forma mais detalhada. Primeiramente a de ideia de ordem:

Transcende a antiga ideia determinista de estabilidade, permanência, imutabilidade e constância, pois encerra também em seu termo a noção de singularidade presente em seu nascimento e desenvolvimento peculiares a cada coisa; como também compreende em seu bojo a ideia das interações, o que significa que nada existe sem influências (internas e externas) e sua interdependência. (PETRAGLIA, 2008, p. 65)

Já a desordem nos remete à ideia dos desvios que aparecem em qualquer processo, alterando-se de forma inesperada, em que no homem pode-se nomear este fato de incerteza, a qual Morin (2005a) aponta como crucial para a evolução do universo. Caminhando para o agrupamento do tetragrama, faz-se necessário o conceito de organização, onde o pensador francês nos diz que:

[...] a organização é disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. A organização liga, de modo inter-relacional, elementos ou acontecimentos ou indivíduos que, a partir daí, se tornam os componentes dum todo. Garante solidariedade e solidez relativa a estas ligações, e portanto garante ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias. Portanto a organização: transforma, produz, liga, mantém. (MORIN *apud* PETRAGLIA, 2008, p. 66-67)

Assim, comunicando esses conceitos numa teia complexa, onde estão em movimento as ideias do *Homo sapiens sapiensdemens*, juntamente com os três operadores da complexidade atrelados ao tetragrama, que constituem fundamentalmente a base do pensamento complexo, abrindo os horizontes para a complexidade do mundo e sua perspectiva multidimensional. Nessa reflexão, percebo que a contradição me compõe; a cada

escapada de uma cela, entro em outras celas, abertas e ao mesmo tempo fechadas pelas incertezas do caminho.

O homem é o ser mais limitado que existe, já que o mais individualizado. Mas, ao mesmo tempo e por isso mesmo, é o ser cuja necessidade é a mais ilimitada, a mais universal. Esta contradição é o próprio tecido de nossa condição. Não foi senão com toques de varinha mágica que religiões e filosofias acreditaram suspender ou conciliar a contradição. De fato, o momento da reconciliação é o momento em que o pensamento passa ao ponto morto; suprimir o ânodo ou o cátodo, significa interromper a eletrólise. Mas a aceitação imbecilizada ou desesperada da contradição é uma espécie pior de morte intelectual. O que fazer? Como dizer? É necessário ao mesmo tempo aceitar o que se recusa e recusar o que se aceita. É preciso exigir a totalidade e negá-la (MORIN, 2002b, p. 58-59)

“Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano” (MORIN, 2002c, p. 59). Não há mais natureza congelada. A matéria tem uma história. A vida tem uma história. “Como afirma François Jacob<sup>13</sup>, quando observo a divisão de uma célula, vejo toda uma história [...]. Estamos em plena história, história essa que a física clássica havia expulsado inteiramente de seu domínio”. (CASSÉ; MORIN, 2008, p. 78). Tudo nasce, tudo morre, e a vida se renova abrindo suas faces complexas, claras e escuras, ao convite de sua reorganização pelos limites da certeza e incerteza do pensamento que vive no limiar da temperatura de sua própria criação e destruição.

Uma célula se encontra em estado de autoprodução permanente através da morte das células (que, etc.); uma sociedade se encontra em estado de autoprodução permanente através da morte de seus indivíduos, (que, etc.); ela se reorganiza sem cessar através de desordens, antagonismos, conflitos que, ao mesmo tempo, minam sua existência e conservam sua vitalidade. (MORIN, 1997, p. 10)

Tudo ressurge renovado. Somos transformados e transformadores da realidade micro e macrocós mica. Renascemos nossas formas de pensar, agir e sentir complexo no mundo quando olhamos para nós e percebemos que a mudança é inerente perante o porvir indeterminado. Nesse *acontecimento*, na complexidade do real, estamos num *devir* cósmico, somos *Homo complexus*.

---

<sup>13</sup> François Jacob (1921-). Prêmio Nobel de Biologia de 1965, membro da Academia Francesa (N. Ts.).



## 2.6 Conversações sobre uma noção de sujeito

O homem conhece o mundo na medida em que se conhece: sua profundidade se desvenda a ele à medida que se espanta de si mesmo e de sua complexidade. (NIETZSCHE, 2007, p. 41)

*A*o problematizar a realidade junto aos princípios que propõe uma *religação* (MORIN, 2000), coloquei-me lucidamente abraçado com minha própria natureza e com o Outro, pelas estradas das certezas e incertezas, da ordem e desordem, que fazem uma propedêutica para eu falar nesses escritos de um pensamento que me é tão caro à questão da pesquisa; a ideia que Edgar Morin chamou de noção de sujeito.

Durante esse percurso, ficou clara a relação dicotômica concebida pela cegueira paradigmática, isto é, a cisão posta na relação sujeito/objeto, subjetividade/objetividade. Um dos efeitos disso na Educação tem sido ideias mirabolantes acerca de uma pesquisa “eficaz” surgida através do que chamamos de princípio da separação: homem-natureza. Como vim denunciando ao longo desses manuscritos, o homem deveria extirpar de si tudo que fosse natural, como se nós, o nosso organismo não fosse complexo, e sim uma máquina. Não diferente, temos “a separação do sujeito e o objeto significando que nós temos o conhecimento objetivo porque eliminamos a subjetividade” (MORIN, 2008d, p. 28); mas nos esquecemos de contemplar que no conhecimento objetivo há também a projeção de estruturas mentais dos sujeitos humanos, influenciando e modificando dessa forma o observado, sob condições históricas, sociológicas e culturais. Sob esses aspectos, podemos caracterizar esse processo de separação total (MORIN, 2008d).

Reportemo-nos ao segundo princípio do método cartesiano onde o separar para conhecer é o lema para o conhecimento do objeto e do próprio homem. Se, por um lado, vemos que os princípios da complexidade colocam por terra este preceito; por outro, é notório que nos acostumemos a pensar cartesianamente, e não tecidamente em conjunto. Daí a necessidade de religar aquilo que a cegueira Moderna tentou evaporar: nossa influência no objeto, no Outro e no mundo. A questão é que, nesses tempos complexos, “o mundo assustasse com tantas e tão rápidas mudanças. O tempo parece ter forjado uma nova forma, driblando o convencional e deixando a vida à mercê do efêmero e do imprevisível” (MARQUES, 2001, p. 28). Nesses tempos complexos, o homem já não se encontra do alto de sua torre de controle para observar, sem que, por sua vez, não seja observado. Não há como produzir um conhecimento se isolarmos o objeto de conhecimento de seu ambiente, pois que estaríamos

voltado às hastes do orgulho e da fatalidade de sermos *seres* acabáveis na construção de nós mesmos e de uma contribuição para um conhecimento pertinente.

Justamente em meio aos caminhos das cisões, em meio à ciência determinista que promoveu a disjunção, acreditou-se “na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda afetividade” (MORIN, 2002c, p. 20). Contudo, essa mesma ciência trouxe a nós outros uma noção de sujeito pautada numa ética complexa, pois “a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também fortalecê-lo” (MORIN, 2002c, p. 20). Essa noção, podemos assim dizer, é extremamente imersa num paradoxo uno e múltiplo, pois assim caminhamos em natureza itinerante.

Confundidas em várias vertentes, podemos observar a concepção de sujeito sendo desenvolvida aos extremos. Ora numa concepção de mãos dadas com o materialismo, concebendo o homem apenas nos limites *homo faber* e *economicus*, destituído de subjetividade, afetividade, loucura, amor e poesia (MORIN, 2002b); e, por vezes outras, curvando a vara para o outro extremo, considerando apenas que a verdadeira e mais completa concepção de sujeito encontra-se definida no campo filosófico da metafísica, “onde o sujeito confunde-se com a alma, com a parte divina ou, pelo menos, com o que em nós é superior, já que nele se fixam o juízo, a liberdade, a vontade moral, etc.” (MORIN, 1996, p. 45). Assim sendo, institui-se um dualismo em nosso pensar, não sendo mera coincidência o nosso atual pensar dicotômico, onde, pela ciência mecânica, fazemos de um lado uma instância determinista do sujeito, pautado apenas no físico, no biológico, no social ou cultural, “falecendo” assim o sujeito; e, de outro lado, ficamos no campo que aceita apenas aquilo que a razão do homem não é capaz de compreender, pautando-nos numa crença que ignora o desenvolvimento do homem e sua historicidade consigo mesmo e com o mundo, confiando apenas que o transcendental é a resposta para o sujeito em sua plenitude/inteligência.

Diante desses extremos, talvez uma primeira saída que beira a ingenuidade seria dizer que é necessário um equilíbrio entre essas apresentações para compreendermos a noção de sujeito complexo. Mas que equilíbrio seria esse? Apenas somar um ao outro e dizer que um faz parte do outro e vice-versa? Se nos princípios da complexidade não se admite que a *totalidade* seja concebida como uma mera soma das partes, o que dizer da noção de sujeito. Costumeiramente, definimos alguém pela afetividade em sua subjetividade encontrada em seus traços, e, dessa forma, deparamo-nos no/com o erro não somente de definir o Outro, mas de compreendê-lo para dominá-lo; e se assim o fizermos, estaremos ainda imersos na cegueira de nossas verdades irrisórias, segundo as quais tentamos compreender também o mundo. O Outro – que carrega dentro de si um universo – é muito mais complexo do que os estrondos

de nossas filosofias. Nessa vida, melhor dizendo, em nossa vida alienada pelas reduções da natureza humana, que admite ao mesmo tempo em nós uma condição alienante, porém não de forma linear, uma vez que a complexidade admite o princípio da reintrodução, poderiam nossas relações, construídas à luz da Modernidade, sufocar a relação conosco e com o Outro. Alguns conhecimentos fazem com que se diminuam as amizades e a amorosidade pelo mundo. A soma das afetividades não define a subjetividade do sujeito; a inclusão de nossas verdades no Outro não o define. Por que temos que definir o Outro? Salienta-nos Morin (2002c) a necessidade da introspecção:

A prática mental do auto-exame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro. Se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão.

O auto-exame crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos e, por conseguinte, que reconheçamos e julguemos nosso egocentrismo. Permite que não assumamos a posição de juiz de todas as coisas<sup>14</sup>. (MORIN, 2002c, p. 100)

Entre encontros e desencontros, entre desencontros e encontros, minha relação e concepção de sujeito tornar-se-á mais e mais necessária na/com a complexidade real, enquanto sujeito envolto na seiva que alimenta a raiz pela razão e emoção, na permanente e evolutiva troca de células doentes por vitalícias, na permanente ânsia por buscar a fraternidade, alimentando-me assim pelas cascatas dos *acontecimentos* históricos que me formam e das quais faço parte. A construção do sujeito não é apenas a simples soma de concepções de diversas áreas do conhecimento que tentam defini-lo, pois que, a cada instante, a cada *devoir* cósmico, só pode ser descrito por aqueles e aquelas que a vivenciam, e ainda assim essa descrição pelos próprios atores que percorrem esse caminho poderia ser descrita hora menos ou hora mais do que o exato instante ocorrido, relevando e esclarecendo assim que a *totalidade* pode ser mais ou menos do que a soma. A vida é constituída por instantes; sejam quais forem, estes se unem nas cascatas do *devoir*, em que o “Eu” em congruência com “tu” se fundem na práxis de um conhecimento válido nestes tempos complexos: o que se alimenta de incerteza e que aceita como pensamento que vivifica a verdadeira ética da compreensão que extirpa a qualquer hora nossa petulância.

---

<sup>14</sup> “É um idiota”, “É um crápula” são expressões que exprimem ao mesmo tempo a total incompreensão e a pretensão à soberania intelectual e moral. Nota do autor.

Nessa formação do sujeito complexo, cujo paradoxo está em nós, a noção de sujeito não poderia escapar ao princípio dialógico. Aqui, onde esta noção entrelaça os princípios da complexidade, não poderíamos deixar de estarmos submetidos à tensão simultânea das ideias contrárias, trazendo então a complementaridade dos contrários. Vivemos um paradoxo íntimo, e essas questões desestabilizam as possíveis visões que nós construímos acerca de um mundo redutível, pois que, ao mesmo tempo, surge neste fervilhar de ideias um possível anúncio complexo que não podemos ter a audácia em dizer que é um guia para verdade e que derruba todos os equívocos históricos elaborados até então. No entanto, uma nova possibilidade de concebermos o sujeito fora da disjunção e do determinismo do paradigma enraizado em nossa cultura está expressa em viva voz na religação do sujeito com o objeto e com a natureza, mostrando então uma maneira complexa não só de se fazer pesquisa, mas de vivenciarmos a natureza existente no *devoir* professor. Podemos assim dizer que há uma inseparabilidade na relação sujeito/objeto.

O conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais de sujeito. O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento. Por esta razão eu disse que o conhecimento, sem o conhecimento do conhecimento, sem a integração daquele que conhece, daquele que produz o conhecimento, e o seu conhecimento é um conhecimento mutilado. Sempre deve haver a integração de si mesmo, o auto-exame, e a possibilidade de fazer suas autocríticas. Integrar qualquer conhecimento é uma necessidade epistemológica fundamental. (MORIN, 2008d, p. 53)

Uma “outra” ontologia é anunciada por Edgar Morin. Não vemos aqui um sagrado que se reduz no essencialismo metafísico ao projetar de alguma forma a ruína do primeiro entrelaçamento do pensamento complexo, isto é, o *homo sapiens sapiensdemens*; mas projeta e retoma, sobretudo, a experiência humana num mundo de prosa e poesia, do real e imaginário, do espírito e da matéria que dialogam com uma ciência mais humilde, uma ciência com consciência; um homem que ri e que chora; que nasce; que vive; que adocece; que se alegra; que morre, marca distintiva do humano demasiadamente humano; onde a soma das partes pode ser mais ou menos que o todo, onde o estofado se encontra no próprio cerne de que é constituído o pensamento complexo. Aqui, o *ser* inconcluso e o fazer o caminho ao andar são os artífices que nos impulsionam a tratar do sujeito, para o qual Morin (2002a, p. 118) “propõe uma definição não partindo da afetividade, não do sentimento, mas de uma base bio-

lógica”. Para tanto, a de tratarmos ainda dos conceitos de autonomia, auto-organização e do conceito de indivíduo, uma tríade inseparável no entrelaçamento da noção de sujeito posta por Edgar Morin.

A autonomia que o pensamento complexo contempla vai além da ideia de liberdade absoluta, mas envolve uma autonomia que depende de seu meio ambiente (MORIN, 2002a). A ideia de autonomia está inseparável da auto-organização. Esta última nos mostra o quão os sujeitos são capazes de emergirem ao mesmo tempo no/com o mundo a partir de sua auto-organização, intrínseca à autonomia e à dependência. “Para transformar-se e conhecer-se, o sujeito necessita de um objeto. É a partir dessa dependência que o sujeito e o objeto emergem da realidade complexa, assim como se observa na relação recíproca e inseparável: sistema auto-organizador e ecossistema”. (PETRAGLIA, 2008, p. 69). Portanto, postas em movimento a autonomia e a dependência, essa capacidade do sujeito o torna “auto-organizador de seu processo vital e não exclui a dependência relativa ao mundo exterior, aos grupos, à sociedade e ao ecossistema. Então a auto-organização é na verdade auto-eco-organização, porque a transformação extrapola o seu ser” (PETRAGLIA, 2008, p. 71). Morin (2002a) explana sobre a noção de sujeito a partir de uma elaboração sobre indivíduo, a partir de uma abordagem biológica, a qual não podemos dizer que é a noção de sujeito propriamente dita, mas parte deste todo, tal como um ponto no holograma complexo que está no humano do humano.

O sujeito é tudo e nada. [...] É tudo, porque só ele tem a existência. Não é nada, porque comporta a morte no seu nascimento [...].  
É tudo, porque todo o **indivíduo-sujeito**<sup>15</sup> é para ele centro do mundo e valor absoluto. Não é nada, neste universo no qual é excêntrico, minúsculo, infinitesimal, efêmero... (MORIN, 2005b, p. 307, **grifos meus**)

A concepção de sujeito perpassa a organização viva. O indivíduo, explica Petraglia (2008), constitui-se de elementos químicos, além de sermos parte do ecossistema e da sociedade, sendo estes respectivamente nomeados por Edgar Morin como infra, extra, supra e meta-individuais. Essas características, ao mesmo tempo em que nos singularizam, nos diferenciam, “não enquanto membro de uma categoria pertencente à espécie, mas como autor de seu processo organizador, que o torna sujeito” (PETRAGLIA, 2008, p. 67).

<sup>15</sup> Segundo Morin (2002a, p. 118-119), o conceito de indivíduo é um pré-requisito ao conceito de sujeito. Do ponto de vista biológico, uma vez que a definição de sujeito não parte da afetividade, não do sentimento, mas de uma base biológica, o indivíduo é o produto de ciclo de reprodução; mas esse produto é, ele próprio, reprodutor em seu ciclo, uma vez que o resultado do acasalamento de indivíduos de sexos diferentes produz esse ciclo. Somos, portanto, produtos e produtores ao mesmo tempo.

Fala-nos Morin (2002a) que a noção de indivíduo não é absolutamente fixa e estável, pois que a própria história nos mostra que houve duas tendências contrárias no pensamento biológico. “Para uma delas, a única realidade é o indivíduo, porque, fisicamente, vemos apenas indivíduos, nunca a espécie; para a outra, a única realidade é a espécie, já que os indivíduos não passam de amostras efêmeras” (MORIN, 2002a, p. 119).

Para nós, existe um elo complexo na concepção de indivíduo, em que uma recursividade funda-se na dinâmica existente entre sujeito e objeto. Essas noções aparentemente antagônicas terão mais coerência na realidade ao se complementarem. Vemos na própria biologia a deterioração, o nascimento e a renovação, e, para nós, existe um elo complexo na concepção de indivíduo, em que uma recursividade funda-se na dinâmica existente no sujeito com o meio e com o Outro, e essas noções aparentemente antagônicas terão mais coerência na realidade ao se complementarem. No princípio recursivo, então, percebemos elementos teóricos que nos possibilitam relacionarmos o indivíduo e a espécie, e não abordarmos um(a) em detrimento do outro(a). Podemos assim, conforme Morin (2002a, p. 119), “aplicar o mesmo raciocínio à relação entre indivíduo/sociedade”. Ratifica essa ideia Morin (1996), ao dizer que:

O indivíduo é, evidentemente, um produto; e o produto, como ocorre com todos os seres sexuados, do encontro entre um espermatozoide e um óvulo, ou seja, de um processo de reprodução. Mas esse produto é, ele mesmo, produtor no processo que concerne a sua progenitura; somos produtos e produtores, num ciclo rotativo da vida. Desse modo, a sociedade é, sem dúvida, o produto de interações entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc. Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade, que produz os indivíduos. (MORIN, 1996, p. 47-48)

Existe, conforme Morin (2002c), uma relação triádica na teia *indivíduo/sociedade/espécie*, por justamente propor uma base *dia-lógica* e *bio-lógica*, isto é, uma lógica que admite o biológico no sujeito em seu movimento existencial de contínua formação. Sendo assim, “não se pode tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo desse circuito; tampouco se pode fazê-lo com a sociedade ou a espécie” (MORIN, 2002c, p. 54). E complementa dizendo que a complexidade humana não pode ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem, pois “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações

comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2002c, p. 55). É necessário, pois, pensarmos recursivamente para concebermos essa relação paradoxal. O indivíduo é um objeto incerto, pois que, ao mesmo tempo em que de um ponto de vista se é tudo, a partir do outro, não se é nada, se ofusca. De produtor, converte-se em produto, de causa, em efeito e vice-versa (MORIN, 1996). Dessa maneira, compreendemos a autonomia do indivíduo, mas sem perder de vista sua dependência, pois, neste mundo incerto, cujas relações oscilam, precisamos sair de uma espécie de cegueira e, conforme Morin (2002c), não tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo da relação triádica; tampouco se pode fazê-lo com a sociedade ou a espécie, uma vez que “cada um desses termos (a relação triádica) é, ao mesmo tempo, meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (MORIN, 2002c, p. 54). Assim, pois, conforme Morin (1996), a autonomia do indivíduo é extremamente relativa e complexa.

Podemos dizer então que a noção de sujeito aqui imbricada vai além da noção de indivíduo. Remete-nos à ideia de que cada ser vivo, ainda que esteja na/com o princípio recursivo, é um ser único em seu aspecto de subjetividade. “Na relação com o Outro, a autotranscendência do sujeito o permite superar para si mesmo a ordem da realidade, para além de sua própria esfera e de seu ambiente, alterando-a a partir de sua dimensão ética, que irá nortear os seus valores” (PETRAGLIA, 2008, p. 69).

Somos partes qualitativas do todo em que vivemos, mas essas qualidades emergentes precisam se inter-relacionar. Nós renascemos a cada movimento interno e externo. Nossas células, mais ou menos a cada quatro anos, já não são mais as mesmas, se renovam. Quando nos referimos ao “eu”, na própria esfera biológica, referimo-nos à constituição do “eu” que está em mudança, em movimento, mas também a outra constituição do “eu” que vai ser sempre a mesma, porém acrescida das inter-relações através do diálogo, com culturas e conhecimentos que são intrinsecamente parte de “eu” com o Outro, que sou “eu” e “Eu”.

Para tanto, é necessário “pensar que toda organização biológica necessita de uma dimensão cognitiva, pois que um ser vivo não constituído de um sistema neuro-cerebral retira informações de seu meio ambiente e exerce uma atividade cognitiva intrínseca de sua prática de ser vivo. Assim, a dimensão cognitiva é indispensável à vida (MORIN, 2002a). Então, a dimensão cognitiva, nos esclarece Morin (2002a), é computacional. O “arquiteto da complexidade” traz esse conceito, esse *cômputo*, que podemos dizer que é necessário para a existência do sujeito.

A computação é o tratamento de estímulos, de dados, de signos, de símbolos, de mensagens, que nos permite agir dentro do universo exterior, assim como de nosso universo interior, e conhecê-los. E isto é fundamental. A natureza da noção do sujeito tem a ver com a natureza singular de sua computação, desconhecida por qualquer computador artificial que possamos fabricar. Essa computação do ser individual é a computação que cada um faz de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo. É um *cômputo*. O *cômputo* é o ato pelo qual o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, defesa etc. (MORIN, 2002a, p. 120)

Mas a noção de sujeito não se resume no *cômputo*. Esse ato contempla o egocentrismo, o posicionar-se no centro de seu mundo. Uma ocupação no espaço que se torna o centro de seu mundo (MORIN, 2002a). Aquilo que sabemos como é, mas não se pode vê-lo, aquilo que sabemos de sua existência, mas não podemos tocá-lo: os medos que atormentam; são as dúvidas que temos sobre o que as pessoas sentem por nós; a nossa relação com a morte; e a nossa relação com a vida. Essas questões nos auxiliaram a desenvolver esta discussão, mas não podemos perder de vista que, muitas vezes, elas são encobertas pelas máscaras que colocamos para fingir, e/ou fugir de nosso próprio “Eu”. Este “Eu” “é o pronome que qualquer um pode dizer, mas ninguém pode dizê-lo em meu lugar” (MORIN, 2002a, p. 120).

A noção de sujeito considera o antagonismo vital que está no homem. Considera a figura egocêntrica representada pelo “Eu” (subjetivo) e o “eu” (sujeito objetivado), possibilitando estabelecer a um só tempo a diferença entre eles pelo princípio “logístico” de identidade pela fórmula “Eu [*je*] sou eu [*moi*]”<sup>16</sup> numa identidade indissociável; levando-nos à lucidez de não nos cegarmos pela reflexão sobre o sujeito no entendimento da pura razão e do reducionismo excessivo, saqueando o sujeito e mantendo-o no cativado da dualidade “sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência” (MORIN, 2002c, p. 26).

Esse trilho do sujeito nos apresenta certa dose de perigo. Esse princípio da constituição do sujeito nos mostra que – assim como o processo do reconhecimento do sistema imunológico tal qual exemplificado por Morin (2002a), que opera entre o “si” e o “não-si” como uma espécie de defesa ao que nos faria mal, reconhecendo, aceitando e protegendo a partir da distinção do “si” e do “não-si” – o sujeito, numa condição adialógica de mundo, age semelhante na relação com o Outro na lógica de um estrangeiro que ele teme,

---

<sup>16</sup> No original, *Je suis moi*. A escola francesa de Psicanálise costuma utilizar o *je* no sentido de instância psicanalítica encarregada de funções; o *moi* refere-se precisamente a uma representação da imagem que o sujeito tem de “si mesmo” (ou de seu sentimento de identidade), o ego. Aqui utilizamos “Eu” e “eu” para traduzir, respectivamente, *je* e *moi*. (N. da T.)



fazendo com que a ideia de diálogo se restrinja ao que nossa visão se limita em perceber como espelho da realidade. Torna-se interessante tal axioma pelo seu antagonismo. Se o “eu” é objetivado por modificações exteriores de si, e mesmo quando negamos este “eu” ao dizermos que no passado tínhamos tal feição ou éramos mais ranzinzas ou mais serenos, estaríamos ainda falando de nós mesmos. Mesmo assumindo formatos diferentes de acordo com a posição da luz e o nosso próprio movimento diverso, não abandonamos a nossa sombra. Numa espécie de contrariedade que nos separa do *devoir* do Outro, negamos ou marcamos-lo, justificando esse ato pela própria singularidade da diferença do “eu”, definindo-o pelas circunstâncias do reconhecimento, da distinção, pela proteção que se entreluz na incerteza do rumo do próprio movimento que constitui nossa historicidade. Todavia, na contrariedade que religa, entramos em comunhão com o Outro, entendemos que “o sujeito emerge ao mesmo tempo em que o mundo a partir de sua auto-organização, que é a capacidade que o ser humano tem de transformar-se sempre” (PETRAGLIA, 2008, p.68). Mergulhando nesse movimento complexo, vemos que esse princípio é indispensável, uma vez que permite qualquer tratamento objetivo de si mesmo.

Eis, portanto, um princípio que, por esta separação/unificação do “Eu” subjetivo e do “eu” objetivo, permite efetivamente todas as operações. Este princípio comporta a capacidade de se referir ao mesmo tempo a “si” (auto-referência) e ao mundo exterior (exo-referência) – de distinguir, portanto, o que é exterior a si. “Auto-exo-referência” quer dizer que eu posso distinguir entre o “eu” e o “não-eu”, o “Eu” e o não-“Eu”, bem como entre o “eu” e os outros “eu”, o “Eu” e os outros “Eu”. (MORIN, 2002a, p. 121)

Segundo Morin (1996, p. 49), “O sujeito aparece com o *cômputo* e com o egocentrismo, onde a noção de sujeito está indissociavelmente unida a esse ato, no qual não só se é a própria finalidade de si mesmo, mas em que também se é autoconstitutivo da própria identidade”. Doravante, caminhando para a complexidade do sujeito, Edgar Morin, a partir de seu próprio caminho de *vidaconhecimento*, mostra-nos o quão a sentença de Heráclito: *viver de vida, morrer de morte*; nutriu-lhe a renovação da sua própria ordem e desordem, vivenciando a relação com a morte para uma consciência de si. Uma angústia se instalou em seu *ser* desde muito cedo. Parecia que lutava para nascer, pois sua mãe houvera tentado um aborto em sua gestação, na luta por sua própria sobrevivência. No entanto, nascera o filho de um casal de judeus: Edgar Morin, e morrera sua mãe ainda quando em seus nove anos de idade (MORIN, 2003b); porém o medo constante se tornou aliado, e a morte, ao invés de ser concebida como uma espécie de silêncio absoluto, pronunciava infatigavelmente um

nascimento. Um nascimento para a compreensão do humano. Não o ser concebido pela racionalidade científica que negligencia a morte, e se contenta em reconhecer o homem pela ferramenta, ou seja, como *Homo faber*, mas a possibilidade e a necessidade emergente de considerar o homem como um humano, demasiado humano.

De pouco serve declarar que a ferramenta humaniza a natureza, e que a sobrevivência humaniza a morte, enquanto o humano continuar sendo um conceito instável. Só poderemos compreender a humanidade da morte, compreendendo a especificidade do humano. Só então poderemos ver que a morte, como a ferramenta, afirma o indivíduo, o prolonga no tempo, assim como a ferramenta no espaço também procura adaptá-lo ao mundo, exprime a mesma inadaptação do homem ao mundo, as mesmas possibilidades conquistadoras do homem em relação ao mundo. (MORIN, 1997, p. 24)

Se, conforme Petraglia (2008, p. 68), “o sujeito emerge ao mesmo tempo em que o mundo a partir de sua auto-organização”, eis que o homem construtor de sua própria história flui no *devir auto-eco-organizador* dotado de razão e desrazão. Dotado de vida em morte e morte em vida... São nas crises de loucura e de sensatez que o ser para si e em si mergulha em sua existência. Assim, o sujeito se *auto-eco-organiza*, fato que é peculiar ao homem, pois o sistema auto-organizador é inseparável do ecossistema. Se Petraglia (2008) coloca que o pensamento complexo é aquele capaz de considerar todas as influências recebidas – sejam internas e externas – digo também que: estar nele é encontrar a si mesmo no fervilhar das tensões do real/imaginário, nos laços do sujeito/objeto, na desfragmentação do corpo/alma, no movimento *continuum* do enovelado entre e além da vida/morte que reorganiza a causa e o efeito do ciclo retroativo, que, não obstante, foi tão sorrateiramente sufocada pelo pensamento dicotômico e simplificador. É na profundidade desse sentido rompedor que mergulhamos no *devir cósmico*, pois aqui não há congelamento da *physis*.

Fato é que não podemos reduzir a noção de sujeito à subjetividade, ou à afetividade, ou à consciência. Esta última não se limita nas potencialidades biológicas de nosso cérebro. O ser humano se distingue dos outros, do sistema aberto e vivente em que se encontra justamente pela sua capacidade reflexiva e de sua consciência. Para Morin (2002a, p. 126), “a consciência é a qualidade humana última e, sem dúvida, mais preciosa, pois o que é último é, ao mesmo tempo, o que há de melhor e de mais frágil. E, de fato, a consciência é extremamente frágil e, em sua fragilidade, pode enganar-se muitas vezes”. E é aqui, na presença do humano demasiado humano, que aparece um fator fundamental na ontologia de Edgar Morin: a presença do “duplo”, “espectro objetivo e imaterial de seu próprio ser,

acompanha-o incessantemente e é reconhecido na sombra, no reflexo” (MORIN, 2002a, p. 125).

Se existe um nível prévio para compreendermos o sujeito, como descrito neste item, não posso cair no equívoco de concebê-lo pela consciência. Neste nível da reflexão posta pelo pensador francês, não posso reduzi-la, mas entrelaçá-la junto à subjetividade e à afetividade, isto é: a liberdade. No entanto, temos uma bifurcação de liberdade. Uma permite estabelecermos escolhas, e a outra só a admite com uma condição externa, imprescindível, a fim de sabermos se as condições são possíveis (MORIN, 1996).

Mas, em meio à demência herdada da Modernidade, em meio à cega sapiência, surge pela mesma ciência que expulsou o humano do humano uma noção mais complexa do sujeito. Morin (1996, p. 53) nos presenteia, ao dizer que:

Finalmente, existe em nossa subjetividade humana esse lugar habitado pelas noções de alma, de espírito, *animus*, *anima*, e temos o sentimento profundo de uma insuficiência da alma que só pode satisfazer o outro sujeito. E, no fundo, com a relação de amor, no sentimento de amor, está a idéia de que o outro restitui a nós mesmos a plenitude de nossa própria alma, permanecendo totalmente diferente de nós mesmos. E nós mesmos, ainda sendo outro. Tenho aqui, então, dois níveis de subjetividade. Muitas vezes se acreditou encontrar o fundamento do conceito de sujeito nesses níveis humanos, que só podem aparecer porque há um nível prévio, bio-lógico, do conceito de sujeito. E cometemos o erro de reduzir a subjetividade, seja à afetividade e à contingência, seja à consciência.

Temos então que o sujeito é único para si mesmo e age como centro de referência. “Sua autotranscendência, que lhe permite ir além de si mesmo e questionar-se, determina seus princípios de lógica e ética, fazendo-o agir considerando sua afetividade e suas verdades” (PETRAGLIA, 2008, p. 71). É necessário reconhecer que todos e todas não são somente atores no/com o mundo, mas autores, envoltos na capacidade de cognição, autonomia/dependência. Lembremos que não basta apenas que somemos as concepções de sujeito para que tornemos de fato a noção de sujeito complexa, mas que a tornemos uma concepção complexa do sujeito ao nos aceitarmos imersos nessa complexidade. A complexidade está em dar a multiplicidade ao uno, e o uno à multiplicidade. Questionemos o lado obscuro do pensamento Moderno, cujos apontamentos têm desembocado num pensamento disjunto da subjetividade/objetividade, enfim, a redução do sujeito. Não partamos do simples para compreender o complexo, pois que o simples aqui se torna infame ao considerarmos que todas as partes possuem suas emergências complexas. A humanidade em

nós somente foi tentada ser extinguida, mas podemos dizer que a complexidade estava apenas adormecida e irreconhecível no tempo pelos olhos menos atentos, esperando a propícia cascata de *acontecimentos* simultâneos do fervilhar na Atualidade Complexa, religando o sujeito no *devir*.

## 2.7 Um dizer 100 palavras

**S**e o *devir* do professor é único e singular, é também múltiplo e diverso. E sobre a nossa formação em meio a essa noção de sujeito? Se temos problemas com nossa própria formação, teremos problemas com a formação do Outro. O estranho num sentido menos nobre. Se temos um nome que não escolhemos, que antes de serem nossos foram pertencentes às escolhas de nossos pais, hoje a nossa identidade se fez com esse nome. Se isso é possível, e um *devir*? E um *devir* professor? Parte de nós pode ser uma multidão, mas essa mesma é reveladora de nossa estranheza.

## 2.8 Arranjos e desarranjos dos passos que se fazem

O general diz às suas tropas: “Que cada um proceda como se a luta inteira só dependesse de si.” O pensamento complexo diz-nos: cada um encontra-se empenhado na luta inteira no jogo de inúmeras inter-retroações. (MORIN, 1994, p. 271)

**A**o invés de pensar o que penso saber sobre o *devir* professor mediante as considerações da crítica do pensamento complexo aos postulados do paradigma simplificador, junto aos princípios desse pensamento que, não obstante, estão imbricados na noção de sujeito posta por Edgar Morin, eu prefiro me dispor a pensar como o sujeito professor e professora se torna o que tem sido no cotidiano escolar em que ele faz parte, através de sua própria Narrativa.

Daí a questão desta pesquisa: Como o professor e a professora do Ensino Fundamental de Escola Pública vem experienciando o *devir* professor?

Esta noção de sujeito posta em relevo remete à ideia de como o *devir* professor vem formando vida em movimento pelo tempo, e que, o que disse anteriormente sobre o cotidiano complexo revelar certa descontinuidade, há de se problematizar que tal descompasso apresenta-se entre o lugar que a escola ocupa e o lugar que o sujeito transmutado pelas relações éticas, políticas e econômicas tão fluídas tem nos revelado a própria crise da Modernidade, que procurei também delinear junto ao pensamento complexo.

Se isso é verossímil, que passa nas relações que formam o *devoir* professor que se estende com o mundo? Será que os elementos de solidariedade e formação para o *ser* escaparam à escola no mundo Atual? O que viria a ser, formar para o *ser* e *saber* neste contexto? Com que olhar que temos observado o mundo, a escola e o Outro?

Essas indagações me remetem a um caminho que anseio tecendo junto, e não com um arranjo *a priori*. Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo tecer, com as confissões do *devoir* professor, possibilidades de inventar e reinventar um caminho histórico de *acontecimentos* na docência, que se constitui na relação com *devires* outros no cotidiano escolar.

Os sustentáculos de meu acomodamento na estrada se (des)encaixam com fluidez na medida em que a tensão se instaura no “eu”, e passo então a viver, ou melhor, a “conviver”, tensionado na relação com o Outro. Ao transitar por alguns caminhos forjados na Modernidade, vou entendendo e dando sentido ao hoje, que é fluido, o qual entendo ser o movimento inerente à complexidade da própria atualidade. Dado a compreender a linguagem, a realidade e o pensamento entrelaçados numa teia complexa, uma metodologia pertinente a esse movimento apresenta-se cara à complexidade do *devoir* professor e do cotidiano escolar, cuja relação com as influências internas e externas habita o ventre da contradição que nos mostra possibilidades de escapar às derrocadas sociais fragmentadas postas pelos ideais da Modernidade, que tem adormecido o *ser* e o *saber*. Meu trajeto de pesquisa se faz durante o caminho, tecendo junto com os sujeitos da pesquisa numa relação dialógica, em que cada (des)encontro trará meus olhares dóceis e/ou petrificados que construo em minha *vidaconhecimento*. A escola Atual é um reduto de oportunidades, onde os encontros podem desvelar ao *ser* que nela habita ensejos para que reconstrua significados em seu próprio conhecimento sem que o discurso de que uma escolástica revigore para a ordem dessa mesma realidade. (Des)arranjos.

Um falar sobre mim e um ouvir os sujeitos que habitam a escola. Um falar e um ouvir da escola que nos habita. Recursividades. “Eu” mestrando observador observado no movimento da pesquisa, e as professoras com Mestrado que lecionam no Ensino Fundamental em contexto escolar diferentes. Mediante as conversas metodológicas que se darão no próximo capítulo, a riqueza dos (des)encontros das Rodas de Confissões sobre nossos *devires*, serão mais uma possibilidade de inventar e reinventar nosso caminho como sujeito professor e professora mediado pelo cotidiano educacional complexo que vivemos. Que minhas Narrativas e das professoras virão da alma isto é fato, mas a materialidade desta linguagem e deste pensamento que serão postos nas falas e nas escritas é justamente o desafio da própria

subjetividade formada e que se forma frente ao contexto além dos muros da escola, onde nossas almas também habitam. Derrocadas? Crises? Tensões? Possibilidades? O que permanece, o que precisa ser abandonado?

Se, de um lado, vimos sendo encaixados pela história por ideologias que ecoam seus ruídos ou silêncios políticos, éticos e filosóficos pelo tempo; por outro lado, a complexidade dos eventos do hoje nos mostra que as colheitas das ideologias semeadas são atravessadas pelos movimentos imprevisíveis, pelos fenômenos aleatórios, pelas incertezas, pela recursividade, pela indeterminação; possibilitando-nos traçar um caminho a partir da própria lógica, que procurou pôr em voga a fragmentação.

### 3 NARRATIVAS DE ECOS DO INSTANTE

Por que falar de mim? Não é decente, normal, sério que, tratando-se de ciência, de conhecimento, de pensamento, o autor se apague em sua obra e se dissipe em um discurso tornado impessoal? Nós devemos, pelo contrário, saber que é aí que começa o teatro. O sujeito que desaparece em seu discurso se instala na verdade na Torre de Controle. (MORIN, 2005a, p. 38-39)

O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. (RANCIÈRE, 2002, p. 20)

A linguagem e a realidade estão intimamente conectadas, certamente. Costuma-se afirmar que a linguagem é a representação do mundo. Eu gostaria de sugerir o contrário: que o mundo é uma imagem da linguagem. A linguagem vem primeiro; o mundo é uma consequência dela. (FOERSTER, 1996, p. 65)

– Então, não é o escritor aquele que dá a ler, mas é a escritura mesma que se dá a ler na desapareção do autor, na não presença de seu “querer dizer” ou de seu “querer comunicar [...]”. Por isso, ao “dar a ler”, o escritor dá o que não tem, o que não sabe, o que não quer, o que não pode... nada que dependa do seu saber, do seu poder ou de sua vontade... nada que lhe seja próprio. (LARROSA, 2004, p. 24-25)

#### Vida.

**V**erão no hemisfério sul. Sinto seu esbrasear daqui desse reduto a cerca de setecentos metros de altitude. Daqui, no instante em que procuro o horizonte, o que consigo encontrar são montanhas que me mostram a lúcida certeza de que existe algo depois; ao mesmo tempo em que me sinto cercado pela não verdade e a incerteza sobre esse além. Os contornos da paisagem montanhosa de Minas Gerais consolam meu espírito. O olhar do horizonte me ajuda a me situar historicamente nesse vale cultural que transito; dotado de matas, prédios, asfalto e chão de terra batida. No instante em que caminho pela beira do rio que atravessa esse meu habitar com o nome de Paraibuna, tento direcionar um olhar ao máximo que posso na lonjura da Avenida com o nome de Brasil e, simultaneamente, a um metro de altura acima do nível desta via, entre outras coisas, percebo diversos Chevette e inúmeros sujeitos transmutados pelo calor efervescente que desponta do

asfalto. À beira desse mesmo rio quando em dias de chuva, penetra-me as narinas o cheiro de terra molhada trazida pelos ventos que embocam pelos prédios e casas, misturando-se ao organismo vivo de parte da Mata Atlântica. Meu olhar e minhas sensações desses instantes não são puro espelho da realidade. Manchester Mineira, Princesa de Minas, complexa e afeiçoada cidade de Juiz de Fora. O verão aqui não significa necessariamente o quadro típico de céu azul com poucas nuvens já pelas nove horas da manhã como caracteres dessa Estação, e hoje é um dia desses; dia também que tomei da coragem e desprendimento para tornar materializados alguns milhares de caracteres de uma Narrativa que me constitui como sujeito transmutado, seco, molhado, mas sem um Chevette.

Gosto de me constituir sujeito aqui em *Jota-Éfe*. Pela manhã, sabiás ziguezagueiam entre o Pé de Carambola de meu quintal, onde gosto de ler a sua sombra, e o Pé de Acerola do vizinho, cujas ramagens se deitam acima do muro que divide nosso espaço, tocando-me com seus ecos de liberdade emoldurados por cânticos de instantes únicos logo aos primeiros raios da aurora para além da divisória física que criamos para fincar nosso território neste bairro. Seus cânticos me fazem percebê-los como instantes de intercessão entre mim e o vizinho; fazendo-me lembrar do *devir* copernicano e ptolomaico que me constitui. O período matutino apreciado daqui faz com que eu repense as estripulias das lutas diárias refletidas à noite antes de dormir, enchendo-me de esperança para continuar lutando e me refazendo.

Numa dessas manhãs de 2013, tartamudeei minha alma diante de certas palavras que pareciam ter acordado comigo, ao mesmo tempo em que pareciam estar soltas no ar, apenas esperando para serem apanhadas. Estranhei tal sentimento, mas decidi seguir em frente. Olhei para todas elas e tive que fazer algumas escolhas. Qual apanharia primeiro? Decidi apanhar a vida. Deparei-me então com um problema, onde pô-la? Será que ela caberia aqui? Senti-me inseguro. Por que haveria de pôr a vida aqui? Decidi então pô-la no início, em um parágrafo. Mas o que ela estaria fazendo nesse lugar? Dizer que ela se explicaria por si só soaria estranheza, talvez solidão, mas certamente altivez. Então, decidi não a tornar fugidia e solta nesses escritos, mas, a partir dela e com ela, narrar o delineamento de seu fluxo temporal constituído por relações múltiplas que a ressignificam a cada instante na e com os ecos desta Manchester Mineira. Montanhas, prédios, casas, rio poluído, matas, escolas, sujeitos, professor, Narrativas... Existem tantas outras palavras soltas em minha frente que as escolhas ficam difíceis. Não pela escolha das palavras em si, mas pela representatividade delas em cada linha que pretendo registrar e dar fluxo à primeira escolhida. Resta-me então tratá-las na intimidade, acalorando suas friezas e frivolidades enquanto soltas, com signos carregados de temor, tremor e ternura. Tais devaneios podem organizar minhas racionalidades e vice-versa,



fazendo com que o fluxo de minha historicidade possa dar encadeamento ao que está solto, com o desafio de não fazer um bloco rígido de palavras estritamente ordenadas tanto a mim mesmo, quanto ao Outro que queira ou não possuí-las. Deixar ser possuído<sup>17</sup> pela minha própria vida é uma possibilidade real; mas sei que tanto posso correr o risco de constituir um caminho de escrita que se hiberna no reduto da arrogância que prospera para além de uma Estação de ano; quanto existe uma chance de deixá-la ser vivida, percebida e concebida pelas demências e sapiências históricas que estão presas e soltas nessa atmosfera não rarefeita da Princesa de Minas; e uni-las sem aprisioná-las são ressonâncias cuja Narrativa pode exprimir num *devoir*.

Algumas palavras se sentem bem em um parágrafo. Uma palavra em um parágrafo; um parágrafo em uma palavra, qual o caso da vida. Eu não poderia ser mais grato em iniciar tal parte destes manuscritos, e talvez até fosse tão pouco justo se assim não o fizesse. A maneira intensa de eu me lançar na vida é a melhor forma de eu ser grato por esta jornada que não cessa de coser. O que posso dizer então sobre ela a não ser que seja nada menos do que aquilo que já passou; evidenciado pelas novas possibilidades que o presente proporciona; banhado pelas apostas, esperanças e incertezas do porvir? Cada amanhã se torna presente, e o hoje tão logo se caracteriza um passado mediante a velocidade e o hibridismo dos eventos. Nesse fluxo temporal, tão intrincado entre organização social, relações psicológicas, filosóficas, pedagógicos; caminhos antropológicos, biológicos; vivência cronológica, subjetiva e espiritual a qual a vida se organiza no mundo, sinto-me grato por ser tocado cotidianamente por essas vozes dos ecos de cada instante, que me fazem tomar decisões me lançando existencialmente nessa vida.

Tomei então a decisão de escrever alguns desses olhares e sensações. Quem sabe ecos de minha vida. Decidi escrever somente agora, neste instante, mas com a consciência de que eu já havia iniciado este *devoir* em um momento cuja paixão eu não conseguiria mensurar. Mensurar talvez tenha sido minha tentativa de anunciar ao mundo *acontecimentos* que minhas memórias agregaram em totalidades abertas em cada instante. (In)decisões. Decidi, neste instante, escrever, desta simples e confortável escrivaninha, alguns *flashes* de olhares que decidi e não decidi registrar sobre como vejo o mundo. Talvez sejam um tanto quanto irrelevantes, sarcásticos, mas foi o que por hora pude decidir. Decidi por hora compreender que estes recortes de minha vida são recortes de minha alma cuja inexorabilidade histórica não me faria sentir sujeito no mundo, através dessas decisões e indecisões que partem de

---

<sup>17</sup> Inspira-nos Morin (2002, p. 28): “as crenças e as ideias não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos”.

minha alma e se constituem junto com esses manuscritos contados dessa aconchegante Juiz de Fora.

Mas passa por minha *sãloucura*<sup>18</sup> que ainda haveria outros recortes em meio às decisões e indecisões que aqui não apareceriam, tanto por escolhas, quanto por não conseguir dar conta de registrar tudo mesmo. Confesso que, quando mergulhei nesse pensamento, fui acometido de uma angústia que, de certo modo, me possibilitou sair do lugar; porém é um alívio pensar que o mundo é feito não somente de presenças, mas também de ausências. Sinto-me melhor então para sair deste lugar, mesmo permanecendo neste espaço de onde pretendo escrever alguns ecos de minha vida. O desafio então seria, neste instante, fazer com que essas ausências e presenças que pretendo postar aqui sejam possíveis de serem tocadas, ao encontrarem com as presenças e ausências de quem esteja participando destes manuscritos. Nesse intento que pode parecer um tanto quanto estranho, penso que estas palavras só poderiam ganhar vida se estes escritos forem abertos aos sentidos, mesmo as decisões e indecisões sendo escolhidas. Sei que, em cada palavra posta, há uma decisão, mas a presença e a ausência do conjunto de palavras aqui e para o lugar onde quero caminhar com as vozes que participam dessas linhas são as que complementarão tanto as presenças quanto as ausências com a tessitura de múltiplas histórias de vida. Desse lugar, tenho visto instantes do mundo, dotado de contradições e utopias, revelando-se em ecos aos pés de meus ouvidos; mas a minha inquietude com esse mundo se organiza junto aos meus silêncios, ao meu corpo, ao meu espírito e a minha história, que ecoa no tempo e no espaço. Apesar das (in)decisões, a paradoxal premissa de que não resta dúvidas sobre a sensibilidade e o olhar do Outro sobre estes manuscritos é que dará significado às possíveis frestas existentes entre as presenças e ausências possíveis de serem notadas com a historicidade com que os sujeitos intuem a realidade fenomênica e aparentemente caótica.

Dormindo ou acordado, sinto os ecos de vários instantes não parando de chegar. Daqui, vejo a necessidade de mais perguntas do que de pontos finais. De menos verdades do que dúvidas. De menos fechamentos do que aberturas. De mais complexidade da vida do que

---

<sup>18</sup> A junção das palavras ‘são’ e ‘loucura’ procuram representar a fluidez dos limites que ora e vez expressamos tão nitidamente através de nossas exortações sentimentais e racionais. É a tentativa de olhar “a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela. [...] Ver como o olhar do louco é capaz de inquietar o edifício bem construído de nossa razão” (LARROSSA; LARA, 1998, p. 8-9). Amar o próximo, o outro em sua *outricidade*, se bem analisarmos, ou seja, tendo como efeito o “absurdo” de não exigir coisa alguma em benefício próprio, procurando ativar em nós que o Outro é tão parecido conosco, que por isso eu posso e preciso amá-lo, ultrapassa os limites das dicotomias e da evidências dos limiares da loucura e da razão. A “*sãloucura*” efeito de condição que somente faz-se na relação, onde o amar o Outro, necessita de uma esperança na existência, apresenta-se como uma espécie de fé no homem e na mulher no mundo, questão decisiva que se retroage no histórico de cada um.

simplificações. Distanciar, todavia, de elementos de universalidade nessas palavras que se produzem não seria o mesmo que deixar de produzir certo sentido, ou mesmo propor outros sentidos; mas tenho esperança de produzi-los tanto na incessante busca de uma escrita aberta quanto enraizada; uma raiz aberta em que o pensamento de quem porventura esteja preenchendo tais frestas existenciais desses encontros e desencontros de permanências e ausências de sentidos históricos possa não almejar simplesmente responder as provocações feitas daqui, mas simplesmente narrar outras provocações tocadas por cada fragmento de minha alma nestes escritos de qualquer outro lugar, encontrando-se e se desencontrando com ecos de outros sujeitos, tentando compreendê-los.

Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão. Nada há atrás da página escrita, nenhum fundo duplo que necessite do trabalho de uma inteligência *outra*, a do explicador; nenhuma língua do mestre, nenhuma língua cujas palavras e frases tenham o poder de dizer a razão das palavras e frases de um texto. (RANCIÈRE, 2002, p. 22)

Seria justo ou mesmo necessário pensar no desafio do abandono e da fidelidade. A que erros meus demônios me conduziram e a que verdades permaneço fiel, por exemplo, foi uma prerrogativa que o pensador francês Edgar Morin (2003b) suscitou em sua obra *Meus demônios*, e que inevitavelmente me tocou nesta escrivadinha e em outros lugares de minha jornada. Pensando nisso, não poderia deixar de lembrar de vozes soberanas e imperativas que me permanecem, antecedendo até mesmo minha decisão de sentar e escrever sem desconfiar de determinados ecos que insistem em falar ao pé de meus ouvidos sobre uma escrita segura que diz exatamente o que eu gostaria de ouvir, e até mesmo signos objetivos que eu deveria produzir para a subjetividade do Outro, preenchendo inconscientemente as lacunas que existem nas ausências e permanências. Na travessia desse pensamento, problematizando sobre uma eternidade sem consolo que há entre o significante e o significado, Larrosa (2004) nos ajuda a refletir sobre essa escrita segura que dissemos ao falar que “‘dar a ler’ não poderia naturalmente, a ação voluntária e intencional de um sujeito poderoso que sabe o que quer” (LARROSA, 2004, p. 21); penso que essa seria uma percepção fundamental se quisermos fazer parte de uma pátria que luta para que as palavras simplesmente durem. Entretanto, penso que existe uma tênue linha que separa essa certeza da desconfiança, que pode me permitir transitar por uma escrita que não reduza nem minha vida nem a do Outro em nome de um entendimento homogêneo, deduzindo a complexidade da totalidade pelos lapsos de fulgor das

partes fragmentadas. Creio que estaria pintando um quadro da realidade visto apenas por uma perspectiva, sobretudo irrisória. Assim creio.

Seria ainda cômico ou até mesmo contraditório abandonar uma construção histórica, já que uma pesquisa científica comumente parte da intuição a uma generalização de conceito para o mundo; todavia, seria menos banal pensar que a intuição ajuda a frear a exacerbação da inteligência, cuja barbárie já fora demonstrada por litros de lágrimas e sangrias derramadas na história. Mas e se nossa intuição por um instante nos inclinasse a pensar apenas determinado contexto? Frente aos modelos hegemônicos considerados como instrumentos e caminhos sólidos de fazer pesquisa, isso seria possível? Que pesquisa? Qual metodologia? Que escrita? Seria imprescindível não relutar contra minhas construções epistemológicas no intuito de abandoná-las para fincar-me em outras, mas antes que eu saiba permanecer fiel a certas crenças, admitindo a mim mesmo que o que valeria, se no momento em que eu pegasse na caneta ou no teclado, eu já soubesse o que haveria de estar registrado no término da jornada de pesquisa? O absolutismo na escrita me envenenaria aos poucos, e, ao término da Dissertação, morreria junto com o ponto final. Mesmo com algumas variáveis e atravessamentos substanciais e existenciais durante o caminho, o término da escrita já estaria premeditado pelo disparo da arrogância de uma metodologia e de um referencial teórico; e, ao fim dessa jornada de caracteres, símbolos, sentidos, dores, choros, alegrias de duas primaveras para concretude dos caminhos de um mestrando, enganar-me-ia com um retorno ao começo sem me deixar tocar pela experiência vivida do caminho, extirpando de mim mesmo a possibilidade de um “eu” diferente do começo sem ter-me banhado pelo movimento do real histórico. Assim creio; e confio que minha vida pode me conduzir a certos caminhos de pesquisa.

### **Conhecimento.**

Percebi que estava apenas tangenciando essa palavra, rodeando-a, como se eu quisesse tornar visível outra lacuna filosófica qualquer além das ausências e presenças, e alimentá-la através do manancial do indizível. Ainda não sei se a apanhei ou se tornou inevitável não pô-la aqui, mas a questão é que posso ouvir mais esse eco. No torvelinho de minha alma, ela se fez intensamente presente, ocupando simultaneamente um lugar tão gigantesco e tão pequeno que somente habitar na aceitação das ideias contrárias é que foi possível dar conta dessa tensão enquanto escrevia. Foi inevitável não se lembrar da carga epistêmica agregada a ela talvez desde a filosofia grega – a qual temos notícias –, onde os séculos vindouros nos colocariam em teias reflexivas de ordem ora puramente sustentada na lógica da experiência, ora na lógica da razão pura ou ora na síntese dessas duas para responder

à problemática posta sobre a Epistemologia. Mesmo se eu quisesse o conhecimento, não caberia em outro lugar *a priori* senão num único parágrafo. Outra palavra habitando um parágrafo... A maneira de eu me ver com um olhar de incompletude e responsabilidade sobre cada migalha filosófica que construo a cada meu caminhar histórico é a própria intensidade existencial que me faz lançar no conhecimento e demonstrar gratidão a esse *devoir* que não cessa.

Se, de um lado, creio e confio que minha vida pode me conduzir a certos caminhos de pesquisa, eu não poderia negar que as estruturas tectônicas de meu conhecimento até então construídos são constantemente abaladas pela desordem natural da vida, ao mesmo tempo em que fazem surgir outras ordens que vivem constantemente sob o guante da incerteza. Numa tiragem lúcida, poder-se-ia brindar ao antagonismo que compete o conhecimento em meio à complexidade de nossa morada planetária. De fato, o conhecimento é extraordinário, podendo-nos aguçar a amorosidade dos meandros d'alma, levando-nos a imergirmos em nós mesmos em uma “Ética da Compreensão<sup>19</sup>” guiada pelas certezas e incertezas que envolvem o Mundo Atual. Todavia, o conhecimento pode ser também terrível, podendo potencializar o obscuro que sonda nosso espírito<sup>20</sup>, fazendo-nos navegar pelo caudaloso lago do orgulho e do egoísmo. O conhecimento contempla um antagonismo, mas isso somente é possível porque de fato o antagonismo habita em nós.

Em meio a essas possibilidades, vida e conhecimento se fundem no *devoir* de uma escrita raiz aberta, cuja complexidade dos eventos se entrelaça, possibilitando-nos reformar a vida, repensando as verdades de conhecimento estabelecidas através da aceitação das incertezas, a fim de que as nossas andanças não caiam nas hastes do puro determinismo ou da pura aleatoriedade. Creio e confio que minha vida pode me conduzir a certos caminhos de pesquisa, ao mesmo tempo em que percebo que unir as palavras de forma ordenada se faz através da Narrativa, deixando a fresta das presenças e ausências unidas sem aprisioná-las, em ecos de instantes de minha vida junto a ecos de outras vidas, cujo entendimento é mais sensível de ser sentido, vivido e concebido. Neste ensaio, em que as palavras pretendem durar, a Narrativa aparece como um arcabouço metodológico vivo junto com o *devoir* do sujeito.

---

<sup>19</sup> Tema abordado no Capítulo 3 da obra *Meus demônios*, Morin (2003b).

<sup>20</sup> Tratamos, em toda extensão deste texto, do significado da palavra “espírito” tal como contempla Morin (2007b), ao dizer que “o espírito constitui a emergência mental que resulta das interações entre o cérebro humano e a cultura; (tríade inseparável: cérebro-espírito-cultura) é dotado de uma relativa autonomia e retroage sobre a sua origem. Organiza o conhecimento e ação humanos. Não significa aqui o que se entende por ‘espiritual’, mas tem o sentido de *mens, mind, mente* (espírito cognoscente e inventivo)”.

Se, por um lado, escrevo daqui desta escrivadinha algumas inquietações, tenho a lucidez de que não posso me inquietar com o mundo sem sair desse lugar. Ouvir os sujeitos, mergulhar em suas histórias de *vidaconhecimento* e narrá-las é um posicionamento crítico diante do mundo, sobretudo quando reconheço que o problema fundamental é representar um *devoir* do sujeito que dura, assim como as palavras. Tenho então a consciência de que não são as leituras e escritas da Narrativa do Outro que resumem ser ele mesmo, mas suas Narrativas e a relação de tensão que se estabelece nas presenças e ausências das frestas da escrita que aparecerão aqui. Minhas Narrativas das Narrativas do Outro que se transformam em um texto? Não, mais do que isso:

Através da leitura das histórias, os indivíduos experimentam, simultaneamente, o distanciamento afectivo necessário à avaliação das situações e decisões descritas e a proximidade resultante da identificação com o enredo e os intervenientes. É neste processo de identificação que reside uma parte das suas potencialidades educativas ao nível das atitudes. As histórias proporcionam imagens, mitos e metáforas moralmente ressonantes que contribuem para o nosso desenvolvimento como seres humanos. (REIS, 2008, p. 3)

Se como Reis (2008) percebeu que o papel da Narrativa como meio de conhecimento é valorizado há muito tempo por diversas disciplinas; não obstante, ela ganha um carácter também metodológico de pesquisa. Se aqui teci *vidaconhecimento* até mesmo sensivelmente como um princípio de coerência na pesquisa, e sendo minha formação em Educação, os ecos das vozes dos professores me inquietam dentro desse vale cultural de Juiz de Fora. Ouvir a Narrativa da *vidaconhecimento* dos professores, como se dá esse *devoir* nesse contexto complexo em que a realidade atravessa, sem perder de vista as montanhas, o asfalto e o chão de terra batida, parte da Mata Atlântica e incontáveis Chevettte... A Narrativa seria, então, como afirma Reis (2008), uma importante metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores, uma vez que precisa ser estudada dentro de seu contexto social e educativo. Segundo Connelly e Clandinin (2008), foi possível identificar as Narrativas dos professores como metáforas para as relações do processo de ensino-aprendizagem.

Entendiéndonos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un punto de vista educativo, necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. Las narrativas de vida son el contexto em el que se da sentido a las situaciones escolares.

La narrativa está situada em uma matriz de investigación cualitativa puesto que está basada em la experiencia vivida y em las cualidades de la vida y de la educación. (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 16)

Connelly e Clandinin (2008) ainda dizem que a Narrativa é inerente à ação humana, atribuindo grande valor ao contexto em que se conta a Narrativa, às razões que levam o narrador a contá-la e ao tipo de audiência a que se destina. Coser instantes juntos. Quem fala e quem escuta; investigador e investigado vivendo uma relação de afetação no caminho da pesquisa mediada pela Narrativa.

O antagonismo é vivo e rico. Os sóis copernicano e ptolomaico habitam o *devir* professor. Frente aos modelos hegemônicos considerados como instrumentos e caminhos sólidos de fazer pesquisa, emerge a Narrativa que intui sensivelmente um determinado contexto. E as palavras raízes abertas que se dão no movimento complexo do *devir* professor não se materializarão como enfeites textuais, ou mesmo como fonte de análise de pressupostos teóricos metodológicos apontando erros e acertos, mas através do próprio movimento complexo, isto é, “o que está tecido junto” (MORIN, 2003b, p. 44); compreendendo a tetralogia: ordem; desordem; interação e organização, na teia das incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios, em qualquer instância de qualquer sistema vivo.

A investigação narrativa não é apenas uma metodologia qualitativa, constituindo uma perspectiva específica de investigação em educação que pressupõe uma alteração do que tradicionalmente se entende por conhecimento em ciências sociais (Bolívar, 2002). Ao contrário da perspectiva positivista que valoriza a objectividade e pretende reforçá-la através do distanciamento entre investigador e investigado, a investigação narrativa assume-se como subjectiva e valoriza essa mesma subjectividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra. Portanto, a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade). (REIS, 2008, p. 5-6)

Reis (2008) fala ainda sobre as considerações ligadas à metodologia investigativa, dizendo que, através de sua própria Narrativa, os professores podem compreender melhor o movimento de seu conhecimento, analisando suas próprias palavras, alterando formas de pensar, agir e sentir sobre a modificação de suas práticas. “Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação” (REIS, 2008, p. 4). Mergulhar na vida

existencialmente é examiná-la num movimento infundável. O acobramento das decisões exume sensivelmente o sentido da própria prática. Se a linguagem aqui abordada na materialidade da Narrativa pode nos ajudar a pensar o *ser* enquanto em movimento numa teia complexa, não há sentido em exaurirmos a subjetividade humana do processo de pesquisa. A linguagem e a Narrativa, dessa forma, aparecem dando sentido ao objeto e à realidade justamente pela fronteira comumente posta como não sendo natural entre a vida e o conhecimento, mas, sobretudo, cultural de um fazer pesquisa; que se faz no movimento da subjetividade humana no ato de preencher as presenças, as ausências e as (in)decisões das palavras narradas como investigação metodológica, a fim de que durem no *ser* de cada professor participante da pesquisa e de cada voz que queira coser com essas linhas entrelaçadas suas Narrativas a outras que se darão através de ecos de instantes. Ecos de instantes também são ecos de Narrativas de *vidaconhecimento* complexos do *dever* professor.



**4 LATITUDE: -21,7642; LONGITUDE: -43,3503<sup>21</sup>**

Quem combate monstruosidade deve cuidar para que não se torne um monstro. E se você olhar longamente para um abismo, o abismo também olha para dentro de você. (NIETZSCHE, 2005, p. 70)

De ontem em diante seria o que sou no instante agora, onde ontem, hoje e amanhã são a mesma coisa, sem a ideia ilusória de que o dia, a noite e a madrugada são coisas distintas separadas pelo canto de um galo velho. [...] Quem surgiu primeiro, o antes, o outrora, a noite ou o dia? (ANITELLE, 2014)

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2014, p. 18)

O indivíduo, em sua escala produtiva e oscilatória, traz embutido em sua temporalidade o erro do risco e da ilusão. “Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. [...] O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão” (MORIN, 2002c, p. 19). A sociedade que manifesta seus paroxismos na religiosidade, ciência e filosofia; deformando, formando, transformando e se reformando, transita entre a correnteza de um humano datado e subversivo. E a espécie, em sua manifestação mais íntima, emerge a partir das relações globais e locais em meio à cegueira paradigmática. O que nos torna o que temos sido e o que nos difere dos animais é a cultura. “Sempre existe a cultura nas culturas, mas *a* cultura existe apenas por meio *das* culturas” (MORIN, 2002c, p. 56).

O sujeito, em sua constituição complexa, recebe as cargas de suas próprias escolhas. Em cada escolha, antes de ir de uma margem a outra do rio cultural e social, transita nas águas que banham seu corpo e espírito, mas que, por nunca serem sempre as mesmas águas que o tocam, junto à crise da transição estão as doses da dialogia, da recursividade, do movimento do holograma e da alteridade. Quando divagamos e atuamos nesta zona da vida, o que é possível perceber e acontecer? *Vidaconhecimento*, quem sabe...

Não sei se poderia apostar nisso com toda minha fé e forma de um *devoir* professor, mas é o que o movimento desta zona de minha vida tem me feito perceber e acontecer. Lugar de inovação e criação.

---

<sup>21</sup> Refere-se aos dados correspondentes às coordenadas geográficas da cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais (INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS APLICADAS, 2015).

Se as margens para mim são fincamentos de raízes e a água do rio é como uma nebulosa que consigo alcançar; seria trivial dizer que esse fenômeno de transição em mim sempre existiu. No entanto, confesso que certa voz que habita em mim ressoa fortemente aos pés de meus ouvidos dizendo que a certeza da terra firme, independentemente da margem, é a minha segurança durante o caminho. Entretanto, uma parte infinitesimal de mim me sopra outra possibilidade. Questiona. Desconfia. Pergunta. Não porque simplesmente gosta de assim fazer, mas por fazer cair algumas escamas de minha própria cegueira paradigmática a cada vez que me deixo banhar nas águas deste rio.

Se esse movimento ambíguo me constitui, pode também atravessar o Outro. O Outro *dever* professor. Um *dever* professor, sobretudo da escola pública. Um *dever* que se constitui com *deveres* outros em um contexto. Possibilidades de inventar e reinventar caminhos históricos outros. Constituição nas relações. Confissões de si, para si, com o Outro.

Se a ideia inicial era de ir até a uma escola Pública para ouvir as confissões dos professores e professoras do Ensino Fundamental, o caminho de ônibus para o *campus* da Universidade Federal de Juiz de Fora me possibilitou repensar algumas nuances do perfil dos sujeitos que comporiam a pesquisa e a construção de uma pesquisa que me fizesse sentido. Se a forma da pesquisa ainda era fincada em sua maioria epistêmica pelas margens do rio, a crise estava instaurada na epistemologia da pesquisa mesmo sem que eu precisamente houvesse detectado.

Explico-me. A princípio, eu iria até os professores e professoras conversar e tentar capturar um movimento de seus *deveres*, traduzindo-os em caracteres que, mesmo sendo aparentemente em Roda de Confissões, meu espírito traduziria as vozes do discurso que minha cultura e sociedade carrega; traduziria, através de meu “Eu”, as confissões de *deveres* que penso, e não os que se passam, justamente pelo ato taciturno de ir a uma escola, colher confissões e transcrevê-las neste trabalho.

Todavia, este caminho era perturbador para esta pesquisa. Eu precisava compor-me com as confissões. Deixar-me transitar pelas crises, pela fluidez das águas do rio. Juntar-me às incertezas e às desordens. Uma não exposição do novelo para venda de meu *dever* junto à tradução de *deveres* outros, mas um coser junto. Um falar de registros da Narrativa de suas próprias experiências de voz e escrita que possam ser repensadas pelo próprio movimento de ser também professor pesquisador.

Tomei do ônibus para ir até a Universidade Federal de Juiz de Fora e estudar no NEPED. O ônibus havia passado pelo mesmo lugar, entretanto minha visão neste dia havia conseguido perceber outro centro da cidade de Juiz de Fora. O ônibus parou em um dos

pontos mais altos de dentro do *campus* universitário. Ao redor da Faculdade de Economia, dois minutos me possibilitaram rever *um* outro mundo que compõe a Manchester Mineira.

Trêmulo com a experiência insofismável, desci no ponto seguinte e retornei àquele lugar que havia originado meu incômodo. Sentei-me de frente para aquela bela vista, vislumbrei as montanhas que me cercavam e que me aconchegavam nos dias de frio e de calor. Os belos contornos dos morros me deram esperança de que existe algo depois. Lugar caro aos meus olhos que, de tão longe, cheguei a me misturar e me confundir com o tamanho das montanhas devido à perspectiva, mas que não havia passado de mais um lampejo de meu orgulho e minha ignorância.

Eu havia passado pelo mesmo lugar. Havia me lembrado de pronto o que Morin (2008d, p. 53) havia dito: “O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento”. A Princesa de Minas não era mais a mesma daquele ponto de vista. O espanto veio acompanhado da crise. Se, por um lado, minha experiência cultural possibilitava êxtases, a posição geográfica em que eu revisitava a cidade me causava paroxismos. Eu olhava a cidade de outro ponto da cidade, de um ponto mais alto. Universidade Federal de Juiz de Fora. Local de construção do conhecimento. Ela estaria mais alta geograficamente do que a escola que eu pretendia ir, e, ainda, pensando em “fazer pesquisa”.

Crise instaurada. Eu já não havia começado a pesquisa quando em esboço garatujei um anteprojeto a ser submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa própria Universidade? O fato de a escola estar tão longe de mim, e eu naquela altura, não fazia com que inconscientemente, e por questões de traduções da realidade, eu me visse e me sentisse maior do que a escola? Ora, nossas traduções do mundo podem nos enganar.

Certa feita, uma aluna me perguntou quanto eu media. Eu a respondi: 1 metro e 87 centímetros. Ela disse então convicta em sua experiência: “*Não! O senhor mede vinte centímetros*”. Reparei que enquanto eu escrevia algumas palavras no quadro, a aluna estava de sua carteira esforçando para me medir com sua régua de plástico; ela fechava um dos olhos e até mordida a língua para me enquadrar bem certinho nos riscos de centímetros e milímetros de sua régua. Estávamos a cerca de quatro metros um do outro. Descobri através de uma outra experiência, que o ângulo e a distância também nos constitui com sujeitos *complexus*.

Talvez eu possa ter mesmo vinte centímetros. Penso que aqueles até então grandes prédios, *shoppings*, casas, escolas e Chevette quando de perto, ao longe cabiam na palma da minha mão; mas eticamente, em mim como pesquisador, poderiam representar a estética de menoridade frente à maioridade acadêmica. Eu estava no alto. Maior. No prédio do poder do

saber. O centro da cidade estava no baixo. Menor. E a escola como o local do fazer seria não mais do que a aplicação do saber e, no máximo, de rever-se, frente às pesquisas que são realizadas no alto da torre de controle.

Vi parte da Modernidade que habita em mim, ter uma de suas manifestações mais pulsantes. Respirei fundo. Autocrítica. Geograficamente eu estava ainda compondo a cidade, sem saber se estava na margem ou no rio. A cidade de Juiz de Fora era outra pra mim. Meu mundo era outro. A totalidade estava aberta.

A noção de que cultura e a sociedade navegam no fluxo de que precisariam estar na escola, no baixo, e na Universidade, no alto, descer para fazer pesquisa seria preciso. Eu demonstraria os (des)encontros tardios de uma pesquisa que velam o intuito de publicar uma suposta verdade acadêmica que olha uma cidade, um bairro, uma escola..., por um lapso de tempo e diz apanhar o todo através de amostras das partes, negligenciando que o “o todo é uma unidade complexa” (PETRAGLIA, 2008, p. 59). A Roda de Confissões não poderia se fazer com minha ida na escola com o impulso de coleta. Coleta de dados. Coleta de Narrativas. Coleta de Confissões.

As professoras se juntaram. Ficamos em um lugar comum, a Universidade; palco de estudos e fornecedora de títulos, inclusive o de Mestrado a muitos de nós que comporíamos àquelas Rodas de Confissões. Uma oportunidade para tentar perceber durante as Narrativas como o Mestrado tem constituído nosso *devoir*. Pensar juntos para além do lugar geográfico que temos nos fincado, e a ética que representa falar da educação desses lugares e não lugares politicamente construídos também a partir de sua arquitetura e posicionamento na cidade.

Roda de Confissões na “Cidade Universitária”. Pensar juntos a estética que nos forma, quando concebemo-nos pesquisadores e pesquisadoras com olhares de cima pra baixo. Pensar juntos sobre nós mesmos, do mesmo lugar alto que pode nos colocar num aparente lugar do poder e saber. Deixar-se embevecer pela crise do autoconhecimento que surge como ecos dessas mesmas velas que compõe parte de nossa formação. Tentar ressignificar os lugares e não lugares que instituímos em nossa alma de pesquisador e pesquisadora. Tentar ressignificar nossas pedagogias. Tentar ressignificar nossa política. Tentar ressignificar a ciência literaturizando-a, poetizando-a. Tentar não passarmos ilesos pelos caminhos dos “altos” e “baixos”. Esperançar através da própria Narrativa a humildade de *vidaconhecimento* nos caminhos da pesquisa.

O lugar de nossos encontros, que se deram na UFJF, não se resumiram em apenas uma estratégia de um lugar geográfico de fácil acesso a nós outros; foi, e é também, um lugar

que constrói certa ética, certa estética, certa política, certa, certa, certa... Qual “certas” queremos e qual construímos em nós? Penso que somente o caminho histórico de cada um e de cada uma pode decidir e responder a si mesmo e a si mesma. A existência humana se decide no histórico. Se algo acontece, é porque houve um histórico. Vivemos na temporalidade do *devenir*, no interior do *devenir* cósmico, em decisões pelo, no e com o instante. E ele tornar-se-á vivo quando o tempo se revestir do paradoxo que habita nossos abismos e quando os nossos lugares interiores e exteriores forem vistos e revestidos por uma sensibilidade complexa de ver, sentir, e agir no e com o mundo.

#### 4.1 A descontinuidade que compôs a Roda de Confissões

É preciso reexaminar a razão, ultrapassar a racionalidade abstrata. [...] É necessário ultrapassar mesmo a ideia de razão pura, pois a razão pura não existe, não há racionalidade sem afetividade. É preciso uma dialógica entre racionalidade e afetividade, uma razão mestiçada pela afetividade, uma racionalidade aberta. (MORIN, 2011, p. 42)

*H*á, nesta parte do texto, uma conversa entre mim e mais cinco professoras. Algumas falas aparecem na íntegra, estas estão em itálico e entre aspas. Todavia, adotei a Narrativa das confissões das professoras sem um pseudônimo. Para mim, as identificações de cada uma não eram relevantes, mas as confissões. Apesar disso, procurei, de alguma forma, expor as confissões de tal modo que uma não seja confundida com a outra, isto é, se não falamos todos de uma vez, se ouvimos e conseqüentemente falamos, não foi complicado registrá-las no Diário, e espero que não seja para nenhum leitor identificar as diferentes Narrativas que compõem estes manuscritos, ao mesmo tempo em que transformemo-las em nossas próprias; seja como reflexo ou ressignificação de nossa própria historicidade. Uma espécie de fragmentos de Narrativas que não são justapostos, mas tecidos juntos, complexos.

Blocos de parágrafos com Narrativas minhas sobre as confissões de cada uma que decidi colocar em movimento nestes manuscritos. Dentro de cada parágrafo, estão instantes de provocações disparados nas Rodas de Confissões, mas as Narrativas de cada bloco não estão fragmentadas no discurso de uma professora ou professor. Está registrada a efervescência das múltiplas vozes que manifestaram sobre o assunto posto à mesa. Nossa Roda de Confissões se construiu assim. Minhas Narrativas se construíram assim. Uma naveta de minhas Narrativas junto a Narrativas das professoras, numa trama de percepções com as bases do pensamento complexo que não julga nem promove o discurso da verdade.

## 4.2 Ante as portas do imprevisível

Você vai carregar água na peneira a vida toda. [...] E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos. (BARROS, 1999, p. 22-24)

A linguagem talvez ressoe para além daquilo que pensamos ter. Talvez seja o que conseguimos exprimir de nós mesmos como representação daquilo que temos sido. Retroagem através dela ideias e vozes que nos impelem a dizer de diferentes formas as nossas relações complexas de habitarmos o mundo em sua complexidade macro e micro. Linguagem que forma, deforma, reforma, informa. Fazer surgir o amor ao invés de guerra, qual prefixo forma? Qual linguagem se exprimirá quando abriremos as portas de nosso abismo? Linguagem não são ideias, que, por sua vez, não se resumem em vozes; porém ideias e vozes têm me possuído, constituem minha linguagem. Logo no início de “Meus Demônios”, disse Morin (2003b) que o nome de *thémata* seria ideias obsessivas que estimulam a pesquisa e o pensamento dos cientistas. “Todo ser humano tem suas *thémata*” (MORIN, 2003b, p. 8). A altura destes manuscritos, minha *thémata* ressoou o problema da complexidade *unitas multiplex*<sup>22</sup> que habita em mim: ideias vitais; vozes afetivas; ideias racionais; vozes psíquicas; ideias políticas; vozes filosóficas; ideias prosaicas; vozes poéticas; vozes e ideias de professores e professoras; linguagem *Homo sapiens sapiensdemens*.

Ressoou a unidade, a diversidade, a semelhança, a diferença na e com as rodas de confissões com as professoras. A não intenção de chegar a um lugar naquelas conversações nos levaria a algum lugar. Conscientizei-me com elas naquele *acontecimento*. O *acontecimento* tornou-se um nascimento uno e múltiplo. A não intenção apresentou-se gentilmente como uma intenção; o não lugar também como um lugar; o não caminho também como um caminho. As confissões formariam sentidos. As rodas formariam sentidos. As professoras formariam sentidos. Eu não hesitaria em formar sentidos. *Unitas multiplex* paradoxais formariam sentidos que se retroagiriam sobre, sob, com e atravessadas pelo circuito indivíduo/sociedade/espécie<sup>23</sup> em nossos (des)encontros.

Se Morin (2008c) relembra Friedrich Wilhelm Nietzsche para dizer que sempre colocou em seus escritos toda a sua vida e toda sua pessoa; ainda tateando pela filosofia pós-

<sup>22</sup> Unidade e diversidade humana. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades [...]. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. (MORIN, 2002c, p. 55).

<sup>23</sup> “[...] Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade”. (MORIN, 2002c, p. 54)

Moderna, posso dizer que um prólogo e uma conclusão se recursam em minha formação como sujeito professor tal como uma vida que é, ao mesmo tempo, minha e não pertencente a mim em sua totalidade.

Nesta caminhada, venho compreendendo aos poucos que a experiência de minha experiência somente poderá ser medida e intuída por mim através de meta e pontos de vista provisórios, pela complexidade de olhar e sentir a vida. Chegar ao abismo de mim mesmo através de um método seria mergulhar no infinito de minha espacialidade. Chegar ao abismo de mim mesmo pelo método em sua originalidade etimológica seria mergulhar na existência de minha temporalidade. Então, como narrar experiências do *devir* professor e professora? Como chegar onde for possível pelas bordas de mim mesmo e do *devir* das professoras pela noção do sujeito complexo? Possibilidades, quem sabe, estariam nos rastros da própria caminhada que aceita o despropósito como intenções, lugares e caminhos. Paradoxos ante as portas do imprevisível. A Narrativa nos atravessaria (im)piedosamente, com sua forma prosaica e poética de narrar experiências constituídas de espacialidades e temporalidades inacabadas das professoras. Narrar a diversidade, a semelhança e a diferença das professoras; certa identidade una e múltipla; porém o princípio de identidade não se resumiria numa tautologia do  $Eu = Eu$ , mas num antagonismo vital que está no homem e na mulher representado pelo “Eu” (subjetivo) e o “eu” (sujeito objetivado), onde a um só tempo perceberíamos um princípio de identidade através das rodas de confissões mediatizadas pela fórmula “Eu [je] sou eu [moi]”. Cada um de nós dessas rodas falaríamos de sua experiência para si mesmo. Caminharíamos à luz/sombra de nossa própria autocrítica. Afetaríamos e caminharíamos um com o Outro em seu *devir*. Caminharíamos e confessaríamos num coletivo.

O que viria depois? Aos que anseiam por uma resposta, mesmo que seja apenas para se sentirem seguro por poucos instantes, me desculpe, mas reinventar-se foi a melhor resposta que encontrei. Se, para Morin (2008c, p. 44), “o problema do conhecimento acha-se no coração do problema da vida”, aqui, a esta altura, onde estou prestes a narrar algumas confissões minhas e das professoras, onde sei que alguns *devires* foram postos sobre a mesa e outros ficaram debaixo dela, e que as zonas mais produtivas/perigosas podem não ter sido abaladas, reinventar-se é sempre possível, pois é sempre possível se *auto-eco-organizar*.

Às vezes, esbaforidos com o horário para seguirmos a jornada de compromissos diversos, a fim de vestirmos nossas outras roupagens e atuar no palco da vida como mãe, noivo, irmã, filho, esposa, amigo..., a sensação era de que as conversações saíam correndo conosco pela rua afora e, quando menos esperássemos, deitar-se-iam conosco, à surdina do

crepúsculo, sussurrando aquilo que não se deve dizer tão abertamente numa Roda de Confissões. Afinal, não estávamos num divã, não é? Será? Não sei. Fiquei me questionando quais seriam as mais variadas formas de confessionários da Atualidade. Levaríamos essas conversações para o cotidiano escolar nos dias que se sucediam aos *acontecimentos* de nossos nascimentos mais inquietantes que habitavam o nosso *devoir*? Quem sabe. Talvez também, na contramão do que propôs Wittgenstein (1984) sobre a linguagem no “*Tractatus Logico-Philosophicus*”, na sétima sentença: “aquilo que não se pode falar, deve-se calar”; mas não se trata para aqui de resolver um problema de signo linguístico, que, fora de contexto, pode ser catastrófico como na filosofia do “primeiro Wittgenstein”, onde sua teoria baseia-se na ideia de que a realidade é afigurada pela linguagem, e, nesse caso, seria necessário admitir a existência de proposições, cujo sentido evidencie-se imediatamente (WITTGENSTEIN, 1984). Trata-se, nestas Narrativas, de possibilidades a partir da própria Narrativa, que, atravessada pela multiplicidade da linguagem, a experiência pode mostrar uma forma outra de sentir e olhar a si mesmo e o mundo, e conseqüentemente a escola. A escola é pertencente ao discurso inexorável de denúncia, e o anúncio não nos deixou calar. Transpomos as leituras de signos de linguagem e nos autopropusemos outra coisa. Ensaíamos falar e “escrever para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”, tal como nos disse Foucault, citado por Larrosa e Kohan (2014, p. 5); calar-se seria um desafio durante as confissões.

Não sei se temos uma linguagem capaz de explicar e representar os fatos tal como o “filósofo da linguagem” propôs em seu *Tractatus*. Entretanto, o que posso dizer aqui é que aquilo que constitui nossas temporalidades dá movimento à metamorfose que constitui o sujeito. O *devoir* nos confessa e confessamos o *devoir*. Confessamos o dizível por olhares, silêncios, sorrisos, angústias, insegurança, esperança..., alcançamos os “paroxismos de vida em êxtase e na embriaguez” (MORIN, 2002c, p. 52); nossas *auto-exo-referências* nos formam, deformam e reformam nossas zonas de crises. Lugares de catástrofes. Lugares de consciência. Algo indizível. Quiçá, a grande parte indizível. Em nossos paroxismos talvez estejam os grandes sonhos inquietantes, a grande metamorfose; que pode ser mais ou menos do que a soma entre as catástrofes e a consciência e outras emergências do sujeito. Uma linguagem que, com o “segundo Wittgenstein”, funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas (WITTGENSTEIN, 1984). *Auto-eco-organização*. Quem sabe um *devoir* professor e professora.

O esforço de esvaziar o que há de mais sufocante e demente em mim, ao mesmo tempo em que me banho das contradições e as esquisitices do caminho, deixou a cultura e os



*devires* das professoras apoderarem-se de meus demônios. Foi assim que, nesta imensa fronteira, a experiência dos sentidos deu lugar a um sentido da experiência. Foi a própria causa e efeito linear da experiência dos sentidos que dialogicamente pronunciou que o que fazemos é uma mera tradução da realidade; todavia a experiência reivindicada, como propõe Larrosa (2014), indica uma coautoria em uma trama complexa de relações, sem que o conhecimento seja meramente um espelho da realidade, como defende o positivismo.

É aí que deixamos de ser expectadores e atuamos. Talvez me caiba uma linguagem poética e prosaica, como disse certa feita Morin (2008a), uma forma que traduza alguma complexidade do sujeito; uma linguagem que penetre, que possa traduzir algumas fissuras da linguagem e que se erga junto à Narrativa e à experiência possibilidades de inventar e reinventar-se no mundo, tal como células-tronco que nos constitui, que, por ironia, antes eram dadas como adormecidas e mortas. Regenerar a si mesmo através de nossa própria Narrativa. Confessar juntos. Fazer alguma coisa juntos que transborde a borda das cercas existenciais do dever, do poder, do fazer e dos propósitos com despropósitos. Quem sabe “essa experiência em gestos nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (LARROSA; KOHAN, 2014, p. 5). As certezas podem ser prisões. As incertezas podem ser outras prisões. Tentemos aqui, então, o caminho da aceitação das certezas e incertezas. Um binômio que caminha junto, quem sabe, com menos dosagens de prisões e um pouco mais de possibilidade de regeneração, como as células-tronco. Problematizar a vida, problematizar o conhecimento, pôr em movimento a experiência. Esforçar-se para enxergar a complexidade através da própria Narrativa com mais cinco professoras.

\*

### **Confissões 1 – Das Erupções**

QUARTA-FEIRA, 1º DE OUTUBRO. Muitos Risos. Algo efervescente, poético, afetivo, racional, turbulento poria as conversações em movimento. Eu não conhecia todas, e nem todos se conheciam. O momento agradável de apresentações caracterizava a Roda de Confissões. Noite fresca testemunhada por nossas memórias. Regado de um modesto lanche, a voz de nós outros naquela sala era aprazível, com rememorações e risos de um tempo que certamente nos enriqueceu enquanto vida e conhecimento naquela mesma Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Muitos de nós já havíamos estudado

naquela sala 2 onde o encontro se dava. O ar nostálgico, em vez de saudosismo pantanoso, dera impulso criativo aos diálogos que estariam por vir. Anos longínquos separavam nossas memórias, que soberanamente se interligavam pelo riso. Riso da idade, riso dos amigos, riso dos ensinamentos minuciosos dos Mestres. Riso da Graduação. Riso do tempo. Lembrei-me silenciosamente de Henri Bergson (1983), ao dizer que o homem já foi definido como um “um animal que ri”. E complementa: “poderia também ter sido definido como um animal que faz rir, pois se outro animal o conseguisse, ou algum objeto inanimado, seria por semelhança com o homem, pela característica impressa pelo homem ou pelo uso que o homem dele faz” (BERGSON, 1978, p. 7).

Anos de um Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade que completara vinte e uma primaveras no ano de 2014 se encurtaram em instantes através da memória das pegadas de cada um e uma daquela Roda de Confissões, constituindo histórias de desafios, conquistas, ventos quentes que sopraram a construção de amigos e conhecimentos e ventos frios que um dia pairaram sobre os *nepedinos* quando nosso saudoso Prof.º Beto, o Carlos Alberto Marques, cumprira sua caminhada de sujeito professor naquele tempo do ano de 2009, para ensinar e aprender com amigos de outros planos, em outros tempos. Para mim, os Grupos de Estudos dos quais sou pesquisador na atualidade que discutem a temática Tempo, “Cotidiano Escolar: tempos e práticas” e “Bergson e a Educação” são atravessados e constituídos pelas ideias desse sujeito que vivificou sua alma e a estendeu em mim por sua presença ética, estética e política de ser homem no mundo. Minhas pegadas freirianas vêm dos rastros deste sujeito. Essa unidade Carlos, que na diversidade de ser Beto levou consigo e deixou comigo um significativo pensamento dito na sala de reuniões do NEPED, que, sentado à cadeira próximo à porta, com o velho hábito de atritar uma unha a outra com o movimento do dedo indicador ao polegar, certo dia nos falava o ex-diretor e professor da faculdade de Educação: “*Eu me sentiria muito mal se apenas copiasse reflexões dos outros e dissesse que estou fazendo um belo texto... mas ainda assim tenho fé no homem, tenho fé na vida... [risos]*”. “Coisas até então apagadas do meu repertório passaram a significar de outra forma, ou seja, passaram do ‘silêncio’ ao ‘dito’, ou melhor, ao ‘vivido’. [...] O que mudou, de fato, foi o lugar da experiência” (MARQUES, 2001, p. 10). Marques (2001) não escondeu em sua Tese que agora havia deixado de ser “plateia” para ser “ator”, onde não apenas falaria sobre a cegueira, mas falaria da cegueira vivendo-a. Penso que um dia mudamos a nossa forma de ver o mundo, um dia mudamos a nossa forma de enxergar o mundo. Não pela cegueira em si, mas pelo deslocamento da alma de como sentir o mundo. Como dizia o Prof. Beto, *para deslocar-se de alguns paradigmas, é necessário sair do lugar;*

e nesta quarta-feira de 1º de outubro do ano de 2014, sintetizamos uma complexidade de eventos e, quem sabe, começamos a nos deslocar ao fazermos o movimento importante da Narrativa; como apontam Connely e Clandinin (2008, p. 11), a Narrativa “es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo”. Talvez, *thémata*. Mas tal como essa minha impressão somente aqui foi externada, penso que muito mais coisas inquietantes das outras professoras também não conseguiram escapar à preciosidade do que não é falado. Ainda assim não faltaram risos.

O observador é também observado (FOERSTER, 1996). Por obra da desordem – que vai além da ideia de acaso –, apesar de eu “não saber ao certo se o acaso é uma desordem objetiva ou fruto da ignorância humana” (MORIN, 2008b, p. 75), a Roda de Confissões se constituiu comigo e com mais cinco professoras numa sala itinerante. A cada semana, estaríamos em uma sala diferente para pôr à mesa nossas confissões. Não forcei uma constituição diferente. Mediante as possibilidades e disponibilidades de horários de encontros, os desencontros constituíram nossa conversa entre cinco *devires*-sujeitos das professoras e meu *devir*-sujeito professor pelas salas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, lugar comum a todos nós ocorrido em algum momento de nossa caminhada acadêmica, e que representava um lugar ético, estético e político historicamente construído, cujos respingos poderiam se fazer presentes em nós. Eu ir até a escola daquelas professoras impossibilitaria uma conversa em coletivo entre nós. Afinal, todas eram professoras de escolas diferentes.

O silêncio da noite seria o momento escolhido para testemunhar as conversações. Os risos e as histórias fizeram com que as apresentações fossem menos formais. Uma nebulosa de diálogos nos tomou, pertencendo-nos depois de algum tempo sem trazer *a priori* as bases do pensamento complexo das quais tínhamos a intenção de falar e problematizar com o movimento de nosso *devir*. Ao reviver a poética da educação de minha Graduação, pensei comigo mesmo não saber ao certo se as palavras e o discurso que estavam por vir pertenciam às certezas que guiam minha *physis*, ou se minhas palavras e o discurso pertenceriam a uma avalanche de incertezas que podem se perder pelas trilhas de minhas escolhas. Talvez ambos. Mas o que me pertenceria de fato? Parece-me ser apenas o instante.

A conversa não guiada já estava sendo guiada. Eu e todas apresentamo-nos. Dissemos uns aos outros a nossa maneira, indícios de um possível caminho que nos foi relevante durante a trajetória escolar, o nosso tornar-se professor e professora, e como o curso de Mestrado em Educação vem nos atravessando enquanto *vidaconhecimento* (processos em uma não linearidade). Propor uma conversa com professoras que já possuem o Mestrado foi

um critério para compor as características de formação dos sujeitos das Rodas de Confissões, a fim de perceber possíveis aproximações, distanciamentos, contradições..., dos mesmos, no que se referem a suas formações e à complexidade do cotidiano escolar.

Foram estipuladas quatro Rodas de Confissões com a proposta de conversarmos algumas ideias da base do pensamento complexo, cuja intenção era fazer surgir conversas em torno da noção de sujeito na perspectiva de Edgar Morin, e como essa noção de sujeito pode contribuir para percebermos a complexidade humana que há em nós e que constitui o Outro em sua *Outricidade*.

O impulso da conversa seria um constante retorno ao começo através dos princípios cognitivos do pensamento complexo. A pergunta molar seria sempre a própria pergunta da pesquisa, e junto dela, a cada encontro, o lançamento de princípios cognitivos do pensamento complexo deixando fluir as inquietações de nossas *vidasconhecimentos* ligadas ao movimento da escola em que elas estão atuando após o Mestrado; e eu, no seio do movimento deste curso em andamento. Com isso em vista, o registro desses manuscritos dar-se-á numa espécie de texto contínuo, ao mesmo tempo caracterizando um Diário.

Por que Diário e não outra coisa? Porque na linguagem do Diário sinto-me mais à vontade para dizer o que me parece, ao invés da pretensão de dizer aquilo que é. Parece-me mais pertinente a proposta da epistemologia da complexidade, uma vez que pesquiso não sobre as professoras, mas me ponho no movimento da pesquisa. Se compreendo que há certa distância entre o que eu escrevo e o que o Outro percebe, essa distância somente pode ser preenchida pelo desafio proposto pelo instante, talvez por ecos do instante; isto é, por uma escrita aberta aos sentidos que possibilitam pensar as ausências e presenças que me constituem, e que me parecem. No Diário, encontro-me com minha forma escrita. Um retorno ao que passou modificando-o. Apresento partes do passado ao presente reeditado de outra forma. Apresento partes do passado que não são mais vivas, mas que vivifico pela memória e escrita da Narrativa em Rodas de Confissões. Um movimento de resgatar minhas lembranças, pessoas e eventos extraordinários que conheci durante a pesquisa (inacabada), onde a Narrativa possibilita ressignificar o meu “Eu e “eu”, e o presente de quem retomar a leitura. Ora, “a maior ilusão é cremos conhecer o presente só porque vivemos nele” (MORIN, 2010, p. 13). Se é extremamente difícil configurar o rosto do presente como afirma Edgar Morin (2010), a ideia do Diário que trago propõe apresentar a experiência com a própria *vidaconhecimento* através de ressonâncias dos ecos que soaram nas confissões através de palavras livres, mas carregadas de sentidos filosófico-pedagógicos num movimento recursivo.

E por que não outra coisa, e sim Roda de Confissões? Essa ideia logo nos faz lembrar o filósofo cristão da idade média Agostinho de Hipona (354-430), ou Santo Agostinho. Entretanto, pensemos nas confissões como um princípio de manifestação da linguagem em seus vários jogos. Na relação da amizade, por exemplo, pode existir uma conversa produzida por palavras, mas se os jogos não acontecerem não significa que a amizade deixará de acontecer. Há questões do cotidiano escolar entulhado que podem ser despejadas de uma hora para outra naquele e naquela que confiamos. Nas confissões, podemos julgar e nos manter na postura de pouca compreensão; carregamos certo peso disso, indubitavelmente.

Mas, ainda assim, por que Confissões? Essa palavra ainda assim não carregaria certa carga religiosa e intencional de relação de poder, ao expormos algumas peripécias educacionais e pontos de vistas políticos sobre a realidade do cotidiano escolar? Talvez, se nos limitarmos a não pensar as diversas formas de confessionários da Atualidade: o divã do psicólogo, os *reality shows*, os grupos de alcoólicos anônimos, as reuniões de condomínio... Por se tratar de inquietações da vida que refletem na construção do conhecimento e vice-versa, a opção por Rodas de Confissões é substancialmente pertinente ao movimento de minha forma de escrita e pesquisa, pois nelas estão os pequenos indícios de grandes problemas e de possibilidades de elaborações criadoras e transformadoras da realidade de cada um enquanto *homo sapiens sapiensdemens*.

A proposta é rechaçar a ideia de confessar para o outro, tal como a linearidade e o objetivismo que caracteriza algumas pesquisas, uma vez que esse procedimento não se faz pertinente com a pesquisa complexa. As Rodas de Confissões no seio da Investigação Narrativa como método propõem não exilar a alma do pesquisador do diálogo em questão. As Rodas de Confissões parecer-se-ão uma condição mais lúcida aos caracteres dessa pesquisa ao nos declararmos para nós mesmos junto ao Outro num movimento dialógico; a fim de que possamos ressignificar o que sabemos, ao invés de confidenciar a transmissão dos pecados ou perversidades educacionais cometidas a um pesquisador. Um movimento de ressignificação das práticas escolares em coletivo, compreendendo que as intermitências da vida retroagem sobre o conhecimento e vice-versa. Parafraseando Morin (2012), dessa forma, mostramo-nos como pessoas comuns que não escondem suas faltas e seus erros. Todavia, sempre há o que calar e do que se calar, e uma dessas situações é o que se passa de nossa cintura para baixo.

Uma conversa e uma escrita em fluxo. Uma dialogicidade entre mim – o pensamento complexo – e as professoras. Vida em movimento através das Rodas de Confissões materializadas pelo Diário. Referencial teórico do Paradigma da Complexidade,

Vida, Metodologia Narrativa e Conhecimento em dialogia, recursividade e hologramaticidade através de metapontos de vista provisórios. (Des)encontros complexos na educação atual: conversas sobre o *devir* professor.

Dessa forma, apresentar-se-ão as percepções da realidade pela experiência que nos toca (LARROSA, 2014), e não pelo acúmulo de conhecimento de títulos acadêmicos; de maneira a tentarmos nos perceber e nos transformar através da própria Narrativa, linguagem e expressão da própria vida que se constitui nas experiências vividas no e com o mundo. Não pensar apenas as ideias, mas a própria vida, tal é o atravessamento.

Tento buscar no cerne das erupções complexas minhas incursões. Saber a noção de sujeito no pensamento de Edgar Morin e fazer um julgamento de como *ser e fazer-se* no e com o mundo seria uma autoflagelação. Tento fugir ardentemente dessa possibilidade, desse surto e dessa neurose de apanhar verdades que julgam; dessa parte malvada e esquisita de uma ética estranha que possa tentar me possuir. Faço-me compreender melhor pela vida das palavras de Nietzsche (2005, p. 14) ao dizer que “admitir que o não-verdadeiro é a condição da vida, é opor-se audazmente ao sentimento que se tem habitualmente dos valores”. Existem partes hostis da Modernidade que habitam em mim, e que me esforço diuturnamente para exorcizá-las, apesar de nem sempre eu conseguir. Os paradoxos são fundamentais, bem eu sei, mas sei também da necessidade de enfrentar a racionalização exacerbada; pois sei, sobretudo, que ela pode exortar a barbárie humana. Por isso reitero que apenas busco tecer com as confissões do *devir* professor possibilidades de inventar e reinventar um caminho histórico de *acontecimentos* na docência, que se constitui na relação com *devires* outros no cotidiano escolar.

Então, dialogamos mais. Na ordem e nas desordens das apresentações, uma professora cujo seu Mestrado acabara de sair do forno decidiu continuar com as iniciações de nós mesmos, falando um pouco sobre o caminho que a levou à Educação. Pedagoga com Mestrado em Educação defendido em 2013, depois de uma pesquisa de seis meses para sua Dissertação, leciona nessa mesma escola através de contrato da Rede Pública Municipal no período vespertino, da cidade de Juiz de Fora. Lucidamente, disse sobre a necessidade de a escola se organizar frente aos desafios da educação de um tempo em que as coisas estão efêmeras, logo, a forma de ensinar e aprender também estão neste movimento líquido. O fracasso escolar como tema de sua Dissertação veio justamente de um processo vivenciado por ela durante o caminho de sua trajetória escolar. Apesar de repetir o ano, ainda que naquele momento de sua vida no percurso do ensino fundamental tivesse sido avassalador e pouco aceitável para seus parentes, possibilitou mais tarde, na Academia, enxergar-se num

movimento diferente e oportuno, isto é, ser um outro sujeito regado da própria experiência traumática possibilitado pelo próprio fracasso escolar. O sujeito escapa a determinações. A criança sempre escapará as nossas certezas sobre o ensino. A multiplicidade da vida e os caminhos que a vida contorna nos dão oportunidade de crescimento com a própria crise. Assim passou a palavra.

Enquanto estudamos, as crianças crescem! Começara assim a confissão de outra professora, pedagoga, com o Mestrado em Educação concluído em 2005. Seu caminho de pesquisa se deu pelo movimento de tentar perceber como as crianças tratam a questão da diversidade na literatura infantil. Trabalha na Rede Pública Municipal de Educação de Juiz de Fora desde 2004, onde é efetiva. Junto a esse movimento, é também pedagoga em uma escola privada também nesta Manchester Mineira. A criança faz parte de um movimento de aprendizagem complexo, ela compreende mais facilmente que a realidade é interligada. Imbuída de suas confissões, a professora vem percebendo na sala de aula seu movimento de pesquisadora e as contribuições do caminho de mestranda. Agora, junto com a maturidade do caminho, veio também o cansaço dos passos na e com a Educação. Se o convite para compor a pesquisa lhe causou certa vontade de conhecer o que seria o pensamento complexo, todavia, seu movimento de pesquisadora já vinha apontando críticas à escola por ser tão fragmentada, e por isso talvez um descompasso entre a criança, o conteúdo e a metodologia do professor. Seu cansaço vem do compasso e também do descompasso do cotidiano. Como o conhecimento afeta a vida e vice-versa? Questionamo-nos. A Narrativa do Alzheimer de sua mãe, conforme revelado, talvez tenha nos ajudado a responder isso. Um princípio de exílio da alma que não se desprende por inteiro dos amores ao seu redor. Um princípio paradoxal do altruísmo fundido à ordem decrescente da memória. Tão perto e tão longe? O estar e o não estar presente, mediado por uma enfermidade que nos diz que podemos ser a própria figura encarnada de nossos exílios? Exilar-se por motivos conscientes ou inconscientes está nos processos descontínuos da vida de cada um, todavia, quando nossa alma exila a alma do Outro, ali envolve um princípio ético. A saber: “a ética para o outro reclama, portanto, antes de mais nada, não remeter o outro para fora da humanidade” (MORIN, 2007b, p. 104). Apesar de Larrosa (2006) fazer uma reflexão sobre como se *chega a ser aquilo que se é*, elaborando uma discussão do processo de formação humana, dizemos aqui que a confissão dessa professora nos remete a pensar que vimos nos tornando o que amamos e o que vamos deixando de amar. Dois empregos e uma só existência; uma só existência e uma mãe; uma vida, porém vivida para e com outras vidas. Pequenas coisas, grandes coisas. Quem sabe, apenas coisas. Coisas que constituem a vida. Quem sabe isso nos ajuda a compreender a

profundidade da tentativa de “fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida” (LARROSA, 2014, p. 43).

Quero demonstrar que um incidente muito próximo assume uma importância desmesurada (como um ovo quente cujo cozimento passou dos três minutos e meio), e que se vive esse incidente tanto como um cidadão do mundo envolvido com todos os grandes acontecimentos planetários tanto como um indivíduo singular relacionado com a qualidade de alimentação e com os episódios da vida pessoal. (MORIN, 2012, p. 11)

Exílio? Processo de Formação? A realidade escolar dotada da condição inédito-viável<sup>24</sup> por aqueles e aquelas que criticamente a percebem, e que procuram ultrapassar essa condição se reconhecendo como sujeitos que se *auto-eco-organizam*, possibilita a esperança de tornar a escola e a si mesmo um ser mais consciente politicamente do contexto social que vive, propondo a emancipação e emancipar-se, num circuito recursivo. Há, pois, uma dinâmica existente entre sujeito e objeto, dissolvendo a dicotomia cartesiana. Assim, pois, seria um anel gerador; simultaneamente produto e efeito, produtor e causador do que os produziu (MORIN, 2003a). Aquilo que vimos sendo pode está (im)precisamente ligado à ideia de que vivemos uma vida plenamente nossa na escola. O estranho e o desconhecido podem se tornar familiar quando o agora pedagógico de nossas ações apresenta reflexos de nossa formação, retroagindo-se sobre nossa vida num circuito retroativo, através de princípios traumáticos ou jubilosos do processo de *ensinoaprendizagem* forjados em nossos caminhos. Certos exílios podem estar nos dizendo sem precisão (ordem, certeza) aquilo que precisamos (desordem, incerteza). Processo de Formação e Exílio.

Olhares fugazes, diversidade na unidade. A manifestação desta segunda professora foi para a nossa terceira manifestante uma oportunidade de dizer um pouco sobre a experiência de sua trajetória de *vidaconhecimento*. Graduada em Letras em 1993, no ano de 1998 começou seu caminho como professora na Rede Pública do Município. A dúvida e a incerteza sobre o ser professora levaram-na ao caminho da vice-direção em 2005. Circunscritos em minha mente, recorri aos dizeres de Morin (2005a) quando a crítica ao

<sup>24</sup> Digamos, com Paulo Freire – que também viveu a complexidade do exílio em seus sentidos múltiplos –, “que o grande salto que nos tornamos capazes de dar foi trabalhar não propriamente o inato nem somente o adquirido, mas a relação entre ambos [...]. Nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosa-mente ‘tomar distância’ de nós mesmos, da vida que portamos, e para nos dispormos a saber em torno dela. Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o ‘inédito viável’ demandando de nós a luta por ele”. (FREIRE, 2002, p. 98)



pensamento cartesiano aponta que “hoje, só se pode partir da incerteza, inclusive da incerteza sobre a dúvida” (p. 29). Pois bem, em que medida a incerteza dessa professora pode ser uma via à autorrealização? Certa angústia nos invadiu, invadiu-a. Sua presença na sala de aula estava deslocada de um sentido. Reconhecera que a sala de aula não tinha a ver com ela, daí, então, a crise. O Mestrado veio a calhar. Uma válvula de escape para fugir da escola. Defendeu sua Dissertação no ano de 2013, que, a princípio, começara com uma discussão sobre a linguagem, mas que seguiu o trajeto para a avaliação, abordando os aspectos do PROALFA e da Alfabetização. Poderia a necessidade da ação ter alimentado a esperança de um sentido profissional, mas não sei se os elementos postos em cima da mesa nos mostrariam decisivas compreensões de tão complexas erupções neste primeiro encontro.

A condição da conversa favoreceu a manifestação de mais uma professora. Formada em Comunicação Social em sua primeira graduação, as inquietudes com a área educacional se iniciaram mesmo foi com o ingresso de suas três filhas na escola, pois as dinâmicas das instituições a incomodavam bastante. Questionava-se sobre as supostas informações descontextualizadas para os alunos e como eram desencaixadas de suas vidas. Da utopia educacional que se pretendia tornar-se real, a desilusão com o pisar no chão da escola. Quando fora questionar a diretora, ouviu que se não tivesse satisfeita trocasse de escola. Indagava-se como poderia fazer para tentar entender tudo aquilo que acontecia nas escolas, e de que maneira poderia colaborar para transformar essa realidade que tanto a incomodava. Em meio a essas buscas por respostas, essas e outras questões levaram-na para o curso de Pedagogia. Mudou-se para Juiz de Fora, onde trabalhou com menores infratores e reconheceu a necessidade de estudar uma política pedagógica que questionasse a formação de professores, ao mesmo tempo em que percebia, de alguma forma, a realidade escolar desencaixada do mundo. Viu-se talvez já neste movimento, mergulhada na complexidade da educação, entretanto ainda mais ligada às certezas do que às incertezas do caminho. Queria dar respostas à realidade, ao mesmo tempo em que se regozijaria ao recebê-las do mundo. Pôs-se entre parênteses, reconhecendo as intermitências daquilo que fazia e o que de fato lhe preencheria se ousasse fazer. Uma espécie de caixa preta de sua temporalidade, cujas entradas e saídas do sistema de sua historicidade a levaria a trabalhar e pesquisar sobre a formação de professores e a educação inclusiva; dessa forma, viu-se na identidade docente através dessas reflexões e das lutas do cotidiano escolar. Já estava atuando na escola quando concluiu seu Mestrado em Educação no ano de 2009, onde discutiu a questão da constituição da identidade profissional docente no contexto de diversidade. Em 2008, já fazia parte de um cotidiano escolar em que a coordenação teria sido uma escola em si. Uma espécie de escola riacho quem sabe. Eram,

pois, anos de trabalho em uma mesma estrutura física, porém com a multiplicidade da diversidade humana que nos possibilita pensar com Heráclito, em seu fragmento 91, que: se “não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, porque o rio não é mais o mesmo” (MARCONDES, 2010, p. 36); assim também não é possível pisar no mesmo chão da escola duas vezes, porque a escola já não é mais a mesma.

Esta professora não conhece outra escola, ainda que essa escola lhe cause boa dose de estranhamento. Conhecer uma escola afinal não se resume no conhecimento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como das páginas de um Projeto Político-Pedagógico, mas colocar em relação as voláteis e paradoxais questões que permeiam a formação de professores junto às propostas dos documentos e às diferenças que constituem os sujeitos daquele contexto. Quem sabe por isso, apesar de se identificar como professora, vem se percebendo num movimento de cada vez mais sofrimento com o passar dos anos de trabalho, ao se autoanalisar que não consegue fazer as situações se deslancharem na escola, e que, o que vem estudando na academia e fora dela ainda não consegue trabalhar com os sujeitos que pertencem àquele lugar, para uns, e não lugar para outros. Escola. Lugar complexo. Experiência.

A quinta professora havia faltado ao nosso encontro. Esta moça, num primeiro contato que tivemos por correio eletrônico por indicação de uma amiga do grupo de pesquisa, já havia manifestado que sua presença em nossa primeira Roda de Confissões era incerta, devido à confraternização referente ao dia dos professores em sua escola. Pedagoga formada no ano de 1990, e que vem atuando na Rede Pública Municipal desde 1995, foi inclinando seus passos para a Literatura, cujo caminho a levou a ingressar no curso de Mestrado em Letras, concluído em 2013. No encontro seguinte, a simpática professora se juntaria a nós outros, e, nesta condição, que se deu na semana seguinte, confessou que no chão da escola pública vive muitos desafios, porém junto às tensões, que fazem a criação acontecer entre, com, e através dos alunos. Apesar do apreço pelos alunos e pelo trabalho, vê-se diariamente no fio da navalha da educação, uma vez que as relações da comunidade escolar estão contundentemente intrincadas à escola. Pensou e problematizou o que seria de fato ter autonomia em meio a tão anacrônicos feitos e efeitos da educação atual oriundos de múltiplas condições políticas, econômicas e sociais. De que forma o professor vem empregando esta palavra? Talvez ela tenha sido pouco discutida, ou melhor, empregada por muitos de nossa classe de maneira simplista. A questão é que a política que está imbuída na palavra autonomia

precisa ser reivindicada, e, para isso, penso que o Patrono da Educação Brasileira<sup>25</sup> possa nos ajudar a pensar, quando denuncia a complexidade da condição opressora ao propor uma categoria importante em seu pensamento, a “situação-limite”<sup>26</sup> (FREIRE, 2002). A experiência de quando se fala em autonomia foi, de alguma forma, percebida criticamente por essa professora, na medida em que o cenário atual econômico e social, segundo ela, leva a enxergar a autonomia com certo medo da violência, da liderança e da obediência que o tráfico de drogas dissemina junto aos sujeitos das múltiplas faixas etárias. Contudo, algo ainda estava, a meu ver, encoberto, obscuro, inquieto. Talvez os desencaixes entre comunidade e escola que venho experienciando tenham embaçado certa esperança de que o professor e a professora precisam se alimentar mesmo onde o esperar em voz alta possa ser um risco. Restar-nos-ia então, quem sabe, aquilo que mais adiante o próprio Freire (2002) havia anunciado, como a necessidade dos “atos-limites”<sup>27</sup>? Este pensamento me possuiu; e mais tarde, em outra Roda de Confissões, a *dialogia* proposta no pensamento complexo me daria outras pistas para pensar junto às professoras em que medida a intensidade dos nossos sentidos constrói e é constituída pelas desordens e ordens da descontinuidade do cotidiano escolar, e como isso tem nos afetado. Alimento das contradições.

Contudo ainda faltavam minhas confissões naquela noite de 1º de outubro. Resolvi então colocar um pouco mais de mim sobre a mesa. Disse de antemão que me encontrei com o pensamento complexo e o pensamento complexo encontrou-se comigo em um *acontecimento* na Graduação em Pedagogia, estendendo-se ao esforço de enxergá-lo atuando na Escola Pública que venho lecionando desde 2010. Sorrimos. Como supervisor durante dois anos e agora, em meados do ano de 2014, como professor, o sinal dos paroxismos e da percepção dialógica do movimento da vida devassaram minha forma de constituir minha experiência no cotidiano escolar. Espantamo-nos. O processo de minha pesquisa de Mestrado em Educação vem me possibilitando repensar os caminhos que me levaram a este tema, e quais paradigmas eu venho cristalizando e descristalizando durante meu percurso.

---

<sup>25</sup> Referente à LEI Nº 12.612, de 13 de abril de 2012, que declara o Educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. (BRASIL, 2015)

<sup>26</sup> “Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de ‘situações-limites’. Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas ‘situações-limites’: ou as percebem como um obstáculo que *não podem transpor*, ou como algo que *não querem transpor* ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.” (FREIRE, 2002, p. 205).

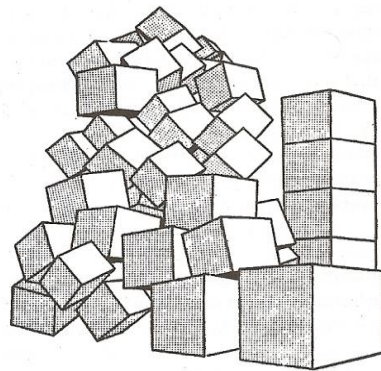
<sup>27</sup> “As ações necessárias para romper as ‘situações-limites’ Freire as chama de ‘atos-limites’. Esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo.” (FREIRE, 2002, p. 205).

Falei então sobre os fundamentos epistemológicos que constituem minha pesquisa, meus objetivos, quem é o pensador Edgar Morin e minha proposta metodológica, que poria em movimento tudo que estávamos fazendo justamente naquele momento. Como eu venho me constituindo me faz pôr minha vida em movimento. Encontros e desencontros, aceitando a descontinuidade do cotidiano. Pensar de maneira complexa – disse junto à experiência – não é conhecer sobre a epistemologia da complexidade, é conjuntamente enxergá-la e experienciá-la. O *ser* professor que venho sendo passa por essas crises, por escolhas, por rupturas. A literatura, que antes era herege em meus textos acadêmicos, vem, ao longo do caminho, tornando minha cientificidade mais humilde, mais sóbria. A poesia, que outrora se apresentava desencaixada da academia, vem possibilitando que minha política educacional aprecie a vida com mais autoridade do que autoritarismo na escola. É justamente o entrelaçamento de saberes que me possibilita viver de forma mais complexa. Sorrisos e espantos vêm se deslizando pelo meu caminho de mestrando, e o pensamento complexo vem me possibilitando conhecer mais a mim mesmo e me ajudando a modificar mais a mim mesmo. Meu trono de certezas, que garantia a lógica da objetividade sobre a subjetividade, agora testemunha um movimento inevitável e significativo; sou também observado. Tenho tentado me alimentar mais de incertezas para que meu pensamento vivifique quando politizo meu posicionamento ético na escola. Tenho também medos, alegrias, angústias, esperanças. Todavia, tenho ficado cada vez mais convencido de que o paradoxo tem sido meu alimento, minha temperatura.

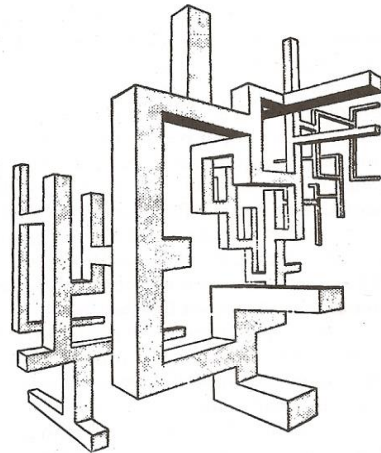
Junto ao modesto lanche, aproveitei o ensejo para pôr também a questão da pesquisa sobre a mesa para ser experimentada: como o professor e a professora do Ensino Fundamental de Escola Pública vem experienciando o *devir* professor?

O que seria esse *devir* foi talvez o que tenha sido a coisa mais inquietante. Quem sabe já adornada com o véu do indizível. Saber sobre ele apenas parte daquilo que nos toca. Em última instância, seria tudo e nada. Poderiam ser essas palavras somadas, com o adentro de que poderiam ser mais ou menos do que o todo que ansiamos em representar.

Mudança. *Acontecimento*. Incerteza. Riso. Choro. Prosa. Poesia. Política. Movimento. Inconclusão. Compreensão. Todas essas palavras e tantas outras se encontram no *devir* cósmico e social; onde há certa desordem há *devir*, onde há certa ordem há *devir*, antes e depois da Agitação, conforme a representação de Morin (2005a, p. 75) na figura:



*Antes da agitação*



*Depois da agitação*

Há em nós uma ambiguidade. Ao mesmo tempo em que podemos dizer que a antiga ordem está sendo contundentemente questionada, não sabemos onde vamos chegar com as dispersões que tentamos organizar outra forma de ver, agir e sentir o mundo. Inevitável nos foi a dúvida. O mesmo questionamento de Edgar Morin aqui se apresenta também como nosso, temos incerteza sobre a natureza dessas deduções.

É a incerteza de nosso devir social que se projeta no cosmos? É uma correnteza do devir cósmico que se acelera e perturba-se localmente no e pelo nosso devir antropossocial? Não é antes o meu espírito que, incerto por natureza e por cultura, projeta sua própria incerteza sobre a sociedade e sobre o cosmos? E não é, sobretudo, tudo isso ao mesmo tempo? (MORIN, 2005a, p. 119)

Somos surpreendidos pelo o que nos forma, deforma e reforma; podemos ser surpreendidos por como formamos e informamos. O *devir* aparece pusilânime e concomitantemente corajoso em diversas áreas do conhecimento, e ainda sendo ramificado dentro mesmo de cada área por diversos autores, conforme as correntes de pensamento que

adotam. Conceituar para saber o que dizer? Não seria mais interessante nessas *confissões* simplesmente dizermos nossos *devires*? A ideia de não conceito dentro do conceito nos deixou mais aliviados. Afinal, “não é somente a humanidade que é um subproduto do *devenir* cósmico (vida planetária), é também o cosmos que é um subproduto de um *devenir* antropossocial” (MORIN, 2005a, p. 120).

Seguimos na pergunta. Experienciamos. Experienciamos através da compreensão da experiência. Outro problema. Aqui, dizemos com Larrosa (2014) que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 18). Os ouvidos atentos revisitaram cada um sua prática de *ser* professor que nos constitui. O ter mais informações acumuladas; o ser mais velho que o outro; ser professor e o outro aluno não se converge com o que queremos dizer sobre experiência. Ainda com Larrosa (2014), estamos reivindicando a experiência, retomando-a ao positivismo que a execrou com a intenção de construir o conhecimento das certezas; tal como vemos no universo herdado por Kepler, Copérnico, Newton, Descartes... Aqui, procuramos fazer soar a experiência de outro modo, a fim de que saíamos da nossa maneira de conceituar para nos sentirmos seguros e apoderarmos com firmeza das teorias para explicarmos a realidade (LARROSA, 2014).

Confessamo-nos. As certezas nos pareceram um caminho que temos de seguir para que um bom trabalho fosse feito. Afinal, planejar com as incertezas seria planejamento? A forma que antecede a estadia em sala de aula estava em voga. Será? As ideias se divergiram sobre uma melhor forma de se sentir seguro na atividade docente. O questionamento planejar ou não planejar não se bastaria. Trabalhar sem uma organização seria um problema, quiçá um dos maiores problemas pedagógicos que encontramos dentro da escola. É possível uma aula organizada sem planejamento? De que planejamento estamos falando?

Pensamos no problema de que não podemos dar qualquer conteúdo que queremos, pois as diretrizes curriculares propõem um caminho seguro a se seguir, certo? Talvez. Mas, para além do que venha a ser planejamento para uns e não planejamento para outros, se se compreende o planejamento como uma ação organizadora *a priori*; nesta altura das confissões, preferimos propor como o planejamento nos afeta enquanto sujeitos.

A impressão manifestada de imediato foi que estávamos mergulhados numa espécie de certezas a seguir, e isso implicava em angústia, porque não foi possível separar a vida do conhecimento. Partimos da discussão mais rudimentar: o tempo cronológico. Para se fazer um bom trabalho, são necessários pesquisa, dedicação e envolvimento. Apesar da

questão do 1/3 (um terço)<sup>28</sup> da jornada de trabalho do professor da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora ter tido direito garantido, logo identificamos uma fragmentação do saber nas escolas.

Não basta ter tempo, é necessário ter tempo para pôr as ideias em discussão coletiva. Tal pensamento confessado foi soberanamente preciso ao nosso *devoir*. Dialogamos pouco na escola; encontramos pouco. Não temos tempo para nossos pequenos combinados. As escolas pouco conseguem proporcionar que os horários de folga dos professores das mesmas séries se articulem para haver conversas, apenas conversas.

Se, por um lado, trabalhamos menos, por outro lado, sofremos mais; confessamos, a fragmentação do saber vem proporcionando uma quebra pedagógica cuja consequência ainda está por vir; toda fragmentação na escola interfere na vida do aluno, interfere na nossa vida, a fragmentação nos angustia; confessamos e ouvimo-nos atentos. Onde se encontram a vida e o conhecimento? No conhecimento do conhecimento e na vida da vida. Se sozinhos não fazemos uma escola, como fora dito no círculo de confissões, pensamos também que qualitativamente não temos nos encontrado. Estamos cercados de um mar de sujeitos, porém nos sentimos sozinhos. Mais angústias.

As erupções da alma continuaram. As angústias, em tese, se justificavam em alguns sujeitos da pesquisa pelo ato de não conseguirem, cada um a sua maneira, ensinar de acordo. O sofrimento interior da alma do professor e da professora se constituía no ulterior de não saber o que fazer diante de diversas situações inóspitas do cotidiano escolar; tal qual o afrontamento dos alunos na sala de aula.

A linguagem daquelas confissões oferecia disposições espaciais e temporais, que, cheias de desproporcionalidades, a Roda de Confissões pôs-se a revelações não veladas pela realidade escolar: A escola está adoecida; tanto a escola pública quanto a privada. Está agravada a violência nas escolas, e a visão que a sociedade tem dos professores é que temos que dar conta tanto dos conteúdos, quanto dos problemas familiares. A criança obedece a certa linguagem que ela vê e sente. É possível fazer diferente? Confessamos sobre a necessidade de pensar o tempo do outro na escola, entretanto a sensação é de que, conforme confessou uma das professoras, se fôssemos um copo, poderíamos dizer que ele está sempre cheio, prestes a transbordar. É sabido, por exemplo, que nós iremos morrer, contudo como agir diante de um caso de um aluno de onze anos que há três anos andava e brincava com os

---

<sup>28</sup> Referente à LEI N° 9.732 – de 10 de março de 2000, que regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal (JUIZ DE FORA, 2015).

colegas, e que agora, devido a uma doença cujos movimentos vão se perdendo gradativamente, nem sequer sorri?

Todavia, acontecera outra proposta de leitura da realidade escolar. Outra confissão. Outra possibilidade exercida como experiência acabou de alguma forma nos tocando. E se simplesmente aceitássemos algumas coisas como elas são, compreendendo que o mundo é muito maior do que nossas filosofias? Isto é, não como uma visão fatalista de que as coisas sempre foram assim e continuarão assim, mas com um olhar mais humilde? Ajeitamo-nos na cadeira para ouvir melhor esse pensamento. Angustiar-se não estaria ligado ao querer que tudo saia conforme planejamos? Então, será que temos que dar conta de tudo? Não, não temos que dar conta de tudo, e nos consolamos quando esta sensatez vem acompanhada do empenho, dos esforços que o professor precisa fazer em sua formação em contexto, que é constante. Nessa linha de pensamento, os olhares ao redor desobedeceram à linguagem da angústia que estava em voga.

A linguagem desobedece naquela hora em que os silêncios assumem a duração do tempo e os sonhos adormecem a exigência substantiva; na hora em que a perplexidade governa o olhar e dá passagem ao desconhecer primeiro; na hora da morte tesa e do desejo úmido. A linguagem desobedece naquela hora em que a confusão é a única possibilidade da alma, na hora em que parece que a passagem da vida é detida pelas palavras e o roçar da língua demora mais de um século para pronunciar-se. (SKLIAR, 2014, p. 15)

Mesmo em meio àquelas confissões, certo grau de otimismo atravessou a linguagem da Roda. Desobedecer de certo modo à linguagem nos havia feito bem. Ousamos desobedecer à ordem que reconhece o homem e a mulher apenas por uma linguagem (*homo loquax*), ou apenas pela técnica (*Homo faber*) (MORIN, 1997). Colocamo-nos fora de nós mesmos produzindo certo sentido. Confessamo-nos que é necessário otimismo, pois que ninguém sabe quando alguém aprende. Se o trauma de repetir o ano escolar havia causado certo impasse durante algum momento, por outro lado, levou uma daquelas professoras a persistir e dizer hoje, com vozes de sua experiência e não de Outro sujeito, que a sala de aula é uma provocação e que o que precisa mediar o processo de *ensinoaprendizagem* é a compreensão. Nesse sentido, o professor que possibilita o aprendizado é, sobretudo, um professor que faz do problema uma questão, ao invés de querer dar a solução indiscretamente com o problema. Bem que Rancière (2002) já havia nos dito que “é segredo dos *bons* mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno – tão discretamente, que



a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma” (p. 40). Podemos, como professores, conduzir a algum saber, mas este seria emancipatório?

Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele, o mestre ignorante. (RANCIÈRE, 2002, p. 41)

A experiência configurou-se para nós num *acontecimento*. Ela não pode se fundamentar como uma técnica, como uma prática que naturalize o acúmulo da idade como um saber a mais, a experiência pertence ao próprio fundamento da vida. O *ser* professor em *acontecimento* é sua própria fonte de renascimento. “Não é o nascimento que é acontecimento, é o Acontecimento que é nascimento, pois, concebido em seu sentido forte, ele é acidente, ruptura, ou seja, catástrofe” (MORIN, 2005a, p. 111). Presença local e global. Formação que se constitui no e com o mundo. É sim um arcabouço de seu próprio *devoir*. Vida e conhecimento se emaranharam no tempo das contradições e possibilidades de criação, sobretudo nesse coletivo das Confissões. Não navegamos apenas na lógica fixa da ordem, e tão somente deriva pela desordem. Alimentamo-nos com a lucidez de que a *incerteza* mantém-nos o otimismo no amanhecer e que a *certeza* é provisória.

Falamos, então, depois, de muitas erupções, um pouco sobre a vida e obra de Edgar Morin e as bases de seu pensamento. Quem sabe procuramos desinstitucionalizar o que está em nós instituído através da própria Narrativa.

\*

## **Confissões 2 – Dos jogos das contradições**

QUINTA-FEIRA, 9 DE OUTUBRO. A efervescência do encontro marcar-se-ia pelas impressões do encontro anterior. A forma como os assuntos fluíram a partir das próprias apresentações de nós outros fez com que o pensamento de Edgar Morin mexesse com alguma coisa em nós. A complexidade do entendimento de *Complexus*, aquilo que é tecido junto (MORIN, 2003b), nos fez talvez perceber a herança de um pensamento dissociador que temos da vida e de nós mesmos.

Fui tomado pelo pensamento de que existem ecos tão fortes no mundo que não importa a nossa tentativa de não querer ouvi-los, eles nos possuirão com a mesma intensidade do acaso.

Ao determinismo de paradigmas e modelos explicativos associa-se o determinismo de convicções e crenças, que, quando reinam em uma sociedade, impõem a todos e a cada um a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu. As doutrinas e ideologias dominantes dispõem, igualmente, da força imperativa que traz a evidência aos convencidos e da força coercitiva que suscita o medo inibidor nos outros. (MORIN, 2002c, p. 27)

Grandes pensadores podem captar esses momentos; transformando-os em textos, música, fórmulas, poesias, arte... E outra parte da humanidade pode apenas pensar com o fluxo das ideias... Formas de pensamento datadas talvez tenham sido uma das questões que caracterizam uma escola desencaixada da sociedade, mas não da política e da ética dos homens e mulheres que nela habitam.

Pensar sobre tais apontamentos complexos me fez remeter a uma naveta cujos fios comporiam a autonomia/dependência e a dialogia da trama de nossas confissões. Naquela noite, o clima estava agradável. A sala do encontro anterior estava ocupada; então, nossa Roda de Confissões se daria num outro espaço. As conversações de antemão que já faziam parte das confissões propriamente ditas davam a entender que fizera a tetralogia: ordem; desordem; interação e organização ter alcançado algum lugar da alma de nós outros. As incertezas, as indeterminações e os fenômenos aleatórios haviam mostrado com mais clareza sua existência oculta mediante a nossa forma fragmentada de conceber o ser e o saber.

De alguma forma, certa intensidade das Rodas de Confissões nos fez clarear nossa voz e sentirmo-nos escutado e escutadas. Eu havia deixado elas à vontade quanto a possíveis registros dos encontros como propostas desta produção: a primeira seria darmos início às Rodas de Confissões a partir desses registros e fazer fruir a conversa somando-se a novas propostas de eixos de discussão; e a segunda era a de tornar esses relatos possibilidades de repensar a própria construção do *devoir* professora ao compartilhar com os demais. Uma escrita livre, que representasse os lugares de suas vozes. Deixei claro que tal proposta se coaduna com a metodologia da Narrativa e que não se resumia num dever de casa, tampouco numa resenha do encontro, mas numa experiência materializada em palavras que ressoassem formas múltiplas de seus *acontecimentos*.

Entretanto, muitos foram os esquecimentos de escrever sobre si mesmas. Impressões que foram levadas para a rua, para a escola, para o lar, impressões que povoaram o pensamento. Talvez falar sobre a não verdade seja ainda um esforço a ser feito por nós outros. Em outras palavras, falar sobre a *experiência* (LARROSA, 2014).

Flutuante neste fluxo, apareceu, todavia, um registro de uma das professoras. Sua potencialidade dizia a respeito de certa ausência e presença, unidade e diversidade.

*“Sinto que, na escola, mesmo que se tenha um ambiente de amizades, nós, professoras e professores, nos sentimos muito solitárias e solitários. E esse momento de ‘confissões’ me fez sentir muito à vontade com as palavras. Percebi o quanto temos coisas em comum, mas também como temos visões diferentes sobre situações semelhantes. A experiência da fala e da escuta é sempre uma oportunidade de crescimento, tanto pessoal quanto profissional. Abalar as nossas certezas é um primeiro passo para as mudanças necessárias nessa época de tantas instabilidades. A prática docente está, atualmente, sendo julgada e condenada, tanto por quem habita o seu universo, quanto por quem apenas circula em volta. Diante disso, todos os espaços que tivermos para problematizarmos questões que dizem respeito à escola e à educação serão sempre muito bem aproveitados.”*

A palavra que chega até nós pode trazer uma multiplicidade de enrijecimentos e transbordamentos. Penso que, através da própria palavra carregada de certezas, que havia expulsado os princípios que não reconhecem o não idealizável e o não racionalizável e a não normalização; é que nos possibilita “reaprender a aprender” (MORIN, 2005a, p. 37).

Um universo congelado em sua forma mais sutil está herdado em nós através das descobertas dos movimentos de ordem através de grandes nomes da ciência. Esse mesmo universo apresenta para nós movimentos de desordem, “permite (flutuações), alimenta (encontros) a constituição e o desenvolvimento dos fenômenos organizados. [...] Todo devir está marcado pela desordem: rupturas, cismas, desvios, são as condições de criações” (MORIN, 2005a, p. 99).

“Precisamos mudar o mundo” (MORIN, 2005a, p. 84), e o que pode abalar as nossas certezas são as incertezas que estão neste seio. “Lembremos que a Terra, ao mesmo tempo em que gira calma e regularmente em volta do sol, tem uma história feita de cataclismos, desabamentos, desdobramentos, erupções, inundações, derivas, erosões...” (MORIN, 2005a, p. 99). Abrir-se à incerteza, porém, requer mergulhar no abismo de si

mesmo. É possível deixar encher-se de possibilidades ao novo aquele e aquela que estão cheios do saber? Reconhecer-se não possuidor do saber é um passo fundamental. Parece-me, contudo, que esse discurso precisa ser um pouco mais escavado. Isso porque, ao mesmo tempo em que reconheço isso como um movimento mais do que claro na atualidade, na relação entre os sujeitos, muitas vezes confundimos o ser mais velho com ter mais experiência. A experiência torna-se, portanto, quantificada, espacializada, fragmentada, rígida, fatalista.

O caminho do homem e da mulher é fluido e vivo, e a Atualidade Complexa não é mais previsível, inflexível, determinada... Se isso é possível de perceber no mundo, é necessário também percebermos na escola. Nesse sentido, como havíamos combinado, retomamos a questão da pesquisa para darmos fluxo à produção de sentidos naquela noite: como o professor e a professora do Ensino Fundamental de Escola Pública vem experienciando o *devoir* professor?

Ignorar os paradoxos que nos circundam é também ignorar a complexidade da vida que nos constitui. Apresentei então às professoras o princípio da *auto-eco-organização* (MORIN 2003a). Este nos mostra o quão os seres humanos são capazes de emergirem ao mesmo tempo no/com o mundo – junto com o todo – a partir de sua auto-organização, intrínseca à autonomia e à dependência. A proposição deste conceito de Edgar Morin foi provocador.

Na trama de relações que constitui o *devoir* professor e professora, a autonomia, apesar de estar intrínseca à dependência, surgiu como uma palavra problemática mediante a realidade na qual vivemos. Foi aqui que minha inquietação antes anunciada na confissão 1, a partir da apresentação de uma das professoras que havia faltado ao primeiro encontro, pôs-se na temperatura dos (des)arranjos que reinventam meus caminhos continuamente.

Nesse instante, a professora aproveitou o impulso da apresentação de si e seguiu com suas confissões. Colocou à mesa o questionamento sobre qual seria essa autonomia que o professor e a professora teriam dentro de um bairro onde quem dita as regras é o traficante da comunidade. Afinal, de que autonomia estamos falando? A sua confissão veio ao encontro de nós outros que já havíamos atuado em escola pública em localidade da periferia. Sem titubear, a confissão da professora girou em torno dos limites do trabalho do professor, na medida em que existe toda uma comunidade que não apenas participa da escola, mas que toma conta da escola e que, em sua própria constituição, sofre e se alimenta das contradições organizacionais e sociais. Saber o que fala com o aluno, ao mesmo tempo não deixar perder a autoridade como professor não são tarefas simples neste contexto. Cada dia é um dia diferente, pois não

sabemos o que está se passando na comunidade e quais os trâmites que envolvem naquele dia os envolvidos no tráfico dali que atingem diretamente a escola, seja o próprio aluno ou aluna, seja seus pais, outros responsáveis e/ou outros parentes que estão imersos neste intrincado processo.

Angustiada, outra professora compartilhou suas tensões semelhantes. Segundo ela, há vários traficantes que vão à escola, sejam pais de alunos ou não. Além do mais, outra realidade é experienciada por ela, a de que muitos alunos são filhos de mães diferentes, porém filhos dos mesmos pais. Acontece que a relação monogâmica não é da cultura de muitos pais daqueles alunos. E, ainda, a realidade de muitos pais é a da prisão, onde, nesta morada, acontecem diversas relações com mulheres da própria comunidade, muitas delas vizinhas de muro. Nas palavras restivas da professora: *“Tenho me preocupado bastante. Tenho sentido os alunos muito sem voz. Os alunos não têm direito de falar. A escola tem sido um mecanismo disso. É difícil lidar e conversar com os alunos sobre isso, uma vez que o nosso discurso não tem surtido efeito que desejamos. A nossa realidade é outra. E também será que o que eu penso ser o certo é realmente o certo?”*.

A unidade humana tem como riqueza a diversidade humana, e a diversidade humana tem como riqueza a unidade humana. A autonomia no pensamento complexo não se desvincula da dependência. Talvez o termo autonomia isolado seja outro problema a se pensar na conjuntura da educação. Entretanto, os princípios da complexidade e o pensamento complexo em si não tratam de questões isoladas, buscam, todavia, uma religação daquilo que se separou. Nas confissões, dissemos com Morin (2007b, p. 103) que “o ser humano percebe o outro como um eu simultaneamente diferente e igual a ele. O outro partilha assim uma identidade comigo, embora conservando a sua diferença”. Edgar Morin (2007b) ainda acrescenta: “quando aparece como semelhante, carrega um potencial de fraternidade. Quando aparece como diferente, carrega um potencial de hostilidade” (p. 103). Compreender tal processo não significou para nós, naquela Roda de Confissões, querer homogeneizar, mas preservar a possibilidade de uma espécie de pátria terrena comum, onde a nossa fraternidade talvez possa desarmar as hostilidades.

Retomei Morin (2003a) dizendo que, apesar das múltiplas possibilidades de situações mediante as nossas ações como professor e professoras, estamos intrincados na relação autonomia/dependência, e que é exatamente aí que precisamos compreender o Outro em seu movimento, uma vez que os seres humanos são capazes de emergirem ao mesmo tempo no/com o mundo – junto com o todo – a partir de sua auto-organização, vivenciando então a *auto-eco-organização*.

Possibilidades não pararam de fervilhar. Os jogos dos contrários, e quem sabe o entendimento da complexidade da vida, tenham se misturado num compêndio de deixar o sujeito aluno virar-se diante das adversidades de seu contexto; repensar junto daquele sujeito aluno e aluna que ele e ela não são o próprio contexto, apesar de estarem nele; e apesar de estarmos oportunizados a nos relacionar com leis sociais que promovem a princípio uma condição mínima de convivência sustentada em direitos e deveres humanos, ainda podemos causar estranheza e até mesmo humilhação ao dizermos a alguém o que é a verdade, uma vez que talvez a verdade do Outro pode ser a sua única forma de, naquele momento, ser sujeito no mundo.

Cada corpo se manifestava na condição de pôr em xeque os limites quanto ao ensinar, quanto ao nosso ensinar. E eu não coloquei isso à mesa, apenas conversei com os meus botões sobre minha formulação *unitas multiplex*. Questionei-me, enfim, se havia me conscientizado quanto à complexidade de esvaziar-se para deixar-me revisitar minhas limitações e a cultura do Outro.

Em meio a modelações de silêncios<sup>29</sup>, outra professora decidiu compartilhar suas impressões do encontro anterior comigo. No papel, continham fragmentos dos dizeres da escritora Marina Colasanti<sup>30</sup> que, minutos depois, sustentariam sua fala para assinalar considerações sobre um outro assunto...

*“Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.  
A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.  
A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, pra poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto costumar, se perde de si mesma.”*

<sup>29</sup> Refere-se a uma anunciação de Larrosa (2004, p. 45) quanto ao dar a ler apenas uma epígrafe, sem comentá-la.

<sup>30</sup> Trecho do texto de Marina Colasanti citado por uma das professoras da Roda de Confissões para representar o registro de uma das conversações. COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Disponível em: <[http://www.releituras.com/mcolasanti\\_eusei.asp](http://www.releituras.com/mcolasanti_eusei.asp)>. Acesso em: 29 jan. 2015.

A agulha que entrelaçaria as linhas da autonomia/dependência estava agora em jogo. A dialogia, que no entendimento de Morin (2003a) significa entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas como a razão e a emoção, o real e imaginário, ao invés de excluí-los, uma vez que numa mesma realidade eles são indissociáveis; levar-nos-ia ao influxo ético que atravessa o sujeito.

Contradição. Como podemos nos alimentar dessa evidência? Somos aquinhoados por sentimentos paradoxais que nos formam, e tais processos vivem em nossas relações. Se em nossas confissões as palavras escritas ou ditas fazem grande parte de nossa travessia, todavia, atravessar não é simplesmente sair de um canto ao outro, mas fazer sair algo de nós. Pensamos então na necessidade de dialogar com as contradições e com as tensões. Compreender, sobretudo, as tensões e interações como processos inerentes à realidade, e que suas consequências alimentam a própria vida sem excluírem e sem se fundirem (AZIBEIRO, 2003).

A complexidade nos mostra uma história viva por entrelaçar coisas que aparentemente não dialogam, tal qual a desordem e a ordem, a certeza e a incerteza. Dessa maneira, “o universo do equilíbrio, ou próximo do equilíbrio, é um universo estável, sem história, [...] e, longe do equilíbrio, o universo não é mais assim” (PRIGOGINE, 2003, p. 53). Longe do equilíbrio, não estamos fixados na ordem da pouca criação e da negação das possibilidades de se alimentar das incertezas que nos fazem sermos inovadores. Longe do equilíbrio, fenômeno que ocorre numa instância macro e micro, há uma multiplicidade de possibilidades que escapam ao determinismo, e o resultado disso é a seta do tempo (PRIGOGINE, 2003).

Esse movimento nos levou conseqüentemente a pensarmos sobre liberdade. Como a pensamos ou como poderíamos pensá-la após essas discussões. Como temos experienciado o princípio de liberdade?

A questão é que “*o controle da própria vida e da sala de aula ainda é um aporte do professor*”, compartilhou uma professora. A ideia de sentir-se seguro talvez tenha levado cada vez mais o professor e a professora a ficarem mais inseguros durante o caminho. A educação do controle através de diversos mecanismos já alcançou todos os segmentos das séries, e não há outra forma de pensarmos esse processo se não repensarmos a nossa própria condição humana.

Ficamos atentos quanto à colocação da professora, que anunciava a experiencição do princípio de liberdade também como um problema. Confessou então sobre a falta de ética entre os próprios professores, isto é, algo que está ligado à formação de

caráter. O que temos mostrado aos outros colegas na escola precisa ser levado a qualquer parte, dentro e fora da escola. Dentro e fora da sala de professores. Falta talvez essa condição primeira para ser repensada acerca da liberdade. Então, rememorou a fala da escritora Marina Colasanti, que, até então, estava somente no papel, e disse que o problema é que nossa liberdade também nos faz acostumar com as coisas conforme elas estão. Não lutamos, ou os desejos de luta se limitam a conversar com alguém mais próximo de nós, e logo a ideia se desencadeia. Limitamo-nos a falar mal da Gestão na sala de professores, ou ainda de outros professores e professoras nesta mesma sala ou nos corredores longe de sua presença. *“Isto precisa ser repensado em nós, essa formação que nos forma enquanto caráter do educador, seu posicionamento com o outro em qualquer parte.”*

Repensamos de súbito. E, de alguma forma, aquilo que Morin (2002c) chamou de força imperativa que traz a evidência aos convencidos, tenha feito um pouco mais de sentido para mim. Isso porque o que Edgar Morin chamou de *imprinting* cultural é justamente o que nos inscreve nestes conformismos, e a *normalização* elimina o que poderia contestá-lo. Um paradigma que pode nos possuir. Uma ideia que pode nos possuir. Dessa forma, precisamos lutar contra os modos fundamentais do pensamento simplificador:

- *idealizar* (acreditar que a realidade possa se reabsolver pela ideia, que o real é inteligível),
  - *racionalizar* (querer encerrar a realidade na ordem e na coerência de um sistema, proibir qualquer transbordamento deste, 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).
- Eu parto também com a necessidade de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas reconheça o não-idealizável, o não-racionalizável, o que foge às regras, o enorme. *Nós precisamos de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas revele o mistério das coisas.* (MORIN, 2005a, p. 36)

Só podemos lutar contra essas ideias com a ajuda de outras ideias (MORIN, 2002c). A questão talvez seja a ânsia de colocarmos outras ideias no lugar e ficarmos colocando maquiagem sobre maquiagem, camadas cada vez mais espessas que vão nos modelando e modelando a educação à luz/sombra do paradigma fragmentador e simplificador sem nos percebermos neste movimento, ao mesmo tempo que nos deleitamos em teorias para criticá-lo.

As ideias podem possuir os alunos e as alunas. As ideias podem possuir os professores e professoras. Nesse movimento, nesses jogos de contradições, estão os nossos



fatalismos como professores e professoras e dos alunos e das alunas. A confissão agora de outra professora nos remete a isso. A escola é ainda, para muitos de nós, um lugar onde entramos sem ser alguém, com o intuito de sairmos dessa maquinaria prontos para atuar no palco da vida em seus múltiplos aspectos.

Lembrei então de um dos episódios de minhas aulas de Ensino Religioso aos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Certa feita, quando construíamos uma discussão ontológica, os alunos que gostavam de se organizarem em círculo se sentiram desestruturados quando coloquei a seguinte pergunta para começarmos a aula: quem sou eu? Em meio a risos e feições de estranheza – de como assim!? –, alguns já responderam de pronto que eu era um professor. Outros disseram o meu nome, e outros ainda fizeram questão de dizê-lo completo, para que não houvesse dúvidas. Todavia, disse a eles que professor era meu trabalho, e que o nome não era eu mesmo. Entrelharam-se desconfiados. “*Então, quem é o senhor?*” Devolvi a pergunta a eles, e um nó na garganta tomou-os. Pensaram bem antes de dizer sobre quem eram.

Já que a pergunta estava muito difícil, então resolvi facilitar um pouco. Para que vocês vêm à escola? Quase toda turma se manifestou. O “vir a ser profissional” dos mais variáveis emergiu naquele momento, junto à sinceridade de que estavam na escola somente porque a mãe mandava; se pudessem, ficariam dormindo ou brincando. Decidi então explorar um pouco o “vir a ser”. Entretanto, em meio às manifestações daqueles *devires* do 5º ano, um tocou no ponto que eu pretendia chegar. Assim disse Hume<sup>31</sup>: “*Professor, eu não preciso estudar pra ser alguém na vida. Meu pai não estudou e é alguém na vida. Ele não precisou estudar para saber fazer alguma coisa. Ele é serralheiro, e sustenta a casa com o dinheiro de seu trabalho. Essa é uma forma de conhecimento, não é? Então, eu não sei ao certo porque venho à escola, e mais, não sei ao certo quem eu sou, não... Mas não acho que sou uma pessoa que pensa muito, só gosto de fazer o bem aos outros. Eu gosto de ser assim. É... talvez esse seja eu. Eu gosto de fazer o bem aos outros, e gosto de ser útil também, tipo colocar a mão na massa, tá ligado?*”

Alguma coisa dizia que a construção de conhecimento daquele menino se fazia na tessitura da vida que se faz durante o caminho, e não *a priori*. A consciência do inacabamento, fruto do homem e da mulher no mundo, está imersa nas possibilidades de abertura ao novo, pois que: “o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira

---

<sup>31</sup> Pseudônimo dado a um aluno da turma de 5º ano do Ensino Fundamental, na qual eu lecionava no ano de 2014. Trata-se de homenagear o filósofo David Hume (1711-1776).

segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo” (MORIN, 2002c, p. 30).

A pergunta *quem sou eu?* não apenas havia dado um nó na garganta dos pequenos, mas como pode dar um nó górdio<sup>32</sup> na do professor e da professora. De início, pensei que o fato de ser um pequenino proporcionaria por si só condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana), condições socioculturais (a cultura aberta, que permite diálogos e troca de ideias) e condições noológicas (as teorias abertas) que permitem “verdadeiras” interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento (MORIN, 2002c, p. 31). Ou talvez não. Independentemente dos ranços e das cegueiras paradigmáticas, essa não é uma condição inerente a todo sujeito? Talvez essa discussão esteja engendradora a outras questões complexas, fios entrelaçados da condição humana que ultrapassem a questão de compreender essa aparente condição favorável e alcancem os indícios da maturidade psicológica a qual todo sujeito é capaz de se auto-organizar. Essa é uma possibilidade de sairmos da nossa mesmidade e rumarmos à autocrítica e conseqüentemente a uma pedagogia mais perene ao movimento complexo que vivemos. “Uma pedagogia do acontecimento, uma pedagogia descontínua que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero [...] que emudeça a mesmidade” (SKLIAR, 2002, p. 211).

Até que ponto somos o que pensamos que somos? A hora já se deleitava sobre os nossos compromissos outros daquela noite da Roda de Confissões, as nossas memórias já se rendiam à autocrítica. Talvez subitamente naquela noite reconhecemos que os comportamentos pelo olhar da vigilância e pelo olhar viciante da norma das certezas ainda estavam saltitantes à flor da pele dos professores e professoras que se colocam na posição de sofrendores de *bullying* da realidade em que vivem. “Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar” (MORIN, 2002c, p. 32). Dar-se conta da complexidade da vida é tarefa libertadora, reconfortante, árdua e contraditória.

A complexidade mostrou, naquela noite, sua faceta em forma de amarrações entrelaçadas com emoções e tensões, e que o sujeito professor e professora emerge e se transforma ao mesmo tempo com o Outro no mundo, cujo processo não se desvincula do individual e do coletivo, que precisam envolver uma ética da religação. Preferimos, quem

---

<sup>32</sup> Edgar Morin (2010) usa a expressão *de façon gordienne*. O adjetivo *gordien* procede de Górdio, rei da Frígia. O conhecido “nó górdio”, que Alexandre cortou, por não poder desatá-lo, acabou se transformando em símbolo de saída de uma dificuldade, superação de um obstáculo por uma deliberação rápida e violenta. *De façon gordienne*, portanto, parece-me dizer isso! (N.T). (MORIN, 2010, p. 21)

sabe, deixarmo-nos embevecidos mais por nossos silêncios do que pelos barulhos dos grilos que habitavam o lado de fora da sala de reuniões. As palavras de Pascal citadas por Morin (2003a, p. 63) agora me parecem mais nítidas: “a fonte de todas as heresias é não conceber o acordo de duas verdades opostas”. A gente se acostuma também com as heresias.

Por onde começaríamos? Pelo nosso sentido de mundo. Como terminaríamos? Pelo retorno ao começo, quem sabe, como Sísifo<sup>33</sup>. Ao longo de suas obras, Edgar Morin vem propondo a necessidade urgente de nos esforçarmos para sermos coerentes na relação entre vida e conhecimento, sobretudo em “Meus Demônios” (MORIN, 2003b). Vida-conhecimento? Não! *Vidaconhecimento*. O que nos impede de jungirmo-la em verdade? Talvez o fato de querermos habitar um lugar de vida e conhecimento que ainda não pertence à nossa alma. Uma falta de honestidade nossa para conosco, de assumirmos que há uma diferença entre vermos a boniteza em certos paradigmas filosóficos e eles constituírem a nossa forma de ver, agir e ser no mundo. O nosso discurso possui uma ordem; e a ética do discurso passa por uma autocrítica. Logo, o movimento de conhecer a si mesmo nos possibilita reconhecer o lugar que habitamos ontológica e epistemologicamente, e se nosso habitar ainda pode ser indizível, não pode ser, contudo, ignorado quanto filosofia que funda nossas práticas no cotidiano da *vidaconhecimento*. Não conseguimos enganar a nós mesmos por muito tempo. Doravante, aparece inevitavelmente o dado do autoconhecimento. Conhecer a si mesmo possibilita compreender nossas fragilidades de diversas ordens e desordens. Não estariam essas fragilidades também constituindo o Outro? Se disséssemos alhures que o Outro também nos constitui, compreender a si mesmo possibilita ser mais compreensível com o Outro, porque o Outro também constitui sua caminhada com erros e acertos, certezas e incertezas que compõem o caminho. Retomamos então o problema do início, que é também o problema do fim. Fim? Aprender a amar no cerne do paradoxo. Haverá sentido amar, rir e compreender sem o Outro? Poderia o retorno ao início com a *Ética da Compreensão*<sup>34</sup> ser um sonho possível? As palavras podem fazer amor com Outro...; as palavras podem também fazer a barbárie com o Outro...; aceitar a ordem... aceitar a desordem. Viver na e com as contradições.

\*

---

<sup>33</sup> Na mitologia grega, Sísifo, que havia desafiado os deuses, sofreu uma punição. Ele teria de empurrar uma pedra em uma montanha acima, até o topo. A pedra então rolaria, e ele teria que empurrá-la novamente, para toda eternidade.

<sup>34</sup> Um dos capítulos da obra “Meus Demônios” (MORIN, 2003b)

### Confissões 3 – Sobre a espiral da alteridade

QUINTA-FEIRA, 23 DE OUTUBRO. Os meus transbordamentos desta noite haviam sido impulsionados por minha pequena porção da fragilidade da vida, ao mesmo tempo em que eu havia me dado conta de como eu a percebo ainda tão fragmentado em relação aos atravessamentos do meu *dever* professor. A condição de *ser* professor havia se esbarrado no duro processo de ver e sentir o sofrimento biológico e psicológico de quem tanto amo, meu pai. Ao acaso, meses atrás, quando escrevia um ensaio sobre a alteridade e ética no pensamento complexo, eu estava na condição de acompanhante dele durante um internamento por conta do mau funcionamento de seus rins. Eu havia sido sacudido por aquela condição e assim despejado em um texto, construído em grande parte dentro do hospital, parte daquela conjuntura complexa e a relação com a doença e a morte. Digo ao acaso, porque, naquela noite de nossa Roda de Confissões, o dia anterior pela manhã havia sido um convite à compreensão e aos laços frágeis que nos unem e complexificam a vida, devido ao processo desgastante da hemodiálise para o corpo e a mente do “meu velho”, e para a minha mente, meu corpo e de meus familiares. Ao acaso, o tema, que seria posto em relevo devido ao rumo final de nosso último encontro de Roda de Confissões, seria sobre a alteridade no cotidiano escolar.

Aquela sessão de hemodiálise havia atravessado minha alma, e eu não tinha ideia de que, com esse *acontecimento*, estava prestes a ressignificar algumas de minhas formas de construir o conhecimento. Todo dia acontece algo diferente. Bem, eu sei, mas nem sempre eu consigo percebê-lo de pronto, com lucidez, isto é, não sei se todos os dias alguma coisa me acontece, mas, naquele dia, algo me aconteceu<sup>35</sup>. Pela manhã, antes de entrar na sala onde sucede o procedimento do filtramento de sangue, fui invadido por uma espécie de silêncio ensurdecedor. O corredor, em minha percepção, havia se expandido ao infinito, e os passos de meu pai seguiram sem rumo a este tempo atemporal que não deu brecha para despedidas mórbidas, apenas um até breve acenado com o indicador da mão direita, minha e dele.

Pele ressecada e olhares distantes eram as imagens que adentravam pelo corredor paradoxal da luta por mais um dia neste *mundoescola*. Enquanto na sala se faziam os procedimentos, refletia comigo mesmo que quatro horas e meia sentado filtrando o sangue em uma máquina era um bom tempo para pensar em muitas coisas, inclusive em não malbaratar o

---

<sup>35</sup> No artigo “Notas sobre a experiência, e o saber da experiência”, Jorge Larrosa (2014) propõe a reflexão de que a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

tempo do instante. Era um convite a eu repensar sobre minhas relações, a eu repensar as nossas relações; e a ele, qualquer coisa que lhe fosse útil, exceto uma coisa qualquer.

Em meio aos torvelinhos de meus pensamentos, o mal-estar de meu pai. Pressão arterial baixa. Glicemia baixa. Enfermeiras preocupadas e ativas. Naquela semana, havia falecido um dos lutadores pela vida que frequentava aquele tratamento esperançoso. A energia mórbida de alguma forma ainda se fazia presente. Meus olhares captavam tudo que podia e também o que eu não queria, era inevitável. Os outros pacientes ao redor, que estavam ali para fazer tratamento semelhante, regozijavam-se em sua fé... Na verdade, eu não sabia ao certo se estavam rogando por meu pai ou se seus sentimentos se misturavam e se confundiam com o alívio de não ter sido com eles; ao mesmo tempo com o medo de daqui a alguns minutos ou na próxima sessão a agonia ser consigo.

O tempo passou. Calmaria na sessão de hemodiálise. Certa estabilidade. Angústia e Esperança se entrelaçavam. Carreguei em silêncio este paradoxal sentimento que me impeliu a pensar as fragilidades da vida em sua complexidade. Levei comigo à Roda de Confissões a ideia de reconhecimento como ponto no holograma em silêncio. Acreditei, todavia, e levei comigo o “*Panta rei*” (Tudo passa) de Heráclito (MARCONDES, 2010, p. 35). Bom, se acredito que todas as coisas estão em fluxo, a aceitação dos paradoxos não apenas torna-se fundamental em mim, mas constitui meu *devir*. Alívio.

A incerteza é um dado que, como vimos, foi negligenciado pela vida e conhecimento, onde, sobretudo, vemos que a Modernidade – não esqueçamos – faz-se bem mais presente do que imaginamos, estabelecendo uma cisão entre *vidaconhecimento*. Entretanto, a incerteza não só encontra-se na ideia da morte, mas também da vida. Como a própria incerteza, o ser para a morte também é um dado que nos proporciona mergulhar existencialmente. A questão é que (talvez?) não compreendemos que a morte da Modernidade, assim como a própria Modernidade, está em crise. Refletimos que o pensamento complexo é aquele capaz de considerar todas as influências recebidas – sejam internas e externas – e que estar nele é encontrar a si mesmo no fervilhar das tensões do real/imaginário, nos laços do sujeito/objeto, na desfragmentação do corpo/alma, no movimento *continuum* do enovelado entre e além da vida/morte, que no pensamento complexo se reorganizam simultaneamente produto e produtor, para além de uma dicotomia no seio da natureza humana. Existe não somente uma dialogia, mas também uma recursividade nos opostos que aparentemente não se complementam, uma vez que a existência, constituída de morte e vida, se faz como num ponto no holograma. Não somente

fazemos parte do cosmos, mas somos originários dele, e cada unidade está atrelada em uma diversidade sem perder sua subjetividade.

A negligência das tensões e dos conflitos que emanam na vida tem causado uma das grandes angústias coletivas, mas é justamente através dessa angústia e das ciências que a fundamentam que estão as vias de escapamentos de um pensamento mutilador. Negligenciamos a morte ao mesmo tempo em que ela vive em nosso percalço. Entre, através, com a doença e a morte, seja conosco ou à beira do Outro, o medo pode fazer emergir ações reveladoras do conviver no e com a necessidade de exorcizá-lo por meio não apenas do acúmulo das crenças e dos ritos que neguem o falecimento do organismo biológico, mas que possa fazer surgir de alguma forma a tomada da consciência ética na alteridade em qualquer circunstância. Vivemos por vezes no “piloto automático”, e que cada subjetividade a compreenda – ou não –, conforme suas crenças, seus ritos, medos, saltos no e com o indizível. Mas esse movimento não seria um ato intrínseco da própria vida como uma organização, pela morte, com a morte, e na morte como um próprio ato de existir?

Escandalizei-me com a pequena percepção de como minha noção de morte desencaixada da organização da vida atravessa minha condição existencial, constituindo retroativamente meu *devoir* professor. O desafio dessa forma seria de, naquela noite de quinta-feira, falarmos sobre como nos constituímos com o Outro, na medida em que vivemos em meio ao ranço do pensamento cartesiano que se faz em parte presente em nossa forma de ver e agir no mundo, e que pode nos conduzir a exercer certa ética ambígua, e/ou uma falsa alteridade.

O assunto dos paroxismos da morte e da vida ficou apenas comigo. Enquanto pulsavam em meus silêncios os *acontecimentos* do dia, as professoras se manifestavam novamente a partir da questão central da pesquisa, que já a essa altura de nossa 3ª Roda de Confissões se fazia mais intrigante: como o professor e a professora do Ensino Fundamental de Escola Pública vem experienciando o *devoir* professor? Junto à questão central da pesquisa, eu trouxe mais um elemento, cujas conversações já apontavam deste o final de nosso último encontro: a alteridade.

Após alguns goles de refrigerante e uma conversa (fora da Roda, mas já sendo parte da Roda) sobre como temos construído as relações na escola, aproveitei o ensejo e coloquei sobre a mesa alguns questionamentos. É possível enfrentar e aceitar as incertezas do cotidiano escolar, mesmo que negligenciemos as incertezas que constitui a própria vida? Como constituir-se com o Outro em meio à ética em que vivemos? Como falar de alteridade sob a lona da ética da opressão e do massacre cultural do Um sobre o Outro?

As perguntas atravessaram a nossa subjetividade de um universo ao outro. Fizemo-nos mais reflexivos. A alteridade é, sem dúvida, uma questão complexa.

Não tínhamos a pretensão de responder as perguntas, mas precisávamos pensá-las o que elas nos pareciam dizer. A confissão começou a ser dita pelo olhar e pela vivência que supostamente os alunos teriam. “*Não vim pra a aula, vim pra a escola*”, reproduziu uma das professoras a fala de um dos alunos da escola onde atua. A condição posta por aquele aluno o faz repensar que tipo de relação ambígua é gerada na escola e em seu redor. O estudar ainda doloroso não é algo que se constitui apenas na construção do conteúdo, mas nas relações que se estabelecem em seu movimento complexo com o Outro na sala de aula e na escola. O conhecimento das partes se liga ao conhecimento do todo (MORIN, 2003a). Entretanto, o que teria na escola que atrai o aluno? Ir para a escola, neste caso, seria sentir-se parte do pátio, da cantina, do recreio, mas que talvez não envolva muito dizer o mesmo sobre a sala de aula. Estender-se à estrutura da escola. Ir à escola, neste caso, é também sentir-se parte com o Outro que lá habita, seja um colega aluno e aluna, professor e professora; desde que estes últimos sejam parceiros como, por vezes, acontece fora da sala de aula. Estender-se às relações que constituem o contexto escolar. Então, que tipo de relações nos passa ou nos acontece na sala de aula? A ideia de que a teoria do conhecimento e a teoria da vida, como coisas que não dialogam, têm demonstrado cada vez mais que não há como abarcar o *ser* em sua complexidade.

Outras imensas inquietações nos devassaram a partir dessas confissões. Uma delas foi sobre como nos constituímos por pontos de vista múltiplos na escola, e um exemplo desse processo seria o que acontece no conselho de classe. A confissão de outra professora tornou visível algo que na complexidade do cotidiano escolar se vê com pouca frequência; espaços de diálogos que possibilitem também pôr à mesa questionamentos sobre os esforços empregados para mudar as nossas relações com o Outro. “*Onde esbarra o meu preocupar com o Outro enquanto professor e professora?*”. Existe uma unidade na diversidade. No entanto, penso que nos tornamos estranhos a algo que nos parece secretamente íntimo, nós mesmos. Preocupar sugere atentar. E atentar não sugeriria, em última instância, o saber ouvir? Acredito que nós também nos constituímos na audição de quem fala. Ouvir é um exercício de compreensão. Mas como posso me preocupar se reduzo o Outro? Como posso atentar se fragmento o Outro? Como posso ouvir o Outro se o simplifico? Como posso tudo isso..., se faço isso tudo comigo mesmo? “A compreensão complexa do ser humano não aceita reduzir o outro a um único aspecto e o considera na sua multidimensionalidade. [...] A redução impede a compreensão do outro” (MORIN, 2007b, p. 114). Penso que seria necessário, junto ao

esforço da compreensão, um esforço de ressignificação do saber construído; uma autocrítica, a fim de que a compreensão não seja frágil ao ponto de se esvaecer na primeira brisa de irritabilidade de nossas jornadas dialógicas do cotidiano. Tal como disse Morin (2003b, p. 91), “a compreensão não desculpa nem acusa. Compreender é compreender por que e como se odeia e se despreza”.

Tentamos então pensar a compreensão na escola de forma complexa de fato, isto é, como a escola se afeta como um todo por conta da incompreensão? Nesse sentido, outra professora preocupou-se com o desempenho da escola, mesmo a avaliação sendo, muitas vezes, distorcida e apenas punitiva, meritocrática, e ranqueadora, tanto as internas quanto as externas. Confessou então outra professora: “*Eu não sei o que acontece no desempenho da escola pública municipal. Vejo na minha escola, por exemplo, que temos material para trabalhar, e uma infraestrutura boa, mas nosso desempenho não é satisfatório*”. Um conjunto de opiniões se fez naquele *acontecimento*. Pareceu-me que elas compartilharam esse posicionamento. A alteridade com os alunos e uma extensão que envolve o ensinar para além da intelectualidade estavam em voga. O problema da reprovação estava posto, entretanto a dialogia também. “*Mas penso também que o reprovado sempre volta diferente, com alguma marca, boa ou ruim*”, confessou esta mesma professora. A questão, no entanto, é que, no âmbito da repetência, talvez evoquemos o sobressalto da falta como algo eminente, e esse talvez seja o olhar que temos sobre o aluno e aluna, melhor dizendo, o olhar sobre a falta nos faz cegar para a falta de uma ética da compreensão da complexidade que nos envolve no agora. Mesmo que este agora se torne rapidamente outrora, o passado pode se transformar com as nossas escolhas de cada dia. O presente, o passado e o futuro se retroagem a partir de cada experiência e escolha do que decidirmos que nos acontece a cada instante junto à complexidade do entorno. “A ética da compreensão exige argumentar, refutar, em vez de excomungar e lançar anátemas” (MORIN, 2003b, p. 91).

A dialogia já se fazia presente na discussão da alteridade. Nesse fluxo, outra professora nos disse que “*os traumas da escola constituem o sujeito*”. Confessou-nos que era uma jovem muito esforçada, ao contrário de sua irmã; mas que, apesar disso, algo a marcou, e que talvez tenha sido uma das questões fundamentais hoje em seu *devenir*. Em suas palavras: “*Eu me sentava lá trás por conta de uma professora que me deu pau. No ano seguinte, ela era minha professora novamente. Ela se sentava sobre minha carteira e me enchia o saco. Eu estudei muito e passei. Aprendi muito. Eu sabia o conteúdo, mas não me sentia à vontade com aquilo. Até que eu disse pra mim mesma e pra ela que não queria ser uma professora como ela*”. Todos no dia nos deleitamos com aquela condição de “*superação do trauma*”. Assim, ao



acaso, exatamente no dia em que registrava esse trecho no computador, cercado de livros sobre a cama, minha memória resolveu funcionar mais do que nunca e, num impulso, minha *thémata* lembrou-se da noção proposta na ideia da “recusa ao castigo”, por Edgar Morin em “Meus Demônios”, e fui consultá-lo para conferir; assim dizia: “enfim, o ser que cometeu as piores perversidades pode se transformar com o tempo” (MORIN, 2003b, p. 93). E no “Método 6: Ética”, que coincidentemente estava debaixo dele, lembrei-me da ideia da exclusão da exclusão, como nos diz Morin (2007b):

Como dizia Robert Antelme, que foi deportado pelos nazistas, os próprios carrascos fazem parte dessa humanidade da qual desejam nos excluir. O axioma de Robert Antelme, “não arrancar ninguém da sua condição humana”, é um princípio ético primeiro. Esse princípio exige não somente que não se trate o outro como objeto, que ele seja manipulado, mas também que não seja desprezado nem degradado como subumano. (MORIN, 2007b, p. 104)

Bendita hora que minha memória foi funcionar..! Não sabia ao certo o que dizer diante disso, mas não podia deixar de citá-lo, já que esse pensamento invadiu-me com tanta intensidade; e, ainda, de trazer novamente aquilo que eu já tinha posto em relevo alhures, por obra da desordem – que vai além da ideia de acaso: eu não sei ao certo se o acaso é uma desordem objetiva ou fruto da ignorância humana (MORIN, 2008b). O jogo do reconhecimento exige de fato pensar na e com a complexidade.

Falar de alteridade requer também metapontos de vista. Outra professora então se questionou, ao mesmo tempo que confessou: “*Em que a reprovação ajuda os seus alunos?*”. Repetir de ano para essa professora tinha pouco sentido. Na verdade, sua experiência tem mostrado que, na escola onde trabalha, os alunos e alunas têm vivido este processo com consternação, e, ao verem seus colegas na série seguinte, a escola fica ainda mais sem sentido. Em meio a essa consideração, outra professora lembrou-nos de que “*não é o fracasso o mais importante, são as marcas que ele deixa*”. Aproveitando esse atravessamento, outra professora confessou: “*Eu melhorei depois que eu reprovei. Depois que reprovei, eu me tornei uma pessoa melhor*”. E, ainda, naquele turbilhão de considerações, sorratamente outra professora acabou nos mostrando que coisas importantes são aprendidas fora da sala de aula, e não apenas dentro dela: “*eu não conseguia aprender a olhar hora. Como eu aprendi a fazer isso...? Não aprendi na sala de aula*”.

Então, o que ainda nos coloca na condição de sermos professores e professoras que priorizam o conteúdo em sua dominância, em vez de compartilhá-lo fora dos liames e dos

enquadramentos do espaço da sala de aula? Será que o tempo de que estudar primeiro, ter completado as séries fundamentais, concluir a faculdade, mestrado, doutorado é a condição *sine qua non* para inventar, esperar, ser e saber na eminência do chão da complexidade da vida?

Provocação. Disse-lhes que gostaria de ouvir mais sobre elas, já que haviam falado bastante sobre os alunos. Enfim, como a noção de alteridade tem lhes atravessado? Silêncio. Silêncios.

*“A vida pouco tem importado para a escola”,* assim assinalou novamente a professora que havia proposto que o mais importante eram as marcas que a repetência deixa. E completou: *“cada um escapa às normas da escola à sua maneira. O que talvez precisamos é aprender a controlar os nossos desejos, pois cada um tem seu grau de felicidade. A vida escapa às determinações que tentamos sutilmente pôr e impor na sala de aula, e o pior é que ficamos angustiadas quando os alunos resistem às nossas imposições”*.

Já no quase apagar das luzes... um dizer intrigante da mesma professora que disse a si mesma que não seria uma professora que “encheria a saco” de seus alunos abriu ainda mais nossos *devires*: *“É... a escola toda está adoecida... e talvez esses encontros não estejam nos fazendo bem. E reconhecer isso é reconhecer que fazemos parte dessa escola”*.

(Des)encontros complexos. Alteridade complexa. Carreguei comigo o embate antagônico. Cada professora seguiu seu rumo naquela quinta-feira com menos palavras no corredor da Faculdade de Educação, e eu, meu caminho reflexivo que teria na volta para meu lar, por algum motivo, tinha mudado de curso. Mal sabia eu que as coisas ditas e não ditas naquela noite seriam partes fundamentais do despertar da expressão de meu *devir* professor. Não era eu que havia experienciado a quase morte, mas alguém de que sou extensão nesta existência, e isto bastava para o clique existencial enquanto professor. O querer viver de quem contribuiu para forjar minha digital me possibilitou estender-me pelo objeto que toco, por estender-me ao Outro quando o toco. Fez-me pensar o quão o meu *devir* professor se constitui na alteridade complexa. Toco o cotidiano escolar com a presença de minha historicidade. Sou tocado pelos paroxismos do cotidiano escolar, por seus (des)encontros complexos. Carrego marcas de *acontecimentos* que me levam a caminhos da contradição vivida, e o que eu venho fazendo desses instantes são as teias que vêm constituindo meu *devir*; sou tocado por *devires* outros que me põem na condição cósmica, sujeita a forças de organização e desorganização.

Um aspecto determinante de auto-eco-organização é que esta se regenera em permanência a partir da morte de suas células, conforme a fórmula de

Heráclito, “viver de morte, morrer de vida”, e que as duas ideias antagônicas de morte e vida são aí complementares, mesmo permanecendo antagônicas. (MORIN, 2003a, p. 17)

A ordem, a desordem, a auto-organização e a interação, a dialogia, a autonomia e a dependência e outros princípios do pensamento complexo estavam ao meu redor e em mim, arremessando-me na espiral da alteridade complexa do ir e vir do universo do ser e do saber.

AQUILO QUE HOJE MORRE não é a noção de homem, mas sim uma noção insular do homem, retirado da natureza e da sua própria natureza; aquilo que deve morrer é a auto-idolatria do homem, admirando-se na imagem pomposa de sua própria racionalidade. (MORIN, 1975, p. 199)

A morte, segundo Morin (1997), introduz entre o homem e o animal uma ruptura mais espantosa ainda que a ferramenta (*homo faber*), o cérebro (*homo sapiens*), a linguagem (*homo loquax*). Assim, pois:

A volta da morte é um grande fato de civilização, e o problema de conviver com a morte vai se inscrever cada vez mais profundamente em nosso viver. Isto desemboca num como-viver, cuja dimensão é a um só tempo pessoal e social. Mais uma vez, o caminho da morte deve conduzir-nos de modo mais profundo na vida, assim como o caminho da vida deve conduzir-nos de modo mais profundo na morte. (MORIN, 1997, p. 11)

Tememos o novo, quiçá tememos de maneira mais profunda a alteridade. No entanto, esquecemos que desconhecemos a nós mesmos; podendo nos levar a esconder atrás das máscaras do falso compreender. Esse falso compreender perpassa um ato perverso, em que “não se trata de compreender o outro, mas antes de reconhecer que o outro não é compreensível” (WULF, 2003. p. 201). “A compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana” (MORIN, 2002c, p. 101). Um falso compreender conduz a uma falsa alteridade.

Naquela Roda de Confissões, indubitavelmente, nossas certezas foram mexidas, cada qual em sua complexidade. A noção de *devir* ganhou mais sentido e tornou-se mais íntima de nós outros. O *devir* constitui a nossa humanidade, na medida em que vamos reconhecendo de fato que somos pertencentes ao cosmos e o cosmos em nós, tal qual um ponto no holograma.

Foerster (1996), mediante a reflexão de que precisamos nos pôr no movimento de *devires* humanos, e não como ser humano, devido à noção de autocomplacência que este último carrega, propõe assim que façamos esta experiência do pensamento. Isto é, na

condição de se pensar como *devires* humanos, a situação muda muitíssimo. Foerster (1996, p. 73) lança então a questão: “Como podemos observar-nos a nós mesmos?” A única maneira de ver-nos a nós mesmos que lhes posso sugerir é ver-se através dos olhos dos demais”.

Aprendi isso com Victor Frankl. Ao final da Segunda Guerra Mundial, a situação na Áustria era catastrófica. Muitos regressavam dos campos de concentração ou haviam sido vítima dos bombardeios, e Victor Frankl, nesse momento, ajudou muita gente. Quando chegou a Viena, procedente de Belsen, de imediato se instalou na mesma clínica em que havia trabalhado antes. Ali, em Viena, vivia um casal cujos componentes vinham de dois campos de concentração diferentes; ambos tinham conseguido sobreviver e reencontraram-se nessa cidade. Passaram juntos uns seis meses, e a esposa morreu de uma enfermidade contraída no campo de concentração. O marido ficou desolado. Passava o dia inteiro em sua casa sem querer sair, deixou de responder àqueles que tentavam consolá-lo, e diziam-lhe: “Pena o que teria acontecido se ela tivesse morrido antes do reencontro!”, mas ele não reagia. Finalmente alguém o convenceu a ir pedir ajuda a Viktor Frankl.

O homem foi vê-lo e falaram longo tempo, duas horas, talvez três. Ao término da conversação, Viktor Frankl disse-lhe: “Suponhamos que Deus me concedesse o poder de criar uma mulher exatamente igual à sua esposa: ela recordaria todas as conversas que vocês tiveram, as brincadeiras que fizeram, todos os detalhes. Você não poderia distinguir esta mulher criada por mim da esposa que acaba de perder. Você gostaria que eu a criasse?” O homem ficou em silêncio por um momento e depois lhe disse: “Não, obrigado”. Apertou-lhe a mão, levantou-se, foi-se e começou uma nova vida. Quando Frankl me contou este episódio, perguntei-lhe: “Que aconteceu, doutor? Não compreendo...” Ele respondeu-me: “O que aconteceu é que nos vemos a nós mesmos através dos olhos dos demais. Quando ela morreu, ele ficou cego; mas ao ver que estava cego... recuperou a visão!” (FOERSTER, 1996, p. 74)

A alteridade nos permite dialogar nas fronteiras da complexidade da *vidaconhecimento*, mesmo diante das aparentes cercas existenciais. Há possibilidades, há caminhos, há esperança. Esses vão aparecendo pelas vielas das certezas e incertezas, pelas imprevisibilidades e pelos pequenos colapsos das próprias doenças, morte e vida. Os imprevistos vão acontecendo, aparecendo, formando-se, sempre escapando, dando outro olhar sobre o passado, reorganizando possibilidades do presente, em que os sujeitos se *auto-eco-organizam* em sua complexidade, abrindo os olhos à complexidade do mundo, observando que o mundo é sistêmico, pois o delírio do Outro, a imaginação do Outro, o consumo do Outro, a alegria do Outro, a comunhão com o Outro, o amar o outro... é o que movimenta a própria existência.

#### Confissões 4 – Da noção de sujeito (nós) e (des)encontros pedagógicos

QUARTA-FEIRA, 19 DE NOVEMBRO. Nossas certezas encontravam-se um pouco mais abaladas. Última Roda de Confissões. Última pergunta a nós outros sobre “Como o professor e a professora do Ensino Fundamental vem experienciando o *dever* professor?” Naquele instante, sentia que algo permaneceria e acompanharia o cotidiano de algumas daquelas professoras; o meu já havia sido afetado em um tempo que não consigo mensurar. Naquele instante, mesmo sendo novamente a mesma pergunta, ou a questão desta pesquisa, jamais se tornou a mesma ao longo de nossos (des)encontros. Desaprendemos e aprendemos algumas coisas com ela. Muitas coisas não nos passaram; muitas coisas nos aconteceram. Muitas coisas não nos aconteceram; muitas coisas nos passaram.

Durante este caminho, o exercício da escrita de cada professora como registro das impressões e *acontecimentos* dos (des)encontros para serem lidos nas Rodas de Confissões que se sucederiam havia sido pouco lembrado e/ou escrito. Lembrei-as então o que havia dito Michael Foucault, citado por Larrosa e Kohan (2014), que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido.

A colocação desses autores naquele nosso *acontecimento* nos fez pensar em questões outras, e quem sabe como tem sido a não verdade de nossas escrituras quando damos-las ao outro, uma vez que algumas de nossas escritas possuem certa dose de abandono, assombro e perplexidade quando nos dispomos a lê-las e escutar nossos ecos do instante. Perguntei a elas como tem sido a experiência da escrita na escola. O que aparece na escrita no cotidiano das professoras?

“Faço um caderno de plano de aula e anoto o que acontece na sala de aula. Mas não fico presa ao plano. Uma vez, um estagiário se assustou com minha organização. A escrita me dá segurança e me organiza.” Assim nos narrou uma das professoras. A princípio, pareceu-me que houve concordâncias em relação à importância da escrita; entretanto, a questão estava com o que nos acontece quando lemo-la novamente. Temos percebido que nossa própria escrita não apenas desprende parte de nós, mas nos forma, e, pelo que nos pareceu, também nos reforma. Aponta também um princípio ético, e este não se resume em cuidar do Outro, mas um cuidar de si mesmo, uma vez que o Outro é *um* em si mesmo. Todavia, apesar de cada sujeito se organizar a sua maneira, o princípio ético se dá na relação. “O que acontece quando vocês leem o que escrevem?” Questionei. Perguntei como o registro na escola tem organizado nossa *vidaconhecimento*?

Outra professora então ponderou que perdemos muito pelo não registro. “O registro nos faz repensar e reformar. Eu hoje escreveria de outra maneira minha dissertação. Vejo às vezes em minha escola trabalhos expostos todos ‘certinhos’, bem recortados... O trabalho tem que ser da criança. O adulto tende a ‘concertar’ o trabalho da criança. Isso mostra mais ainda o quanto somos fragmentados. Por isso penso na importância da formação em contexto.” Cada sujeito se organiza de uma maneira mediatizado no e com o mundo. A questão é que reconhecer nossas possibilidades de *auto-eco-organizar* como professor através da própria escrita é simultaneamente um processo ético que envolve o grau de escolha em seu sentido mais profundo que nos constitui como sujeito. Há aqui, na pequena fala desta professora, uma extensão de um grau ético e como compreender-se nesse movimento pode afetar a complexidade da *vidaconhecimento* do *devir* professor, que também se faz entre traumas, tensões e impulsos emancipatórios da existência. A relação comporta uma necessidade ética, que, segundo Morin (2007b), comporta a necessidade de autoconhecimento pela integração do observador na sua observação, pelo retorno a si para objetivar-se e um compreender-se e corrigir-se.

Mas, junto à dimensão ética que constitui o sujeito, existe uma dimensão de ressignificação de nossa história, que não é congelada. Repensar a própria história é abriremos a outras possibilidades do instante. Repensar a própria história é ressignificar o tempo que constitui nossa subjetivação. Compreender-se no movimento de repensar-se através da escrita é uma possibilidade de refazer nossa *vidaconhecimento*. Nesse sentido, o tempo ganha outros sentidos. Não apenas o cronológico, mas um tempo que nos faça dar sentido à experiência, através da própria construção da experiência. Um tempo uno e múltiplo, incerto, desobediente, que constitui sujeito, em vez de vermos essas propriedades como agentes que deveriam ser extirpados do humano. Um tempo complexo. Um tempo que sofre perturbações múltiplas a cada presente, trazendo a desordem e a incerteza como um dado que nos leva à criação. Morin (2010) nos diz que repensar vida é repensar, a nosso tempo e a cada experiência do presente, o passado que será reconstruído ao mesmo tempo, uma vez que será dado um novo enfoque aos *acontecimentos* deste passado – a cada novo presente corresponderá um novo passado. Assim, pois, pensar dessa forma para conosco é pensar dessa forma para com o Outro. É compreender a nós mesmos e o Outro em sua dimensão de inacabamento. E pensar assim é minimamente pensar outras ramificações do *devir* que vimos construindo como professor e outras ramificações e dimensões pedagógicas. Essa dimensão de pensar o tempo e a ética reconhece que cada escolha tem um desdobramento infinito que pode ou não encontrar-se com o Outro, mas que, recursivamente, recairá sobre nós mesmos.

É, pois, uma dimensão complexa, uma vez que a fragmentação e o isolacionismo do ser e do saber aqui não têm muito espaço. Repensar-se através da escrita é uma forma de valorar-se através das pequenas coisas do cotidiano que nos passa.

*“O registro é fundamental. Eu tenho o hábito de registrar depois. O caderno é fundamental. Não compreendo o professor que não tem caderno. Têm algumas coisas na escola que não compreendo, sabe!? Existe professor que tem dificuldade de fazer o diário [...]. Mas, por outro lado, penso que a escrita, o registro, é também uma denúncia. Você se compromete com seu registro.”* A fala desta professora nos fez lembrar da necessidade de não deixarmos ser possuídos por uma ideia, apesar de nos acostumarmos com ela ao ponto dele chegar a nos possuir. Fez-me lembrar de um pouco do que disse Morin (2003c) de que precisamos nos alimentar de nossos mitos sem nos deixarmos devorar por eles. Fez-me refletir que talvez eu estivesse o tempo todo, durante esta Roda de Confissões, pensando sobre o problema da escrita, e não o que há no interior da escrita.

Esta mesma professora apresentou um pouco de suas impressões escritas após o nosso quarto encontro. Elas em alguma medida encontraram-se e desencontraram-se com as nossas, que assim se materializaram:

*“Em meio a uma conversa de professoras...  
Uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa nunca existe uma última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas<sup>36</sup>... Nessa perspectiva, defino os encontros semanais com professoras da rede municipal de Juiz de Fora. Conversas desenvolvidas no entre, nas diferenças, nas dúvidas e interrogações. Assim, tentamos pensar sobre a questão: Como o professor e a professora do Ensino Fundamental de Escola Pública vem experienciando o devir professor? Somente através de*

---

<sup>36</sup> SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Registro e nota de uma das professoras que compôs a Roda de Confissões).

*conversas poderíamos nos aproximar da questão, talvez não para respondê-la, mas para disparar outras maneiras de pensar o devir professor, até então uma questão desconhecida. Como o professor e a professora do Ensino Fundamental de Escola Pública vem experienciando o devir professor? Retomo a questão dirigida a um grupo de professoras da rede pública de Juiz de Fora, reunidas na Faculdade de Educação/UFJF. Percebemos o quanto é difícil e penoso responder a essa pergunta. Talvez, por não compreender bem a questão do devir, ou talvez tenha ficado complicado pensar no experienciando, ou como poderíamos problematizar a escola pública em um pensamento devir professor? Para iniciar um pensamento assim, somente trazendo para roda de conversa as nossas vivências do espaço escolar. Talvez assim aproximaríamos de uma resposta, de uma definição, ou talvez só iniciasse a questão, o que para mim seria muito mais importante, porque conseguiríamos desprender da questão e criarmos outro modo pensá-la, com nossas vivências. As conversas tornaram-se relatos de experiências... Diria que a composição da roda de conversa semanal se deu num território de passagem de experiência. Com o corpo cansado de um dia de trabalho nas escolas, os encontros tornaram-se momento de "análise" coletiva. Não diria um desabafo coletivo, mas conversas imbuídas de uma potência de vivência, alegres, dolorosos o que nos faz ser professor e professora. Todas as conversas nos afetaram de algum modo, produziram afetos, marcas, vestígios e muitos efeitos num acontecimento da nossa vida escolar. O efeito, talvez, disso tudo foi pensar que a experiência e vida de alguém, a nossa, enquanto professor e professoras é única e singular. Talvez o devir professor passe por aí ou talvez, passe por outras vias que não compreendemos, só iniciamos a conversa".*

Cada escrita é uma dimensão infinita de nós mesmos. Ela se relaciona com a forma de como vemos e sentimos o mundo na relação com o Outro. Dura. Dura nas condições do assombro, na perplexidade, na contradição, na recursividade, na *hologramaticidade*, na dialogia. Talvez a escrita de uma não verdade não queira que nenhuma dessas condições termine. Não, não uma escrita complexa. Podemos pensar numa dimensão de medo que o registro nos traz enquanto sujeitos. Medo que vem junto de cada palavra escolhida.

Pensamos juntos naquela Roda de Confissões, onde nossas Narrativas se estremeceram quanto à ordem de nossas organizações e o que fazemos com nossas organizações de escrita. Assombro? Medo? Recomeço? Seria uma questão de organização da



escrita? Seria uma questão de certezas da escrita? Seria uma questão de se autodenunciar com escrita? Teria a ver com a escolha que fazemos diante do mundo, o que colocamos diante do mundo quanto ao que decidimos estar sendo enquanto processo de subjetivação? É no processo que nos constitui que vamos sendo tecidos com as Narrativas. Estamos *homo sapiens sapiensdemens* (MORIN, 1975). O retorno da experiência perpassa pelo retorno das incertezas que foram tentadas ser extirpadas da condição humana. Há necessidade, pois, de um diálogo entre a prosa e a poesia, o real e o imaginário, o espírito e a matéria.

Mudar a percepção da necessidade da escrita, e a condição que ela proporciona, é uma desconstrução que se dá no todo e nas partes do grupo de professores e professoras em suas formas de experienciarem a *vidaconhecimento*.

Se, por um lado, não podemos pensar que os professores e as professoras são o alfa e o ômega dos problemas sociais e políticos, por outro, podem encontrar neles e nelas (em nós), possibilidades de intervenções que podem se multiplicar para que as transformações dos sujeitos ocorram de maneira complexa, isto é, não fragmentada e à luz da pura certeza e do determinismo.

Pensamos juntos naquela noite que a escrita pode nos trazer tremores, mas também amores. Sentimo-nos bem com os encontros que nos fizeram por vezes desencontrar com nós mesmos. Se corremos certo risco ao falarmos de autonomia, dependência, recursividade, dialogia, alteridade, de maneira a reconhecermos nosso sono epistemológico e ontológico, todavia, a vida cotidiana e sua complexidade nos mostram que também temos nossa dimensão de desprendimento e esperança. Em meio a essas Rodas de Confissões complexas, percebemos nossa dimensão altruísta, pois somos também inteiramente secundários para com aqueles que amamos. Somos capazes de viver pelo Outro tal como somos capazes de morrer por nossa fé, ou uma ideia. Tal natureza em nós surge como uma possível forma de enfrentar as incertezas, enxergando o desespero que envolve o *ser* nas mais diversificadas experiências durante a vida. Reconhecemos que talvez estamos afastando na escola, mediados pelo quadro, a vida do conhecimento no que diz respeito ao ensinar o aluno e a aluna, e, mediatizados pela forma como traduzimos a realidade, dicotimizamos nossa *vidaconhecimento*. Afastamo-nos politicamente do mundo. A questão não é transformar a escola, mas o sujeito repensar a si mesmo se compreendendo como um *homo complexus*, que pensa e age de maneira não compartimentada.

Falar sobre nós mesmos causa estranhamento. Parte do que não queremos pode ser revelada. Parte que queremos mostrar de nós mesmos pode não ser vista conforme queremos. A análise, entretanto, precisa ser feita por cada um de nós, e não por pressupostos

ontológicos e epistemológicos, por mais que eles nos ajudam a refletir. Fomos, quem sabe, para nossos lares com mais esperança de que o cotidiano em que são construídos nossos *devires* precisam de uma autocrítica permanente. Talvez a única permanência de que precisa o nosso *devoir* professor e professora.

## 5 À GUISA DO FIM E/OU DE UM RETORNO AO COMEÇO: DO VÓRTICE DA VIDA

Aqueles que não conseguem recordar-se da experiência estão condenados a repeti-la (SANTAYANA *apud* MORIN, 1994, p. 11).

**D**o dia em que eu terminei todo processo de escrita da qualificação até o dia de hoje, desta guisa de término, conta-se mais ou menos um ano. Quando encadernei o texto da qualificação em março de 2014, trouxe para casa os três exemplares que seriam entregues aos componentes da banca naquela época. Eu queria mostrá-los em primeira mão, e dizer a minha mãe, que eu estava prestes a completar metade do caminho do curso de Mestrado.

Compartilhei com ela novamente minhas alegrias e angústias, uma vez que ela já vinha acompanhando os risos, choros e outros atravessamentos dos caminhos da pesquisa e da escrita.

A tarde ensolarada de Juiz de Fora clareava o lugar da casa que minha mãe, com suas lúcidas setenta e quatro primaveras naquele ano, mais gosta de ficar e de fazer suas leituras; a copa. Coloquei os exemplares em cima da mesa e ela não disse uma palavra, apenas sorriu. Olhou para a capa e leu o título em voz alta: “*(Des)encontros complexos na educação atual: conversas sobre o devir professor*”. Ficou em silêncio por cerca de dez segundos (pareciam horas pra mim). Logo depois me perguntou: *sobre o que fala este trabalho, meu filho?* Gaguejei. Eu não sabia ao certo por onde começar, e muito menos como iria terminar a resposta. Na verdade, eu não queria que a Narrativa dela ao final de minha explicação fosse de que não havia entendido nada, ou, ainda, a de cara de paisagem.

Disse então de supetão que se tratava da condição de como temos sido professores e professoras na Atualidade, que é tão Complexa. A forma como se era professor antigamente não tem sido suficiente para ensinar nesse tempo que vivemos. As coisas no mundo estão muito diferentes, e o que temos visto é que a escola parece que parou um pouco no tempo. Só que o problema é que um dos sujeitos que constitui a escola e faz dela escola é o professor e a professora.

Ela me olhou bem e disse: “*Hum... pois é... então bem que eu desconfiava dessa conversa de que os alunos estão mais rebeldes e menos estudiosos. Ou tem alguma coisa errada, ou pra ser cientista ou outra profissão que ajude o mundo é necessário ser bagunceiro. Tem muita gente nova inteligente no mundo, e nunca me desceu muito essa*

*conversa de que só os alunos é que não querem nada... Acho que todo mundo da escola precisa pensar mais sobre si mesmo*". E quando ela foi para a cozinha, disse em tom mais baixo, sussurrando, como se estivesse falando apenas para si mesma: *"todo mundo dentro e fora da escola deveria pensar mais sobre si mesmo"*.

Eu não conseguir dizer nada. Naquele dia, eu ainda iria sair com meus amigos. Antes de eu descer para meu quarto e entrar para o banho, ela pediu para que deixasse uma dos exemplares da qualificação para que meus outros familiares, quando chegassem, pudessem vê-la. Disse que tudo bem. Notei que ela folheava o trabalho lentamente, observando e admirando. Pensei um pouco, e de pronto disse para ela que tinham muitas coisas específicas ali, que seria complicado... mas logo depois de ver que ela me ignorou e continuou folheando, disse para ela correr o olho no capítulo intitulado "Narrativas de ecos do instante".

Disse então a matriarca: – *"Você não ia tomar um banho pra sair?"*

Deixei o texto da qualificação sobre a mesa e fui me ajeitar e tomar um café. Passados cerca de quarenta minutos, retornei à copa e minha mãe estava com a mão direita sob o queixo, e, com o cotovelo esquerdo sobre o trabalho, me disse: *"Escute o canto do sabiá, ele está no pé de carambola. Vi que você se lembrou dele em sua escrita meu filho. É... ele está sempre aqui em casa mesmo... Terminei de ler o capítulo que você me mostrou. Reconheci que, a cada linha que você escreveu, você se fez presente. Eu vi você na escrita, meu filho. Aqui tem você"*.

Tartamudeei. Meus olhos encheram-se de lágrimas junto aos dela.

Hoje, escrevendo este *acontecimento*, compreendo de fato a ideia do movimento que eu gostaria que se fizesse no texto, uma escrita aberta aos sentidos. Compreendi que a Roda de Confissões já havia começado naquele instante, e que o texto era mesmo uma conversa com a vida e a história de cada um que porventura vier a lê-la. Minha mãe compôs a Roda de Confissões. Eu havia percebido isso somente agora. Éramos a tempo todo, sete sujeitos no movimento de conversa sobre o *dever* professor. Ou melhor, no mínimo sete... Provavelmente não chegará aos sete bilhões de sujeitos únicos, múltiplos, conhecidos e estrangeiros... até então de nossa morada planetária, mas éramos pelo menos sete. Abraçamo-nos e sorrimos.

Adentrei em meu quarto para pegar algumas coisas e organizar a minha mochila e sair novamente para encontrar com meus amigos. Passados alguns minutos, cerca de dez talvez, ela havia começado a ler o texto pelo começo, e já estava no final da introdução. Estava disposta a ler tudo, compreendendo-o conforme sua *experiência*.

Em meio a tantos entraves vividos naquela semana, aquele momento foi um raio de sol atravessando o nevoeiro denso de meus escolhos. Aquele instante, com a sua singeleza da afetividade interpenetrando a razão dialogicamente, resumira o que havia ficado de ensinamento da noção de sujeito do pensador Edgar Morin; suas contribuições para que eu pudesse pensar sobre mim mesmo, a educação, e a formação de professores e professoras num movimento simultaneamente recursivo, hologramático e dialógico, como tentativa de pensá-los e repensá-los sempre que eu me acomodava com a ordem e as certezas excessivas, tanto internas, quanto externas. Como eu já havia dito no começo destes manuscritos, com a ressalva de não saber o que brotaria no porvir, talvez esta escrita já tenha começado antes de um tempo que eu não consigo mensurar, e sua materialização representa quem sabe uma pequena partícula de meu conhecimento que flutua na vida.

Vida.

Conhecimento.

*Vidaconhecimento*. Recomeçemos.

## 6 REFERÊNCIAS

ANITELLI, Fernando. De ontem em diante. (Texto cedido Por: O Teatro Mágico Produções Artísticas - Bxsab1400016). *In: SAMBÔ: em estúdio e em cores*. Rio de Janeiro: SOM LIVRE, 2014.1 CD. Faixa 6.

ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas; Dom Casmurro**. São Paulo: Abril cultural, 1982. (p. 7-173).

AZIBEIRO, Nair Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. *In: FLEURI, R. M. (Org.). Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BRASIL. **Decreto-lei nº 12.612**, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm)>. Acesso em: 09 fev. 2015.

CASSÉ, Michel; MORIN, Edgar. **Filhos do céu: entre vazio, luz e matéria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente: ensayos sobre a narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 2008. p. 11-59.

DESCARTES, René. **Discurso do método; Meditações, Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas**. Tradução J. Guinsburg, Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 25-71. (Coleção os pensadores)

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de Segunda Ordem. *In: SCHNITTMANN, D. F (Org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS APLICADAS. **Localização das Sedes Municipais e Distritais de Minas Gerais**. Disponível em:

<[http://www.iga.br/SiteIGA/mapas/cgi/Imagens/Localizacao\\_MG.pdf](http://www.iga.br/SiteIGA/mapas/cgi/Imagens/Localizacao_MG.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

JUIZ DE FORA (Município). Prefeitura Municipal. **Lei n. 9.732**, de 10 de março de 2000. Regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal. Disponível em:

<[http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000023551](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023551)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

LARROSA, J.; LARA, N. (Org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**: danças piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_; KOHAN, Walter. Apresentação da Coleção. In: **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACHADO, António. **Caminante, no hay camino**. Disponível em: <<http://www.latino-poemas.net/modules/publisher2/article.php?storyid=1115>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248f. (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Tradução Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **As grandes questões do nosso tempo**. Tradução Adelino dos Santos Rodrigues. 4. ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1994.

\_\_\_\_\_. A noção de sujeito. In: SCHNITMANN, D. F (Org.). Tradução Jussara Haubert Rodrigues. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-55.

\_\_\_\_\_. **O homem e a morte.** Tradução Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

\_\_\_\_\_. A epistemologia da complexidade. *In*: MORIN, Edgar & MOIGNE, Jean-Louis Le. (Org.). Tradução Nurimar Maria Falci. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 43-137.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Em busca dos fundamentos perdidos** – textos sobre o marxismo. Tradução Maria Lucia Rodrigues, Salma Tannus. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002c.

\_\_\_\_\_. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, F. M. e SILVA, J. M. (Org.). Tradução Juremir Machado da Silva. **Para navegar no século XXI:** tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs, 2003a. p. 1-27.

\_\_\_\_\_. **Meus Demônios.** Tradução Leneide Duarte, Clarisse Meireles. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

\_\_\_\_\_. **X da questão:** o sujeito à flor da pele. Tradução Fátima Murad, Fernanda Mura Machado. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003c.

\_\_\_\_\_. **O método 1:** A natureza da natureza. Tradução Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O método 2:** a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

\_\_\_\_\_. **O método 6:** Ética. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria.** Tradução Edgar de Assis Carvalho. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b.

\_\_\_\_\_. **O método 3:** O conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008d.



\_\_\_\_\_. **Para onde vai o mundo?** Tradução: Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Rumo ao abismo?:** Ensaio sobre o destino da humanidade. Tradução Edgar de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. **Um ano sísifo.** Tradução Edgard de Assis Carvalho; Marilza Perassi Bosco. São Paulo: Edições SESC SP, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Além do Bem e do Mal:** Prelúdio de uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **O livro do filósofo.** Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007.

PENA-VEGA, Alfredo & NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Edgar Morin – o passador de fronteiras. *In:* PENA-VEGA, A. e ALMEIDA, E. P. (Orgs.). **O pensar Complexo:** Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PETRAGLIA, Isabel. **Edgar Morin:** a educação e a complexidade do ser e do saber. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. **A nova aliança:** metamorfose da ciência. Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

PRIGOGINE, Ilya. **Do ser ao devir.** São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. O fim das certezas. *In:* MENDES, C. e LARRETA, E. (Orgs.). **Representação e complexidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 49-67.

QUEIROZ, José J. As expressões do imaginário, o pensamento complexo e seus reflexos na educação. **Notandum**, n. 23, p. 33-40, 2010.

RAMOS, Roberto. A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 75-86, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, n. 16, v. 15. p. 17-34, 2008.

RICOEUR, Paul. **O único e singular.** Tradução Maria Leonor F. R. Loureno. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_; DANIEL, Jean. A estranheza do estrangeiro. *In*: MARCONDES, Danilo. [revisão]. **Café Philo**: as grandes indagações da filosofia. Tradução Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

SILVA, Juremir Machado da. Imagens da Irrealidade Espetacular. *In*: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (Orgs.). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009. 166p. [recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://abciber.com/publicacoes/livro1/textos/imagens-da-irrealidade-espetacular/>>. Acesso em: 07 jan. 2013. p. 53-59.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? Tradução Alice Casimiro Lopes; Elizabete Macedo. *In*: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabete (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

\_\_\_\_\_. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia**: Investigação Dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2007.

TIBURI, Marcia. **Filosofia em comum**: para ler-junto. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **O livro Azul**. Tradução Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, 1958.

\_\_\_\_\_. **Investigações filosóficas**. Tradução José Carlos Bruni. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção os pensadores)

WULF, Christoph. O Outro – Perspectivas da Educação Intercultural. *In*: MENDES, C. e LARRETA, E. (Orgs.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 201-215.