

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JULIO DE MESQUITA FILHO”**  
**CAMPUS DE FRANCA**

***SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO e COMPLEXIDADE:***

***Um diálogo com o homo complexus professor***

**FRANCA**  
**2004**

**NIULZA ANTONIETTI MATTHES**

***SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO e COMPLEXIDADE:***

***Um diálogo com o homo complexus professor***

**Tese apresentada à banca examinadora designada pelo programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca - como exigência para obtenção do título de Doutor em Serviço Social.**

**Prof. Orientador: Dr. Ubaldo Silveira**

**Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.**

**Linha de Pesquisa: Serviço Social: Mundo do Trabalho**

**FRANCA  
2004**

Matthes, Niulza Antonietti

Serviço Social, educação e complexidade : um diálogo com o *homo complexus* professor / Niulza Antonietti Matthes. –Franca: UNESP, 2004

Tese – Doutorado – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP – Franca.

1.Serviço Social – Educação. 2. Professores – Formação profissional. 3.Educação – Complexidade – Filosofia. 4.Docência – Era planetária.

CDD – 370.71

**NIULZA ANTONIETTI MATTHES**

**SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO e COMPLEXIDADE:  
Um diálogo com o *homo complexus* professor**

Tese apresentada à banca examinadora designada pelo programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca - como exigência para obtenção do título de Doutor em Serviço Social.

Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Ubaldo Silveira \_\_\_\_\_

Departamento de Serviço Social – UNESP Franca

Examinador: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

Data de aprovação: \_\_\_\_\_

**Franca/2004**

Dedico este trabalho a:

Meu marido, *Cleto José*, companheiro de todos os momentos, cúmplice amigo, colaborador paciente, incansável revisor de tantas e tantas páginas, merecedor, ao meu lado, deste momento vitorioso.

Meus pais, *Antonio e Leonor*, professores de todos os meus dias, construtores da poesia e do encantamento que trago em minha vida; sujeitos que, mesmo sem entender muito bem o valor deste trabalho, fizeram de tudo para sua realização.

Meus filhos queridos, *Gisele, Tatiane e Rafael*, energia que me alimenta, fazendo-me eterna adolescente, luz que me abre caminho para a aventura da vida.

Meu filho amado, *Júnior*, lembrança eterna de amor.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, *Professor Doutor Ubaldo Silveira*, por ter confiado em mim desde o primeiro dia de contato, pelas correções, sugestões, horas de leitura, pelo carinho, respeito e rigor com que me direcionou nesta caminhada.

À minha eterna mestra, *Dra. Branca Jurema Ponce*, exemplo de força, sabedoria e humildade; presença ética com quem aprendi o cultivo da vida acadêmica e o desejo de acreditar que este momento seria possível.

À educadora *Dra. Emília Cipriano*, suporte intelectual sempre presente na minha formação profissional e humana, com quem aprendi o cultivo do entusiasmo e da paixão, na construção de uma prática docente reflexiva.

Aos *professores do Doutorado* que me ajudaram a construir este momento, sobretudo à *Dra. Maria Zita F. Gera* e à *Dra. Ana Maria R. Estevão*, pelo respeito e confiança que depositaram em mim e em meu trabalho, desde o primeiro dia de aula.

Ao Professor *Jair Alberto Donadio*, amizade sempre renovada - mesmo em língua estrangeira! - para além dos limites do tempo e do espaço.

A todos os *professores da Teia do Saber/2003*, com quem pude compartilhar momentos de riqueza e de crescimento. A todos os depoentes que, direta ou indiretamente, participaram deste trabalho.

Aos *colegas professores de Serviço Social* que me abriram as portas de suas casas e tanto contribuíram com este trabalho. A cada um, dedico uma parte deste momento, só enriquecido pelas suas narrativas de vida, pela sua experiência profissional. Os nomes fictícios não apagarão, de forma alguma, a riqueza de suas palavras, nem o meu eterno agradecimento.

Ao Ricardo, meu genro querido, pelo carinho que sempre demonstrou abdicando de tantos momentos de seu tempo jovem para ficar comigo, debruçado ao computador.

Ao "padrinho" D. Diógenes, pelo acolhimento sempre carinhoso, pela força e orações. Ao Lazinho e à Imaculada, pela paciência, pelo zelo e pelas tantas "corridas à Rodoviária", durante esses anos de curso.

***“Assim, mais que nunca e plenamente, vivo, submeto-me e me alimento da dialógica permanente entre fé e ceticismo, misticismo e racionalidade. O trabalho das contradições continua. Eis sua seqüência existencial: Viver no duelo dos contrários, isto é, nem na duplicidade sem consciência nem no “justo-meio”, mas na medida e na desmedida; não numa resignação morna, mas na esperança e no desespero, não num vago tédio ou num vago interesse diante da vida, mas no horror e no maravilhamento”.***

Edgar Morin



## RESUMO

Pesquisa de natureza qualitativa que explora a *noção de sujeito moriniana* no estudo do sujeito-professor, focalizado como *homo complexus, sapiens/demens*, capaz de racionalidade e de emoção. Sob a ótica da complexidade, a reflexão caminha pelo desvelamento do lado poético do sujeito-professor, buscando evidenciar a presença e a importância da sensibilidade e do imaginário na formação e na ação do agente educativo. Esse caminhar pelo poético significa embrenhar-se pelo estado de encantamento, pelo prazer estético, conhecer as emoções imbricadas no sujeito e ressaltar a importância desse cultivo como alimento de um sentimento humano muitas vezes ausente na vida real. Entendendo a ação educativa como essencialmente humana, o trabalho aproxima a docência da ação do Assistente Social e, dessa forma, ambas emergem, no contexto educacional, como ações humanas carregadas de significado, valores e intenções, interferindo na realidade humano-social. Pensar os vínculos entre Educação e Serviço Social pressupõe uma relação dialógica que ultrapassa a fronteira da especialização e se amplia na interação humana entre os agentes protagonistas da ação educativa. Para enriquecer a pesquisa, foram feitas entrevistas abertas, de natureza narrativa, com professores de Ensino Fundamental, Médio e de Serviço Social. A interpretação dos dados, expressos descritivamente, deu consistência e significado à pesquisa bibliográfica. As conclusões apontam para a inseparabilidade racional/ poético, e, sobretudo, para a importância do poético num cotidiano educativo que pretende remeter à associação de conceitos e ações sociais tais como emancipação humana e transformação social. O fechamento do trabalho abre aos educadores o convite à auto-reflexão sobre a própria singularidade, sobre a forma particular de integrar sua racionalidade à dimensão humana, e sobre o potencial da arte na formação da visão de mundo de cada um e na construção decisiva da cidadania.

**Palavras-chave:** Serviço Social - Complexidade – Educação – Ação humana educativa - Sensibilidade e Imaginário – Humanidade.

## ABSTRACT

A qualitative-natured research which explores the notion of subject, according to Morin, in the study of the subject-teacher, focused as “Homo Complexus” or “Sapiens/Demens”, who is capable of rationality and emotion. Within the complexity sight, the reflection tends to disclose the subject-teacher’s poetic side, trying to make clear the presence and the importance of the sensibility and imaginary in the educational agent’s formation and action. This poetic side means to be involved in enchantment, esthetic pleasure; experience the hidden emotions in the subject; and highlight the significance to cultivate such important food to a feeling which human beings lack in real life a lot of times. Understanding the educational action as essentially human, the paper approximates teaching to Social Worker’s action and, this way, both emerge, in the educational context, as human actions which are full of meaning, value and intention, intervening in the human-social reality. Thinking about the Education and Social Work chains presupposes a dialogic connection which pushes back the boundaries of specialization and gets larger in the human interaction among educational action protagonists. To enrich the research, some narrative-natured interviews were given by elementary and high school, and Social Work teachers. The data interpretation, descriptively expressed, gave support and meaning to the bibliographic research. The conclusions point out the rational/poetic inseparability, and, essentially, the poetic importance in an educational quotidian which intends to go beyond the concepts association and social actions such as human emancipation and social transformation. The work closing invites educators to the self-reflection upon their own particularity, upon the singular way to integrate their rationality into the human dimension, and upon the art potential in everybody’s world’s vision formation and in the final citizenship building.

**Key words:** Social Work – Complexity – Education – Educational Human Action – Sensibility and Imaginary – Humanity.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	13
<b>Capítulo I: Em tempo de transformações: reflexão e diversidade</b> .....	22
1.1 Complexidade moriniana: incertezas e desafios .....	23
1.1.1 Edgar Morin – o sujeito construtor .....	23
1.1.2 Complexidade: de <i>complexus</i> , o que está tecido junto .....	33
1.1.3 Trajetória de construção: do reducionismo ao dialogismo .....	39
1.1.3.1 As bases da complexidade: as três teorias .....	44
1.1.3.1.1 A Teoria da Informação .....	44
1.1.3.1.2 Teoria Cibernética .....	45
1.1.3.1.3 Teoria Sistêmica .....	47
1.1.3.2 Princípios da Complexidade .....	51
1.2 Noção de sujeito .....	62
<b>Capítulo II: Serviço Social e Educação: Da trajetória da intervenção humana à construção de uma docência para a humanidade</b> .....	74
2.1. A cumplicidade na existência humana .....	75
2.1.1 Docência em Serviço Social: reconstruindo a trajetória .....	77
2.1.2 Humanismo na Complexidade .....	88
2.1.3 O caráter humano na disciplina de Serviço Social .....	90
2.2 Era planetária .....	93
2.2.1 Hiperespecialização .....	98
2.2.2 Não é como sujeito solitário que o Assistente Social vai se reconstruir .....	101
2.2.3 A Educação estética: o cultivo do humano .....	104

**Capítulo III: Professor: sujeito complexo**

<b>construindo-se sujeito-professor</b> .....	109
3.1 A construção da identidade .....	110
3.2 Ação humana educativa .....	118
3.3 Formação docente .....	122
<b>Capítulo IV: O cultivo do professor</b> .....	132
4.1 Contextualizando a pesquisa .....	133
4.2 Universo da pesquisa .....	134
4.3 O desenvolvimento das entrevistas .....	136
4.4 Tratamento e análise do material .....	139
4.4.1 Primeira Categoria:	
O cultivo do poético no cotidiano do sujeito .....	142
4.4.1.1 Literatura .....	142
4.4.1.2 Cinema .....	148
4.4.1.3 Música .....	156
4.4.1.4 Outras manifestações .....	160
4.4.1.5 A arte e a visão de mundo do sujeito .....	164
4.4.2 Segunda Categoria:	
A presença do poético na sala de aula .....	176
<b>Considerações finais</b> .....	192
<b>Bibliografia</b> .....	206

## INTRODUÇÃO

A prática docente sempre foi uma das nossas constantes preocupações. A habilitação ao Magistério pelo “Curso Normal”, no início de carreira, forneceu-nos a bagagem de um conhecimento fragmentado, oriundo de uma formação tradicional, que nos incitava a transmitir e a receber informações. A atuação no magistério público e privado, Fundamental e Médio, na Educação de Adultos e no Ensino Profissionalizante, além do exercício nos cargos de Coordenação Pedagógica e Direção escolar, privilegiou-nos a vivência de mudanças marcantes na história da nação brasileira e do nosso campo educacional. Em toda essa trajetória, constatamos também as mudanças operantes em nossa prática docente, num processo contínuo, presente, que não nos forneceu caminhos definidos, mas a caminhada constante da procura. Hoje, integradas a uma ação docente no Ensino Superior, as teorias educacionais exigem-nos um investimento contínuo em pesquisas, atualização e busca de alternativas que contribuam para a formação reflexiva de nossos *futuros professores*.

No trabalho educativo de hoje, cada vez mais o educador é desafiado à mobilidade de articulação nas várias situações que constituem um campo de conhecimento e ação humana. Seu papel de educador-construtor exige-lhe a auto-construção, um esforço constante de busca, reflexão e retroalimentação, como organismo vivo em sintonia com a complexidade de suas relações com o meio exterior. Sem caminhos definitivos, ou certezas absolutas, está imbricado numa realidade aberta, modificada e afetada dinamicamente pela ação dos atores sociais e pelas

formas de compreenderem-na. Em sua condição de ser humano histórico e inacabado, consciente desse inacabamento, descobre-se sempre em formação, descobre que quanto mais interfere no mundo, tanto mais se indaga: “É sua curiosidade, constitutiva de sua natureza histórica, que está na raiz mesma dessa necessidade de formar-se. O ser humano forma-se porque é curioso. Em outras palavras, interfere no mundo porque é por ele tocado, recebeu sua interferência” (FREIRE, 1992, p.45). Portanto, *formar-se* está implícito no ser humano, é condição indispensável de sua inserção e interferência no mundo.

Dessa forma, refletir sobre formação docente, não significa pensar limitadamente na formação do professor ou do assistente social, mas pensar em autoformação permanente, não episódica do ser humano.

Na era planetária, a necessidade de contextualização implica um desafio que está longe de configurar uma missão pertinente a um especialista, mas que é o desafio de todo ser humano, do cidadão planetário – uma missão que pertence igualmente aos epistemólogos, físicos, sociólogos, antropólogos etc., e aos educadores, referência privilegiada para a construção da visão de mundo e da forma de pensar do aluno, cidadão planetário. A ética propriamente humana supõe a decisão consciente e esclarecida de assumir a condição humana.

Na figura do educador, entendemos, portanto, o sujeito complexo, nó indissolúvel da tríade indivíduo, espécie e sociedade; ser humano complexo, na complexidade de seu próprio ser; uma consciência individual que vai além da individualidade.

O sentimento de pertencer à espécie humana é pressuposto indispensável para o educador, vai além da sala de aula, dos limites da docência no curso de Serviço Social, ou de determinada disciplina. É por isso que, ao longo deste trabalho, a figura do educador não está reduzida aos limites do Serviço Social, mas hologramada na dimensão do humano. Nesse contexto, entendemos o professor como sujeito empírico e imaginário, no ato de tocar o mundo e ser por ele tocado, descobrindo-se inacabado, incerto, “possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, por ser *homo complexus*” (MORIN:2002, p.140). Por formação docente, entendemos o estímulo a reflexões que realimentem uma dinâmica de autoformação com a possibilidade de enriquecimento interior, do cultivo da sensibilidade do *eu* e de sua percepção do mundo.

Essa visão nem sempre coincide, no cenário educacional contemporâneo, com a dinâmica de formação pessoal do professor, geralmente oriunda de uma linearidade segmentada pela qual a ação docente é concebida apenas nos moldes técnicos e racionais. Reduzida a uma vantagem seletiva, a ação docente é desconsiderada em sua manifestação humana, como expressão de sensibilidade inerente à proliferação inventiva da vida, capaz de ultrapassar as funções eficazes e adaptativas. Por outro lado, a formação e a atuação dos professores desenvolvem-se em uma sociedade globalizada, cujas transformações são tão rápidas que a perda de referências se torna inevitável. Enquanto a ciência busca compreender o mundo por paradigmas novos, a filosofia busca redefinir princípios norteadores do bem comum e a sociedade procura alternativas que evidenciem valores morais, princípios éticos, uma espiritualidade que redimensione a unidade corpo-alma.

Sabemos que a Universidade acompanhou a expansão do capitalismo e alterou a dinâmica das relações sociais, trazendo para os bancos universitários um contingente populacional que antes não tinha acesso a eles. Sabemos também que a Universidade mantém seu lugar como espaço privilegiado do saber, das discussões e das pesquisas, cujos resultados podem intervir nessa mesma realidade social. Portanto, é nesse espaço intelectual que realimentamos a questão já proposta por Pinto (1986, p.79): “Afinal, quem somos nós, os intelectuais?” A autora continua em mais duas indagações: “A quem servimos? Que espécie de profissionais estamos formando?” Mas entendemos que a primeira move as duas subseqüentes, pois a importância da formação do professor e de sua ação docente reflete-se na importância da formação e da ação do aluno.

É nessa proposição que encontramos o nosso objeto de estudo – *quem somos nós, os educadores* -, buscando refletir sobre o *intelectual-professor*, como sujeito complexo, simultaneamente racional e capaz de imaginação, de poesia, de encantamento. Nossa preocupação é evidenciar a necessidade do cultivo do *lado poético* no processo de autoformação docente, pois, geralmente, esse lado fica esquecido, resguardado, como se não fosse importante no trabalho docente. A ação educativa é essencialmente humana e, como tal, interfere na realidade humano-social, o que aproxima, vincula, associa disciplinas e especializações numa caminhada de ultrapassagem de fronteiras para o alcance da dimensão do próprio humano.

Essa dimensão complexa não é compatível com uma ação docente orientada por um paradigma linear que dissolve o sujeito e elimina a riqueza da sensibilidade. Estamos imersos num tecido complexo de acontecimentos, ações, interações, retroações e acasos que constituem nosso mundo fenomenal, e um



professor não pode educar para a complexidade se não resgatou, em si mesmo, tal experiência. A percepção, pelo ser humano, de sua própria complexidade, possibilita-lhe a religação com sua existência interior e sua constante reconciliação com o mundo objetivo. Não pode haver compreensão na complexidade se não houver uma incessante relação dialógica entre sentimentos, imagens, representações subjetivas e a maneira de pensar e expressar o mundo externo.

Dessa forma, sob a ótica da complexidade, especificamente no contexto da noção de sujeito moriniana, este trabalho objetiva desvelar a face poética que acompanha o lado prosaico e racional do sujeito-professor. Esse desvelamento prioriza a importância do imaginário e da sensibilidade na formação e na ação do agente educativo, seja ele professor de crianças, adultos, de Ensino Fundamental, Superior, do curso de Letras, Medicina, ou Serviço Social. O desafio de cultivar-se, como sujeito pleno, organismo vivo em sintonia com sua própria complexidade, implica, simultaneamente, o desafio de uma educação dos sentidos, uma educação estética que realmente uma ação docente mais humana e significativa. Para isso, torna-se necessário explorar profundamente conceitos relativos à teoria da complexidade, à noção de sujeito e sua articulação com a educação.

Portanto, sob a ótica da complexidade, entendemos que a ciência é objetiva, mas não neutra, que as teorias trazem consigo o viés da subjetividade e que o humano está presente no conhecimento mais objetivo. Entendemos, conforme orientação de Morin (2000a, p.148), que “a ciência caminha sobre quatro patas. As duas patas dianteiras são a imaginação e a verificação, as duas patas traseiras, o racional e o empírico”. Entendemos, também, uma sociedade que compartilha da interminabilidade da ciência, da inserção de novos paradigmas, da luta pelo

estabelecimento de uma nova ética, de uma práxis mais solidária e do redimensionamento da unidade corpo-alma, com a revitalização dos valores espirituais. Dessa forma, buscamos em Morin, na sua epistemologia da complexidade, e, especificamente, na sua visão de “sujeito”, o fundamento teórico que nos embasará neste caminhar.

Partimos da concepção moriniana pela qual o ser humano contém em si um princípio de incerteza que é também o seu princípio de liberdade. Paradoxalmente, a autonomia humana produz-se *na e pela* dependência hereditária, ecológica e cultural, ou seja, quanto maior a complexidade da relação entre indivíduo, espécie e sociedade\*, maiores são as possibilidades de liberdade. Justamente por dispor de um potencial de catálise, de descoberta e de decisão, é que o humano se auto-afirma. Na relação dialógica acaso/necessidade/autonomia, a vida humana encontra possibilidades de auto-construção da autonomia, através das capacidades de explorar a experiência pessoal, aceitar os riscos e optar. É a consciência que vai potencializar a escolha, as decisões, o valor moral e intelectual da liberdade humana, que será mais rica quanto mais rica for a consciência. A concepção moriniana de liberdade humana é a da autonomia dependente, ou seja, reconhece as limitações, mas exclui o determinismo; reconhece as liberdades, mas exclui o livre arbítrio absoluto.

Nesse vaivém contínuo e simultâneo de sujeições e liberdades, o ser humano possui e é possuído pelo imaginário, pelo mítico – o inconsciente que

---

\* Indivíduo, sociedade e espécie constituem a base da complexidade humana. Cada termo gera e regenera o outro; são ao mesmo tempo meio e fim, numa relação antagônica e complementar de irreduzibilidade e interdependência. Os indivíduos estão na espécie, mas esta também está nos indivíduos, à medida que os indivíduos são os produtos do processo reprodutor da espécie humana e também os produtores desse processo; suas interações produzem a sociedade que retroage sobre a cultura e os indivíduos, tornando-os propriamente humanos. O capítulo I tratará especificamente deste tema.

transcende a consciência, mas que, ao mesmo tempo, transcende a possessão pela consciência. Vítima de seu próprio modo de concepção do que é real e irreal, não chega a conceber um vínculo entre essas dimensões, o que o impede de se auto-conhecer, ao mesmo tempo, como existência humana possuída e como um ser que se auto-afirma na sua qualidade de sujeito. É esse trabalho de auto-conscientização, de reflexão sobre sua interioridade, suas sensações e emoções mais íntimas, que dará ao homem o reconhecimento de sua própria complexidade e a possibilidade de compreender e responder melhor à complexidade real.

A relação dialógica entre o racional e o imaginário estabelece um compromisso fortalecedor que ressalta, de um lado, o valor do pensamento lógico-empírico-técnico na história da humanidade e, de outro, a presença do místico, do imaginário, como componente vital para o desenvolvimento do espírito humano. É da união indissolúvel entre o racional e o poético que se fortalece o ato inventivo e criador.

Na busca de ressaltar ao educador a necessidade de cultivar o seu lado poético, empreendemos uma pesquisa de natureza qualitativa, priorizando os significados que afetam a visão de mundo do professor e os que interferem na visão de si mesmo, como sujeito complexo, agente de sua própria complexidade. Na pesquisa bibliográfica foram selecionados e explorados conhecimentos e idéias relacionadas à teoria da complexidade, enfatizando a noção de sujeito moriniana e sua articulação com a formação do professor.

Para enriquecer a pesquisa, foi realizado um trabalho de campo com o objetivo de articular os pressupostos teóricos a um cotidiano de atores sociais que vivenciam a realidade peculiar da docência, no contexto contemporâneo. A técnica utilizada foi a da entrevista aberta, a partir de perguntas temáticas que possibilitassem a

narrativa de episódios de vida, pelos dez depoentes selecionados: cinco professores de Ensino Fundamental/Médio e cinco de Ensino Superior em Serviço Social. As respostas foram registradas com o uso do gravador. A interpretação envolveu, em sua expressão descritiva, a análise dos conteúdos expressos, explícita ou implicitamente, nos depoimentos transcritos. Os subsídios teóricos, além de fundamentarem a pesquisa e orientarem a investigação, permitiram a revisão, a investigação reflexiva, a análise e a interpretação de teorias, conceitos e paradigmas no âmbito das Ciências Sociais e na área de Educação, especificamente. O que se pretendeu foi alcançar a combinação de idéias em sentido interpretativo, de forma a explicitar o fundamento teórico e, ao mesmo tempo, associá-lo aos dados coletados pelas entrevistas.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo: **Em tempo de transformações: reflexão e diversidade** – explora o conhecimento sobre a complexidade, enfoca a idéia de Morin, enriquecendo-a com autores que conjugam a mesma visão. O capítulo perpassa os princípios constitutivos do pensamento complexo, o método que sistematiza a análise moriniana, a visão epistemológica que orienta sua teoria da complexidade e centra-se na noção de sujeito moriniana.

O segundo capítulo: **Serviço Social e Educação: da trajetória da intervenção humana à construção de uma docência para a humanidade** - aproxima a docência da ação do Assistente Social, entendendo-as como humanas e carregadas de significado, valores, intenções, paixões. Faz uma abordagem da complexidade neste início de século XXI, reconstrói sinteticamente a trajetória da docência em Serviço Social, explora a relação dialógica transdisciplinar entre Educação e Serviço Social, e fecha-se sobre seu eixo central – a *educação estética*, como emergência fundamental, em todo o contexto planetário, para a construção da cidadania.

O terceiro capítulo: **Professor: sujeito complexo construindo-se *sujeito-professor*** - alarga as fronteiras da noção de sujeito para a figura do professor. O capítulo aborda noções de identidade pessoal e profissional, caminha pelo significado humano da ação educativa, extrapola os limites da formação docente e põe em destaque uma autoformação humana, como um resgate de riqueza interior possível de remeter a conceitos e ações sociais, tais como emancipação e transformação social.

O quarto capítulo: **O Cultivo do Professor** - destina-se todo à pesquisa de campo, análise dos dados, interpretação e descrição qualitativa do processo investigativo. O capítulo contempla o perfil do grupo entrevistado, a transcrição dos depoimentos e a análise do conteúdo das respostas. A organização do material em duas categorias: **O cultivo do poético no cotidiano do sujeito** e **A presença do poético na sala de aula** - obedece ao princípio da inteligibilidade, uma vez que entendemos a inseparabilidade sujeito/professor.

As **Considerações finais** ressaltam os resultados obtidos em todo o processo de pesquisa, de forma a evidenciar a inseparabilidade das duas faces: a poética e a racional, na formação do agente educativo. Propositamente, optamos por não utilizar o vocábulo *conclusão*, uma vez que este trabalho não objetiva respostas ou soluções, mas um diálogo instigante, um convite tematizador para novas e continuadas reflexões sempre em busca de aprimorar o humano existente em cada um de nós.

## CAPÍTULO I

### EM TEMPO DE TRANSFORMAÇÕES: REFLEXÃO E DIVERSIDADE

*O plural nem sempre é fácil de ser vivido, principalmente no caldo autoritário em que estamos imersos (...) A ousadia do fazer é que abre o campo do possível.*

Pedro Benjamim Garcia

## 1.1 Complexidade moriniana: incertezas e desafios

O desafio de caminhar pela complexidade moriniana no desenvolvimento deste trabalho implica um vaivém, um estudo não linear, em espiral, numa evolução crescente, cujo dinamismo assume o compromisso de explorar a especificidade dos diferentes aspectos que compõem o pensamento complexo, sem oferecer conclusões, apenas incitando a reflexão. Como o trabalho pretende uma *complexidade* aplicada à educação, torna-se importante uma fundamentação teórica inicial sobre a trajetória moriniana para, posteriormente, ser estabelecida essa relação. Assim, este capítulo reconstrói a caminhada moriniana, partindo de dados biográficos relevantes - já que entendemos a inseparabilidade do sujeito construtor e da doutrina construída -, caminhando pelas idéias e influências que construíram sua epistemologia da complexidade e fechando-se com a abordagem da sua noção de sujeito.

### 1.1.1 Edgar Morin – o sujeito construtor

*O jogo antagonista de minhas aspirações contraditórias, a curiosidade por coisas tão diversas, suscitaram uma dinâmica ininterrupta que estimulou do interior a formação e o desenvolvimento de minha cultura e, finalmente, de minha filosofia de complexidade.* (Edgar Morin)

Edgar Morin nasceu em 8 de julho de 1921, Paris, França. Sofreu, desde pequeno, as incertezas da vida: as humilhações pela origem judaica aguçaram-lhe a busca de respostas e a angústia em relação ao futuro e à pátria; a presença da morte em vida perseguiu-o desde quando soube que seu nascimento quase levou a mãe à

morte, acentuando-se com a orfandade prematura. A educação paterna, fundamentada no trabalho e na obediência à lei, procurava transmitir-lhe princípios morais, valores, mas não lhe trouxe nenhuma religião e nenhum princípio político. Foi um adolescente e um jovem ao mesmo tempo pacifista e revolucionário, alimentado pela ideologia de uma sociedade justa e igualitária, alternando suas escolhas e opções ora pela razão, ora pelo amor.

As leituras e os ensaios escritos sempre foram expressões constantes de suas incertezas e angústias. O mundo rico e diversificado do cinema fomentou-lhe a necessidade de aprender e de descobrir, instigando-lhe uma curiosidade peculiar e obstinada que o acompanhou por toda a sua vida.

Vivenciou a dor da guerra, as instabilidades do Comunismo e os ideais do Socialismo. Dedicou-se ao estudo de Economia Política, frequentou simultaneamente os cursos de História, Geografia e Direito e as disciplinas de Ciências Políticas, Sociologia e Filosofia. Desenvolveu atividades jornalísticas, livros e artigos com bases antropológicas, históricas, sociais e biológicas.

As contradições dos anos 30/40 invadiram a adolescência de Morin e seus primeiros passos nas idéias políticas fizeram-se no seio dessas contradições: conversões do comunismo ao nazismo, adesões de espíritos liberais ao comunismo, de espíritos pacifistas ao nazismo, a guerra dentro da própria guerra, a aspiração a uma nova sociedade fomentando a idéia da revolução. A fraternidade antifacista, a crítica libertária, o pacifismo, o realismo cético, misturaram-se num revolucionarismo místico que empurrou Morin ao grupo dos Estudantes Frentistas e atraíram-no ao marxismo, na ânsia de um pensamento que enfrentasse e superasse as contradições.



Dos 19 para os 20 anos, incorporou-se oficialmente ao Partido Comunista, no qual permaneceu por dez anos. A procura da inteligibilidade do destino humano guiou Morin em suas leituras de Marx e autores marxistas, tentando compreender o sentido dos acontecimentos da História. O centro de gravidade do marxismo moriniano não foi o econômico, mas o antropológico. Apesar de achar que os motores da História eram o desenvolvimento das forças produtivas e a luta de classes, Morin deslocou seu interesse para a revelação do “homem genérico”. A leitura de Marx colocava em relação dialética indissolúvel as ciências do homem e da natureza e isso foi, para Morin, a fonte da sua antropossociologia e de sua concepção da unidualidade humana. Além disso, aprendeu também com Marx que as disciplinas eram apenas categorias de utilidade limitada e que os problemas antropossociais deveriam ser abordados em sua multidimensionalidade.

A ética de Hegel estimulou o marxismo moriniano, principalmente no tocante à aceitação do risco da morte. Aprendeu com Hegel que a contradição estava no fundamento do ser, da vida e do pensamento; que toda idéia fechada, cristalizada, era falsa; e que a dialética era o esforço para enfrentar as contradições, caminhando para a síntese. Assim, com Hegel, Morin reconciliou em si a racionalidade das Luzes, a astúcia da razão, com o romantismo, a irracionalidade da própria razão.

Atraído pela energia singular com que Marx unira, em uma só concepção, teoria e práxis, enebriado pela visão dialética da história humana e pela idéia de que uma revolução poderia abolir a exploração do homem pelo homem, o hegeliano-marxismo de Morin abraçou a religião da salvação terrestre, acreditando no progresso indefinido da humanidade, graças à ciência.

De 1942 a 1946 foi combatente da Resistência, Tenente das Forças Francesas e representante do Exército Francês na Alemanha. Em 1946 escreveu seu primeiro livro: *O Ano Zero da Alemanha*, buscando retratar os fatos vividos durante o período de Guerra, sob um olhar marxista. De volta a Paris, integrou o Grupo da Rua Saint Benôit, do qual adquiriu uma cultura da existência que direcionou sua investigação antropológica para uma dimensão global (economia, psicologia, história, mito e biologia).

A presença da morte, sempre muito forte em sua vida, cristalizou-se em um projeto de busca da imortalidade humana. Atravessando todas as disciplinas das Ciências Humanas, entre 1948 e 1950, escreveu seu segundo livro: *O Homem e a Morte*. Nele, expôs a criação de sua cultura transdisciplinar<sup>1</sup> e a elaboração de uma concepção antropossociológica salientada pelo problema da morte: “de um lado, a realidade biológica do ser humano que é mortal como todos os seres vivos; de outro, a realidade do mito e do imaginário que por toda parte constroem uma vida após a morte” (2000c, p. 34). Durante esse período, Morin passou do marxismo aberto e ilimitado, ao metamarxismo. As contradições revelaram-se insuperáveis, quer pela lógica aristotélica, quer pela dialética. A síntese foi abandonada pela necessidade do enfrentamento das contradições e pela impossibilidade de ultrapassá-las.

O mito e o imaginário tomaram lugar privilegiado na antropologia moriniana, não como superestruturas, mas como uma realidade humana. A idéia de homem genérico, de Marx foi complementada pela do ser humano inacabado, definido

---

<sup>1</sup> Transdisciplinaridade: esquemas cognitivos que podem ultrapassar as disciplinas, sem abandoná-las. Para a complexidade, a transdisciplinaridade é fundamental, pois significa o desmoronamento de qualquer barreira que inibe ou reprime. Trata-se de transcender as fronteiras do conhecimento fragmentado em disciplinas, de levar em conta tudo o que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, sem demolir o que as disciplinas criaram. Uma disciplina fechada e aberta ao mesmo tempo. (MORIN, 2000a, Anexo 1).

não só pela técnica e pela razão, mas também pelo imaginário e pela afetividade. A concepção antropológica da multipersonalidade e da histeria humanas passaram a polemizar um ser que habita a terra prosaica e poeticamente.

Em 1951, expulso do Partido Comunista pela divergência em relação ao stalinismo e críticas ao dogmatismo, ingressou no Centre Nationale de Recherche Scientifique (CNRS), como pesquisador. Sem o rótulo de um partido, com autonomia de pensamento político, sentia-se mais livre e produtivo. Tornou-se mestre e doutor em pesquisa e desenvolveu trabalhos investigativos focalizando o cinema.

Sempre marcado pela reflexão, pela busca de respostas e pelas incertezas, aprofundou seus estudos e diversificou-os, sob o selo da multidimensionalidade do saber. Sociologia, política, antropologia, estudos autobiográficos nasceram e se desenvolveram do cinema à cultura de massas.

De 1951 a 1956, escreveu *O Homem Imaginário*, apresentando a antropologia do cinema e a complexa relação entre o imaginário e o real. De 1957 a 1963 foi diretor, membro fundador e integrante da Revista *Arguments*, que interrogava problemas e saberes do mundo contemporâneo. Desde 1956, Morin escreveu diversos artigos diagnósticos sobre acontecimentos inesperados na vida política e social. Em 1957, publicou *As Estrelas*, retornando aos estudos sociológicos do mundo contemporâneo. No mesmo ano, começou a escrever *Da Natureza da URSS* (obra só publicada em 1983), um relato de sua experiência de dez anos de militância no Partido Comunista e da sua participação na II Guerra Mundial.

Em 1959, a publicação do ensaio de antropologia política *Autocrítica* expôs à leitura um estudo autobiográfico, durante a II Guerra Mundial, com o objetivo de mostrar a busca permanente da reconciliação do ser humano com o mundo.

Em 1962, editou o primeiro volume de *O Espírito do Tempo*, obra na qual enfocou as relações entre cinema e cultura de massa, como importante meio de comunicação da industrialização cultural<sup>2</sup>. O primeiro, sobre a Arte, a Estética e a Criação de mitos, foi complementado em 1975, pela problematização do tema: Cultura de massas, no segundo volume. Integrando a concepção Marxista e Freudiana, em 1965, foi publicado *Introdução a uma Política do Homem*, um estudo político do desenvolvimento global do homem como ser complexo.

Em 1967, Morin tornou-se membro do “Grupo dos Dez”, liderado por Jacques Robin e iniciou-se, então, nas três teorias, inseparáveis, complementares e interpenetrantes: a Cibernética, a Teoria dos Sistemas e a Teoria da Informação. A partir daí, começou a conceber a *teoria organizacional*. Pelas leituras de Monod, Schrodinger e Neumann, descobriu o papel do acaso, da desordem e da auto-regeneração no nascimento e na evolução dos seres vivos. Por meio de Henri Atlan, iniciou-se no pensamento de Foerster: a teoria da auto-organização, ou seja, a organização gerada *na* e *pela* desordem. Munido dessas idéias básicas, lançou-se na aventura de compreender a vida como auto-eco-organização<sup>3</sup>.

Com o apoio de Monod, criou o *Centro Royaumont*: por uma ciência do homem. Vários encontros inter e transdisciplinares aconteceram até o Seminário Internacional: *A Unidade do Homem*. Avançando em seus estudos sobre a unidualidade do homem (a dupla natureza: biológica/cultural e cerebral/psicológica constituindo uma unidade), Morin inseriu-se no Instituto Salk (1969) e articulou à sua concepção de auto-organização as descobertas em etologia, pré-história humana e conhecimentos

---

<sup>2</sup> Na edição brasileira, essa obra é intitulada *Cultura de Massas no Século XX: Neurose, e Cultura de Massas no Século XX: O Espírito do Tempo – 2 – Necrose*. Editora Forense Universitária.

<sup>3</sup> As informações citadas neste parágrafo estão explicitadas na próxima subseção.

oriundos de trabalhos sobre o processo de hominização e evolução humana. Surgiu assim, em 1973, *O Paradigma Perdido: a natureza humana*, livro que desenvolveu e transformou o trabalho começado por Morin em *O Homem e a Morte* e que foi, sem dúvida, o ponto de partida para a construção de *O Método*, cujo primeiro volume, em 1977, iniciou a série de mais quatro publicações, até 2002. A obra objetivou concentrar o pensamento moriniano, traçando todo um campo vastíssimo de investigações transdisciplinares da ciência e sua complexidade; apontando as disjunções existentes nas ciências físicas, humanas e biológicas, no sentido de reconciliá-las para a compreensão do todo e de refletir sobre a necessidade da superação da fragmentação; e focalizando simultaneamente o sujeito/objeto do conhecimento.

Em *Ciência com Consciência* (1982), desmistificou o poder de verdade absoluta da Ciência, fazendo emergir sua responsabilidade, a necessidade da comunicação e auto-organização da Filosofia e Ciência para a compreensão da realidade complexa e da complexidade da realidade.

A reflexão do homem sobre suas próprias incertezas, para poder responder melhor às incertezas do mundo, foi o tema debatido em *Para sair do Século XX*, publicado em 1984. Ainda neste mesmo ano, foram debatidas e registradas as questões da complexidade em *O Problema Epistemológico da Complexidade* e, em Sociologia, foram discutidos o papel do sociólogo, alguns momentos conturbados da História e as três culturas: humanista, científica e de massa, numa análise que vai do microsocial ao planetário, com um redimensionamento da hipercomplexidade social.

Em 1987, *Pensar a Europa* convidou a um passeio pelas metamorfoses européias; em 1990, *Introdução ao Pensamento Complexo* sistematizou as idéias sobre a necessidade de reformulação do nosso pensamento e, em 1993, *Terra Pátria*

recuperou a contemporaneidade na complexidade, resgatando, no homem, sua responsabilidade para com a terra-mãe. Entre outras, esta obra destacou a preocupação constante de Morin com a crise planetária do final do século XX e com a responsabilidade humana na transformação desse cenário. Ainda em 1993, uma série de artigos compilados sob o título *A Decadência do Futuro e a Construção do Presente*, propôs uma reflexão sobre problemas vividos na pós-modernidade.

Em 1994, *Meus Demônios* explicitou aspectos biobibliográficos, articulando a trajetória intelectual de Morin às suas experiências pessoais. No mesmo ano, *A Complexidade Humana* reuniu textos que apresentavam estudos e artigos de Morin e, em 1995, *Um anjo Sísifo* expôs um diário de fim de século.

Em 1997, publicou *Amor, Poesia e Sabedoria* - com o objetivo de questionar e unir o inseparável homo-sapiens-demens-, e *Política da Civilização* - no qual propôs uma verdadeira política, essencial, de qualidade, possível de reanimar o pensamento crítico e a imaginação política, de forma a redefinir uma vida em comum capaz de restabelecer o ser humano como meio, fim, objeto e sujeito da política.

Em 1998, *Ética-Solidariedade e Complexidade* refletiu sobre os valores norteadores da complexidade social, destacando a solidariedade como condição essencial da complexificação da sociedade.

O ano de 1999 é o momento em que foram sistematizadas, de modo mais contundente, as suas idéias acerca da Educação e da necessidade urgente de uma reforma, no tocante, primordialmente, ao pensamento, ao ensino e às instituições escolares. Foram publicações dessa época: *Cabeça bem feita, Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro, Complexidade e Transdisciplinaridade*: a reforma

da universidade e do ensino fundamental, *A Inteligência da Complexidade, Religar os Conhecimentos: o desafio do século XXI, O Pensar Complexo*.

Em 2000, alguns diálogos, debates e entrevistas com Morin constituíram-se em obras importantes para o estímulo da reflexão sobre o pensamento complexo na Ciência, com destaque para a Educação. Além disso, alguns livros foram publicados nesse contexto, com a participação de Morin: *O Sentido da Escola, Saberes Globais e Saberes Locais: o olhar transdisciplinar, A propósito dos Sete saberes*.

Em 2003, sob a organização do professor Candido Mendes de Almeida, a publicação de *Representação e Complexidade*, reuniu textos de pensadores da atualidade (entre eles Ilya Prigogine, prêmio Nobel de Química). O livro centralizou a questão da complexidade social, sendo fruto dos trabalhos apresentados no colóquio “Agenda do Milênio” (organizado nos últimos anos pela UNESCO e Universidade Candido Mendes, RJ), e abordou as questões do mundo de hoje, refletindo sobre os caminhos do homem frente a uma super-ciência. Nesta obra, Edgar Morin, considerado como pioneiro da análise da complexidade pelo organizador, explorou um mundo aberto às possibilidades, ao diálogo e às contradições.

Nesse mesmo ano, nessa mesma temática, a Educação assumiu papel relevante em *Educar na era planetária*: um conjunto de textos, elaborados para a UNESCO, com propostas fundamentais para o campo educacional, ético e político, num contexto em que o tecido das interações cobre todo o planeta.

São muitas as obras que compõem a trajetória moriniana. Procuramos citar, aqui, algumas delas, todas marcantes e significativas, tentando delinear um caminho ilustrativo da vastidão de seu trabalho. Seu pensamento, estudado, reconhecido e questionado mundialmente, garantiu-lhe vários prêmios e muitas críticas

no meio acadêmico e científico. Polêmico, autodidata, motivado pela interrogação, Morin conservou a curiosidade da adolescência e continuou a aprender além dos estudos. Interpelado pelos acontecimentos e contradições, ele próprio destacou a ausência de cultura como sua fonte maior de cultura:

Meu vazio cultural original criou uma busca de ar em direção à curiosidade, ao saber, ao imaginário, à procura da verdade, à procura do bem e à elaboração de minhas próprias normas. Fui feito por aquilo de que eu sentia sede (MORIN, 2000c, p. 41).

Foi no jogo desafiador de suas aspirações contraditórias que Morin encontrou o estímulo para sua filosofia da complexidade. Poderia ter sido professor de História, jornalista, mas a própria vida fez dele um estudante permanente, pesquisador e autor, movido pela multifocalidade e não pela acumulação. Para Morin, a cultura é policultura e, *ser culto*, não é estar isolado em uma especialização, na crença de um saber total, mas é ser capaz de situar informações e saberes num contexto maior, globalizante, alimentando o conhecimento de partes e todo, encarando possibilidades e riscos. Para Morin, *apesar da – e - em meio à* diversidade dos indivíduos, das culturas, das línguas, os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte colocam-se para toda a humanidade: a mesma constituição, a mesma aptidão para rir e chorar. O vínculo social deixa de ter um caráter de obrigação, para apoiar-se no sentimento vivido, interiorizado, de solidariedade.

Vivendo desde a infância o combate entre esperança e desesperança, entre fé e dúvida, entre egoísmo e altruísmo, a trajetória moriniana vai emergir uma consciência desencantada com o real, mas que coexiste com o permanente reencantamento fantasmagórico, poético e amoroso.



### 1.1.2 Complexidade: de *complexus*, o que está tecido junto

***Pode-se dizer que o que é complexo recupera, por um lado, o mundo empírico, a incerteza, a incapacidade de se atingir a certeza, de formular uma lei eterna, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado, recupera alguma coisa que diz respeito à lógica, ou seja, à incapacidade de evitar contradições.*** (Edgar Morin)

A complexidade permeia de forma cada vez mais acentuada este início de século, época em que as certezas se desmoronam e a humanidade vivencia o inesperado, o risco e a busca das possibilidades capazes de enfrentar esse risco.

No sentido popular, a palavra complexidade quer dizer o que é confuso, aquilo que não se pode responder, o que não é simples, não está claro. Os dicionários apontam como sinônimos: espinhoso, embaraçoso, embrulhado, confuso, enrolado, entrelaçado, indecifrável. Etimologicamente, o termo é de origem latina – *complectere*, cuja raiz – *plectere* significa trançar, entrelaçar. O prefixo *com* acrescenta o sentido de duplicidade: dois elementos que se opõem e se entrelaçam, numa unidade, mas mantendo a dualidade. Portanto, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos, inseparáveis e associados, em relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. É uma rede de ações, interações e retroações, de acasos e determinações que constituem nosso mundo fenomênico.

A complexidade não é complicação, embora comumente seja confundida com esta. Isso porque o que é complicado pode ser reduzido a um princípio simples, bastando, para isso, a utilização de operações redutoras. O desafio da complexidade não consiste em reduzir a complicação a uma base simples, mas assumir que o complexo encontra-se na própria base. O complexo não é redutível, nem unificável de

forma total. Surge como impossibilidade de simplificar aquilo que é desordem e incerteza no âmbito do conhecimento; surge como afrontamento da incerteza conceitual em relação aos nossos hábitos de pensamento, que supõem respostas claras e distintas para todos os problemas.

A antologia do pensamento complexo está alojada no interior da nossa contemporaneidade, com raízes na criatividade de numerosos sábios do século XX: H. Von Foerster, C. E. Shannon, G. Bateson, A. Simon, H. Maturana, I. Prigogine, H. Barel, todos ligados pela vontade comum de recusar as soluções rápidas e simplistas, de buscar novos princípios epistemológicos que ultrapassem o cartesianismo e a visão funcionalista da redução e pela aceitação da complementaridade por coerência do próprio pensamento <sup>4</sup>.

A complexidade permeia o cotidiano, o histórico, o ético; é inerente ao conhecimento e encontra-se em todos os níveis do real: físico, biológico, antropológico, sócio-político, como noção não-positivista, fundamentalmente epistemológica. A cultura contemporânea é atravessada pela incerteza, o que faz emergir o poder de duvidar, de questionar e de refletir, como proposta de um universo capaz de renovar a si próprio. As rápidas transformações extrapolam as *dimensões* do tempo e do espaço, impossibilitando a permanência de visões lineares e de procedimentos metodológicos que tendam ao universal, em busca de verdades pretensamente iguais para todos e em todo o tempo.

---

<sup>4</sup> Morin aponta Niels Bohr como pioneiro fundamental para uma epistemologia da complexidade, à medida que este percebe e compreende as transformações teóricas que aconteciam no campo da microfísica, o que indicava o término do ideal determinista da ciência clássica, a inseparabilidade sujeito/objeto e a superação dos limites de nossos conceitos ordinários. Citando Cornelius Castoriadis, Morin explica-nos que Niels Bohr aceitou a complementaridade por coerência de pensamento: "Observamos que é o pensamento que, para manter sua coerência e sua própria potencialidade em relação direta com a própria experiência, transgride o rígido e espartilhado universo mental da lógica conjuntista-identitária." (*Educar na era planetária*. São Paulo:Cortez, DF:UNESCO, 2003, p.50).

Demo (2002) explora o conceito de *dimensão* como abrangência não linear, processual, coabitando o caótico e explicitando-se na realidade virtual, tão em evidência no mundo contemporâneo. Essa realidade - real, sem ser física -, fica bastante clara quando resgatamos o fato de que as religiões sempre afirmaram a presença de Deus, mesmo sem Sua presença física; ou quando admitimos o mundo de espíritos, magias e dimensões esvoaçantes com as quais os antigos povoaram a antiga realidade.

Assim, continua Demo (2002, p. 33-34), partindo da assertiva de que “ao mesmo tempo que se estrutura, a luz é matéria (partícula) e espírito (onda) que depende de como é vista”, o autor chama a atenção para a impossibilidade de “não reconhecer que o mundo espiritual é real, mais real do que nunca” se observarmos o que os fiéis fazem nos templos, ou o que os “santos fizeram em suas vidas”. Da mesma forma, continua o autor, “algo similar ocorre na criança imersa no ciberespaço da Internet, onde pode permanecer horas e horas, absorvida até à exaustão, tomada literalmente em termos emocionais, sem referência física propriamente dita, a não ser o teclado e o monitor”.

A dimensão da complexidade não está na sua faculdade de pensar o infinitamente grande, mas na possibilidade do não redutível a nenhuma lógica, a nenhuma regra simples, ou, como explica Prigogine (2003, p.53), na construção de uma ciência na qual “as leis da natureza não nos falem mais de certeza, mas de possibilidades. E que, nessas condições, o pensamento do incerto seja simultaneamente o pensamento do novo, da inovação, das probabilidades”. É por isso que, no âmago da complexidade, há uma brecha capaz de fazer aflorar a dimensão poética do humano, a novidade, a criatividade.

O pensamento complexo diz que não podemos superar as contradições, tampouco deixá-las de lado, não podemos tornar as contradições lógicas, nem dissolvê-las, mas podemos aceitá-las e pensar com elas, pois o contraditório é a possibilidade, a descoberta de um novo caminho, a camada do real que a nossa lógica ainda não pôde perceber.

Para Maturama (2001), o que chamamos de *real* são as experiências que usamos como noção explicativa das experiências que vivemos no cotidiano. Somos seres humanos em conformidade com uma dinâmica sistêmica na qual surgimos e nos conservamos vivendo a realidade de nossa experiência, ou seja, vivemos o real como a presença de nossa experiência: o *eu*, a primeira pessoa, ouvindo, tocando, vendo...

É por isso que há diferentes noções de realidade em diferentes culturas ou em diferentes momentos da história. Ainda vivemos do mesmo modo, enquanto fundamento da validade de nossa experiência, aquilo que conotamos com a palavra real quando não a estamos usando como um argumento. Ou seja, vivemos o “real” como a presença de nossa experiência. Eu vi... eu ouvi... eu toquei... De fato, é por isso que afirmo que é uma condição fundamental em nossa existência como sistemas determinados estruturalmente não podemos distinguir, na própria experiência, entre o que chamamos de nossa percepção do viver cotidiano e ilusão. (MATURAMA, 2001, p.191).

Segundo Demo (2002), a realidade não pode ser percebida e explicada por esquemas irreduzíveis, tampouco por conceitos generalizáveis. Ela está muito além do que entendemos por realidade:

Ao tomar a sério a “flecha do tempo”, é mister reconhecer que nenhum cálculo pode antecipar com exatidão o devir, pela razão de que não se pode armar relação linear. O tempo é intrinsecamente produtivo, não reprodutivo. Quando apelamos para “série histórica” anterior para flagrar tendência, esta vale na suposição frágil da manutenção inalterada dos pontos filtrados na análise. Como a trajetória histórica significa particularmente que o futuro é aberto por definição, o que se pode fazer é apenas aproximação hipotética. (DEMO, 2002, p.25).

Para Prigogine (2003, p. 56-57), a seta do tempo é o elemento fundamental de unidade e diversidade. A compreensão do universo acontece através dessa seta do tempo e das flutuações múltiplas que se produzem: “flutuações, multiplicidade, multiplicidade de futuros, multiplicidade de realizações” e nessas condições o pensamento do incerto é simultaneamente o pensamento do novo, da inovação, das probabilidades. O mundo, para o autor, é visto como “uma superposição de flutuações, da mesma forma que nossas culturas humanas são flutuações” e a realidade é somente “uma das realizações do possível. O futuro se inclui aí. O futuro é um dos possíveis futuros”.

Se nossa história, como seres humanos, começou no viver dinâmico relacional como seres linguajantes, é nesse mesmo processo que se desenvolveram gerações contínuas de criações recursivas de novas realidades. Somos seres vivos em um espaço sistêmico relacional cuja estrutura muda continuamente. De um lado, vivemos *na* e *pela* conservação de nosso viver como entidades biológicas; de outro, o que pensamos que somos nos leva a um viver consoante nosso emocional. São as emoções, e não a razão, que “especificam o domínio relacional no qual instamos a cada instante” e são elas que definem o “curso do nosso viver individual, bem como o curso de nossa história cultural” (MATURAMA, 2001, p.190).

Assim, num mundo de técnica e de negócios, em que a lógica administrativa invade os limites do humano sob o signo do utilitário, do imediato e do rentável, a solidão reina entre seres humanos que vivem em mundos justapostos, nos quais a recuperação do subjetivo é matizada pela eficiência do indivíduo, resgatado como uma unidade adaptada ao todo, ao mercado de trabalho e à produtividade. Um caráter complexo e mutante permeia nossa cultura, nossos valores, hábitos e estilos de

vida social e privada, como consequência do processo de universalização dos mercados, da comunicação e do intercâmbio de conhecimentos.

Nesse contexto, somente um pensamento complexo pode ser capaz de conceber a organização, de pensar a contextualização e, ao mesmo tempo de reconhecer o individual, o singular:

O modo complexo de pensar não é útil apenas para os problemas organizacionais, sociais e políticos. O pensamento que enfrenta a incerteza pode ensinar as estratégias para o nosso mundo incerto. O pensamento que reúne, ensina uma técnica da aliança ou da solidariedade. O pensamento da complexidade possui, igualmente, seus prolongamentos existenciais, postulando a compreensão entre os humanos. (PRIGOGINE, 2003, p.77).

A obra de Morin é, desde os anos 50 do século XX, uma das tentativas fundamentais de pensar e descrever a complexidade humana em seus múltiplos aspectos e dimensões, entendendo as diferentes faces do fenômeno humano de forma dialógica e complementar, superando o espaço epistemológico da simplificação. Em contrapartida, a complexidade não pode ser reduzida a uma versão nova da verdade, o que implicaria uma nova redução:

Se só soubermos justapor, reduzir e unidimensionar não haverá possibilidade de compreender a complexidade humana: estamos na ordem epistemológica da simplificação. Nada mais afastado do pensamento de Edgar Morin. As complexidades antropológica, sociológica, ética, política, histórica - pois estes são só níveis mais importantes em que o homem encontra o seu modo de estar no mundo – devem ser entendidas como diferentes faces e aspectos de um mesmo fenômeno: o fenômeno humano. (PENA-VEGA; NASCIMENTO, 1999, p.89).

Isso significa refletir sobre nossa própria reflexão, manter um diálogo vivo com as incertezas e paradoxos das explicações científicas, abrir as portas da lógica da articulação e empreender uma caminhada dinâmica na construção de um pensar *junto* e em movimento.

### 1.1.3 Trajetória de construção: do reducionismo ao dialogismo

O pensamento científico clássico edificou-se sobre quatro pilares: ordem, separação, redução e razão. Até o final do século XIX, esses princípios suscitaram um tipo de conhecimento que expandiu seu império das ciências físicas às humanas, às técnicas, atingindo as instituições industriais, burocráticas e crescendo nas dimensões do mundo.

Pelo primeiro, considerava-se um Universo ordenado, obedecendo a um determinismo universal, cujo caráter absoluto originava-se da monarquia absoluta, humana e/ou divina. Até Newton, é a perfeição divina que garante a perfeição das leis da Natureza. O século XIX arranca o absolutismo de Deus e o fundamenta sobre a própria ordem, sob a idéia de um mundo máquina. Nessa visão mecânica de mundo, toda desordem ou contradição eram encaradas como ignorância provisória e a ordem escondida das leis da natureza era incessantemente buscada. Foi essa busca que, apesar de conduzir o homem às grandes descobertas da ciência física - de Newton a Einstein -, tornou o ideal do conhecimento científico clássico na descoberta, por detrás da complexidade aparente dos fenômenos, de uma Ordem perfeita, legislando uma máquina perfeita (cosmos) feita de microelementos (átomos) reunidos diferentemente em objetos e sistemas.

O segundo pressupunha a capacidade de separar as dificuldades, resolvê-las sucessivamente, isolando o objeto de seu meio natural e experimentando-o sob um certo número de variações, para conhecê-lo. Em outras palavras, o princípio de separabilidade pressupunha que, para resolver as dificuldades, era necessário decompor

o objeto em seus elementos simples. Esse princípio analítico impôs-se no domínio científico pela especialização, depois pela hiperespecialização, tratando os conjuntos complexos (como a natureza humana), como partes fragmentadas incomunicáveis. A hiperespecialização retalhou o tecido complexo de realidades, fazendo crer que o recorte do real era o próprio real.

Nesse contexto, as disciplinas do saber foram segmentadas em seu legítimo domínio disciplinar e o observador foi afastado de sua observação, tudo para fazer progredir um conhecimento, sem levar em conta as interferências. Com efeito, Descartes já havia proposto dois campos de conhecimento totalmente distintos ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a objeto pensado (*res extensa*), ou seja, o problema do homem que reflete situava-se nos limites da filosofia e o problema dos objetos que se encontram num espaço pertencia ao domínio do conhecimento científico. Assim, a filosofia foi separada da ciência e, a cultura humanística, da científica, já que a filosofia era considerada especulação abstrata, enquanto a ciência localizava-se no campo das certezas do mundo empírico:

Desse modo, opera-se uma ruptura decisiva entre a reflexibilidade filosófica, isto é, a possibilidade do sujeito de pensar e de refletir, e a objetividade científica. Encontramo-nos num ponto em que o conhecimento científico está sem consciência. Sem consciência moral, sem consciência reflexiva e também subjetiva. Cada vez mais o desenvolvimento extraordinário do conhecimento científico vai tornar menos praticável a própria possibilidade de reflexão do sujeito sobre sua própria pesquisa. (MORIN et MOIGNE, 2000b, p.28).

O terceiro princípio, o da redução, norteando-se pelo axioma de Galileu, reduziu o conhecimento àquilo que é mensurável, quantificável, formalizável, ignorando qualquer conceito que não pudesse ser traduzido por uma medida. Esse princípio reduz o complexo ao simples, o humano ao biológico, o biológico ao físico ou químico. Os



seres humanos foram cada vez mais desintegrados a fim de constituírem medidas quantificáveis, enquanto a filosofia fecha-se, buscando reduzir o conjunto e a essência da realidade a conceitos mestres.

O quarto princípio estabeleceu a lógica indutivo-dedutivo-identitária como Razão absoluta. A origem dessa lógica clássica remonta a Aristóteles, cujas proposições fundamentaram conceitos, inferências, julgamentos, raciocínios, que, nos sistemas racional-empíricos clássicos, passaram a autenticar a validade formal das teorias e raciocínios.

No império desses princípios, o saber é cada vez menos discutido pelos espíritos humanos e as ciências humanas já não têm mais necessidade da noção de homem. Baseando-se em entidades fechadas (substância, identidade, causalidade linear, sujeito, objeto), sem comunicação entre si, a ontologia do ocidente caracterizou-se por uma metodologia cartesiana, reducionista e quantitativa e uma lógica homeostática destinada a manter o equilíbrio banindo a contradição e o erro. A epistemologia representava o papel verificador, rejeitando a imaginação e a criação.

Todo esse império de controle do pensamento constituiu-se, sem dúvida, em uma força importante para as grandes descobertas científicas e na concepção de toda a organização viva.

No entanto, gradativamente, os próprios progressos da física, da química e da biologia passaram a considerar as complexidades da realidade cósmica e a levantar problemas sobre a relação autonomia-dependência dos seres vivos, dando margem a reflexões sugestivas da emergência de um novo paradigma.

Até meados do século XX, mesmo com as falhas do reducionismo e da fragmentação já sendo sentidas, a maioria das ciências ainda tinha como método de conhecimento a especialização, a abstração, a redução do conhecimento do todo ao das partes que o compõem, a ocultação da alteralidade em nome do determinismo e a aplicação da lógica mecânica artificial aos problemas dos seres vivos e da sociedade.

A partir do início do século XX, ocorre uma revolução no campo da certeza e da ordem: não temos mais um princípio determinista que permita conhecer as conseqüências de um fenômeno. Essa desordem tivera já o seu início em 1877, quando Boltzman autenticou o fenômeno calorífico como sendo um fenômeno de agitação ao acaso das moléculas e, nesse instante, enunciou o segundo princípio da termodinâmica.<sup>5</sup> O vírus da desordem fora implantado e deixaria resíduos nos campos da termodinâmica, da microfísica e da cosmologia:

Viver é um fenômeno calorífico. E este fenômeno está intensificado hoje em dia na cosmo-física, já que a origem do universo é um brilho muito intenso, uma agitação absolutamente demente... Portanto, nosso universo é inseparável da desordem. (PENA-VEGA; NASCIMENTO, 1999, p.23).

Entretanto, é na agitação e na desordem, que os quatro princípios de organização foram formulados (gravitação, interações intranucleares fortes, fracas, e o das interações eletromagnéticas), o que nos conduz ao diálogo ordem/desordem, marcadamente um fenômeno que tem papel relevante de renovação epistemológica.<sup>6</sup>

Para Morin, o “abalo da Ordem da Natureza suscitou um verdadeiro ‘corte epistemológico’ que começa com Bachelard, autor do termo, e Popper” (2000b, p.106).

---

<sup>5</sup> Boltzman dizia que, no tempo, a entropia tende a crescer, ou seja, há perda de capacidade da energia de se transformar em trabalho, traduzida também por uma tendência à desintegração do que é ordenado e integrado. Assim, a desordem estava instalada no nosso mundo, que comporta sempre fenômenos caloríficos porque produzimos calor a partir do momento em que fazemos qualquer ação.

<sup>6</sup> Para maiores informações e detalhes sobre “A crise do conhecimento simplificador” e “O surgimento e o afrontamento das desordens”, ver MORIN, *A Inteligência da Complexidade*, p.103-132.

Para Bachelard, o conhecimento não era dependente apenas do racionalismo clássico, e para Popper, a ciência devia ser reconhecida não pela certeza que traz, mas pelo seu caráter hipotético, não por ser irrefutável, mas por oferecer a possibilidade de ser refutada. Enquanto Popper provou a insuficiência da verificação empírica, Gödel mostrou a insuficiência da verificação lógica (1931) e nomes como Wittgenstein, Holton, Lakatos, Kuhn, Feyerabend questionaram o caráter ontológico do determinismo e do acaso, mostrando um conhecimento de mundo possível na combinação ordem/desordem/organização. Tudo é complexo: a realidade física, a lógica, a vida, o ser humano, a sociedade, a biosfera:

Quanto mais a incerteza se desenvolve, mais o pensamento encontra o complexo como impossibilidade de simplificar lá onde a desordem e a incerteza perturbam a vontade do conhecimento, lá onde a unidade complexa se desintegra se a reduzirmos a seus elementos, lá onde se perdem distinção e clareza nas causalidades e nas identidades, lá onde as antinomias fazem divagar o curso do raciocínio, lá onde o sujeito observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação (MORIN, 2000b, p. 132).

Enfim, essa revolução científica foi um dos caminhos que preparou a revolução do pensamento, à medida que desencadeou a queda do universo determinista, o esboroamento de que haveria uma unidade simples na base do Universo e introduziu a incerteza no conhecimento científico.

O desmoronamento da insuperabilidade dos quatro pilares e o surgimento da incerteza ocasionaram brechas no sistema da inteligibilidade clássica e suscitaram uma crise de fundamentos científicos e filosóficos, à medida que todo conhecimento passou a ter a necessidade de reconhecer-se, refletir-se e situar-se.

### 1.1.3.1 As bases da complexidade: as três teorias

*É com Wiwnwe e com Ashby, os fundadores da cibernética, que a complexidade entra verdadeiramente em cena na ciência. É com Von Neumann que, pela primeira vez, o caráter fundamental do conceito de complexidade aparece na sua ligação com os fenômenos de auto-organização.* (Edgar Morin)

No início de 1940, surgem três teorias inseparáveis que, com grande intensidade, enriqueceram-se mutuamente: a teoria dos sistemas, a teoria da informação e a cibernética. A importância dessa tríade é que ela se constitui na base que alimentou a teoria da complexidade.<sup>7</sup> Com elas, houve uma verdadeira insurreição de entidades globais (cosmos, natureza, homem) em detrimento do reducionismo. A partir da teoria sistêmica, da cibernética e da informação foi elaborada uma concepção de auto-organização, capaz de autenticar a autonomia, impossível na ciência clássica.

A teoria da auto-organização comporta o princípio e a possibilidade de uma epistemologia que não se fecha nela mesma, que não se quebra quando da passagem do físico ao biológico e ao antropológico, que permite tratar um problema à medida que se utiliza da atividade mental do sujeito.

#### 1.1.3.1.1 A Teoria da Informação

A Informação emergiu com Hartley, Shannon e Weaver (1949), sob os aspectos: comunicável (transmissão de mensagens; integrada na teoria de comunicação) e estatístico (probabilidade ou improbabilidade de aparição da unidade

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que a Teoria Sistêmica e a Teoria da informação alimentaram, também, o desenvolvimento da concepção holística.

portadora de informação – *bit*). Ocupa-se de problemas relativos à transmissão de sinais no processo comunicacional. Busca lidar com o inesperado, com as incertezas. Permite entrar em um universo onde existe, ao mesmo tempo, ordem/redundância e desordem/ruído. Desse universo de ruídos a que os homens estão entregues, é extraída a informação, do próprio ruído, no diálogo com o mundo. Seu primeiro campo de aplicação foi a telecomunicação, mas a rápida progressão extrapolou esse campo, atingindo o domínio da biologia e da física.<sup>8</sup>

#### **1.1.3.1.2 Teoria Cibernética:**

Com a Cibernética, a transmissão da informação tomou um sentido organizacional: um programa, portador de informação que, além de comunicar uma mensagem ao computador, ordena-lhe um certo número de operações. A Cibernética, portanto, criou a informação como programa e estabeleceu os primeiros princípios concernentes à organização das máquinas que dispunham de programas informatizados e dispositivos reguladores.

A Cibernética, fundada por Ashby e Wiener, (1948) é uma teoria das máquinas autônomas. Na mesma época que a teoria dos sistemas, a Cibernética estabelecia os primeiros princípios concernentes à organização das máquinas que dispunham de programas informatizados e dispositivos reguladores, cujo conhecimento não podia ser reduzido ao conhecimento de suas partes constitutivas. A noção de organização representou um salto epistemológico em relação à física clássica:

---

<sup>8</sup> A auto-reprodução da célula (ou do organismo) concebida a partir da duplicidade de um material genético (DNA) e o domínio da física: equivalência entre a informação e a neguentropia.

A máquina é um todo organizado, que não se pode reduzir aos seus elementos constituintes, os quais não podem ser corretamente descritos isoladamente, a partir das suas propriedades particulares; a unidade superior (a máquina) não se pode dissociar nas suas unidades elementares, mas, pelo contrário, traz a inteligibilidade das propriedades que elas manifestam. (MORIN, 2000d, p. 21).

A Cibernética compreende a idéia de retroação, rompendo com o princípio de causalidade linear, a qual substitui pelo da curva causal. Em outras palavras, a causa atua sobre o efeito e este atua sobre a causa. A curva de retroação (*feedback*) pode atuar como um mecanismo amplificador, inflacionário, ou estabilizador. Portanto, o fenômeno de regulação é compreendido através da retroação: quando ocorre um desvio em relação a uma norma, a máquina se dedica a corrigir o desvio (retroação negativa); se o desvio não for corrigido, o *feedback* é positivo, o que pode gerar a explosão, a transformação. O fenômeno da regulação não se manifesta apenas nas máquinas artificiais – os seres humanos são uma espécie de máquina térmica e quimicamente regulada.

Ao recorrer aos princípios de organização, a Biologia permeou-se do caráter cibernético, à medida que passou a fazer uso das noções de informação, código, mensagem, programa, comunicação, enfim, noções que “identificam a célula com uma máquina autocomandada e controlada informacionalmente” (MORIN, 2000d, p. 21). Somos seres vivos, produzidos por um processo de reprodução genética, mas como produtos, somos também produtores. Estamos num ciclo: o fenômeno produto-produtor é constante. Esse pensamento em espiral constitui-se na virtude capital da cibernética. As retroações, inflacionárias ou estabilizadoras, existem em profusão nos fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos.

### 1.1.3.1.3 Teoria Sistêmica

A teoria dos sistemas lança as bases de um pensamento da organização. Formulada por Von Bertalanffy, ao longo dos anos 50, século XX, parte do fato de que a maior parte dos objetos da Física, da astronomia, da biologia, da sociologia, os átomos, as moléculas, as células, os organismos, a sociedade, os astros, as galáxias, formam sistemas, ou seja, conjuntos de partes diversas que constituem um todo organizado.

Está na origem de uma noção termodinâmica, opondo-se às noções físicas de equilíbrio/desequilíbrio. Um *sistema fechado* não dispõe de fonte energética, material exterior a ele próprio. Por exemplo, uma pedra: está em estado constante de equilíbrio e não há troca de energia com o exterior. Mas um *sistema aberto* pressupõe essa troca. Por exemplo, a constância da chama de uma vela, do meio interior de uma célula, ou de um organismo não estão ligados ao equilíbrio; pelo contrário, há desequilíbrio no fluxo energético que os alimenta; sem esse fluxo, há desregulação organizacional e conseqüente enfraquecimento. Portanto, trata-se de um desequilíbrio que alimenta e permite ao sistema manter-se em aparente equilíbrio; só haverá desintegração, se o sistema for abandonado a ele próprio, ou seja, se houver fecho do sistema.

Evidencia-se, assim, o paradoxo: um estado firmemente constante, mas frágil, em que as estruturas permanecem as mesmas, embora as constituintes sejam mutáveis. Nossas células, por exemplo, renovam-se incessantemente, enquanto o conjunto permanece o mesmo, aparentemente estável e estacionário. Paradoxalmente, o sistema fecha-se ao mundo para manter sua estrutura e seu meio interior que, de

outro modo, se desintegrariam, mas é sua abertura que permite esse fecho. Isso significa que há uma relação indissolúvel entre a manutenção das estruturas e a mudança de constituintes.

No caso específico dos seres vivos (sistemas organizando seu fecho), temos, portanto, a organização da sua própria autonomia, que ocorre *na* e *pela* abertura. Esse problema-chave foi ocultado pela física antiga e pela metafísica ocidental cartesiana, para que todas as coisas vivas eram consideradas sistemas fechados. Maturama (2001) chama os sistemas vivos de sistemas *autopoiéticos* moleculares, abertos ao fluxo da matéria e energia, mas fechados em sua dinâmica de estados. Se a *autopoiese* pára de ser conservada através das mudanças estruturais, o sistema vivo morre. A dinâmica dessas mudanças estruturais está ligada à dinâmica das interações no meio onde o sistema existe como tal. A confruência entre o sistema determinado estruturalmente, sua organização definidora (identidade) e o meio em que ele existe em interações recursivas são condições de surgimento e conservação espontâneos do sistema vivo, ou seja, o domínio operacional de um sistema vivo está subordinado à conservação do modo de viver como entidade singular:

A corporalidade, que é onde a autopoiese do sistema vivo de fato ocorre, é a condição de possibilidade do sistema vivo, mas o modo de sua constituição e realização contínua é em si continuamente modulada pelo fluir do viver do sistema vivo no domínio no qual ele funciona como uma totalidade. (MATURAMA, 2001, p.177).

O meio e o sistema nele contido estão em mudanças estruturais contínuas, modulando um ao outro pela ação recursiva. Portanto, da idéia de sistema aberto, decorrem duas conseqüências: a) as leis de organização do ser vivo não são de equilíbrio, mas de desequilíbrio recuperado ou compensado, de dinamismo estabilizado; b) a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada não apenas no próprio



sistema, mas também na sua relação com o meio e essa relação não é de simples dependência, mas é constitutiva do sistema. Dessa forma, sob o ponto de vista epistemológico, o sistema só pode ser entendido incluindo-se nele o meio que lhe é ao mesmo tempo íntimo e estranho, interior e exterior.

A noção de sistema permitiu substituir a unidade elementar, no centro da teoria, pela unidade complexa e essa é a maior virtude da teoria sistêmica. A noção de sistema sempre foi uma noção de apoio para designar todo o conjunto de relações entre constituintes, formando um todo. Mas só se tornou revolucionária quando deixou de *completar* a definição das coisas, dos corpos e dos objetos (considerados como substâncias decomponíveis em elementos primários, isoláveis nitidamente em espaço neutro e submetidos às leis externas da natureza) para substituir essa definição. A partir daí, o sistema separou-se necessariamente da ontologia clássica de objeto, e, assim, o objeto das ciências transformou-se: não mais algo isolado, mas o próprio sistema.

A primeira lição sistêmica é que o todo é mais que a soma das partes, ou seja, existem qualidades emergentes, que nascem da organização de um todo e que podem retroagir sobre as partes. Portanto, sob o ponto de vista metodológico, os sistemas abertos não podem ser entendidos como entidades radicalmente separáveis.

Com a concepção sistêmica geram-se grandes desdobramentos que vão ligar, contextualizar, globalizar os saberes até então fragmentados. Surgem as novas ciências sistêmicas: Ecologia, Ciências da Terra e Cosmologia, com caráter poli e transdisciplinar, ou seja, têm por objeto um sistema complexo que forma um todo organizador. Essas ciências vão restabelecer conjuntos construídos a partir de interações e retroações, ressuscitando entidades naturais sobre as quais sempre

incidiram as grandes interrogações humanas: Universo, Terra, Natureza e Humanidade (graças à visão da nova Pré-História do processo milenar de hominização).

As ciências rompem com o reducionismo para tratar de sistemas complexos, e, apesar dos muitos hiatos que ainda existem, firmam o primeiro elo indissolúvel entre ciências da vida e ciências humanas.

São essas três teorias que constituem “a via de inteligibilidade para o mundo novo que se apresenta diante do homem, embora seus impactos só tenham sido percebidos a partir da década de 60 [século XX]” (PETRAGLIA, 2001, p.26). As três, cada uma a sua maneira e simultaneamente, complementam-se e pedem uma teoria da organização. Ao entendermos o organismo como uma máquina, no sentido de totalidade organizada, a noção de organização toma consistência no ser vivo, cujos traços fundamentais são inexistentes nas máquinas artificiais: uma relação nova referente à *entropia* (desorganização) como aptidão para a *neguentropia* (reorganização) a partir da entropia. Chegamos assim à *auto-organização* (organização viva), e, com ela, aos nomes de Von Neumann, Von Foerster, Henri Atlan e Ilya Prigogine.

De acordo com (1996d), Von Neumann, em sua teoria dos autômatos auto-organizadores, inscreve o paradoxo da diferença entre *máquina viva* (auto-organização) e *artefact* (só organização). Nesta, os elementos são mais fiáveis, mas as máquinas são menos seguras. Naquela, os elementos são menos fiáveis (células, moléculas, órgãos, se degradam rapidamente), mas se renovam garantindo a fiabilidade do conjunto. No ser vivo o fenômeno da entropia segue seu curso muito mais rapidamente do que na máquina artificial, mas, de forma inseparável, acontece a neguentropia. O poder das máquinas naturais – seres vivos – é um poder não somente

de tolerar uma desordem que as máquinas artificiais não podem tolerar, mas de se alimentar dessa desordem para se regenerar. A contribuição de Von Foerster consiste na descoberta do princípio da “ordem a partir do ruído” (*order from noise*), ou seja, a partir da desordem e com alguns princípios de ordem, nascem as organizações. Atlan concebeu a teoria do “acaso organizador”, uma relação dialógica ordem/desordem/organização que, mediante inúmeras inter-retroações, age no mundo físico, biológico e humano, tornando-se auto-organização<sup>9</sup>.

De outra forma, Prigogine também introduziu a idéia de organização a partir da desordem, explorando a constituição e a automanutenção de estruturas coerentes, a partir de um certo limiar de agitação.<sup>10</sup>

### 1.1.3.2 Princípios da Complexidade:

A complexidade moriniana, portanto, tem sua base nas três teorias explicitadas, acrescidas dos elementos necessários para uma teoria da organização/auto-organização. No entanto, Morin parte desse tecido, mas supera-o, adicionando elementos e princípios na construção de sua teoria.

**O princípio dialógico** une dois princípios ou noções antagônicas, que aparentemente deveriam repelir uma à outra, mas que são indissociáveis e

---

<sup>9</sup> “Observa-se uma relação dialógica ordem/desordem/organização no nascimento do universo a partir de uma agitação calorífica (desordem) na qual, em determinadas condições (encontros por casualidade), princípios de ordem permitem a formação de núcleos, átomos, galáxias e estrelas. Observa-se a mesma relação também na emergência da vida, por encontros entre macromoléculas dentro de uma espécie de curva autoprodutora que terminará por se tornar auto-organização vivente”. (MORIN, 1996d, p. 13).

<sup>10</sup> Para se manter, as organizações necessitam alimentar-se de energia, consumi-la e dissipá-la. No caso do ser vivo, este tem suficiente autonomia para extrair energia de seu meio ambiente, e inclusive dele colher informações e absorver sua organização (auto-eco-organização). (Ibid., p.13).

imprescindíveis para compreender uma mesma realidade. Busca, portanto, unir noções antagônicas para analisar os processos organizadores e criadores no mundo complexo da vida e da história. O princípio dialógico tornou-se fundamental no pensamento complexo, pois é ele que vai permitir a associação ao mesmo tempo complementar e antagônica, ou seja, a dualidade no seio da unidade. Morin afirma que a dialógica é um *imperativo estratégico* da complexidade (1996b, p.192), definindo-a como associação de instâncias, ao mesmo tempo complementares e antagônicas:

(...) O cosmo é o caosmo. O mundo físico é o produto de uma desintegração organizada; não se pode concebê-lo sem se referir a um tetragrama incompreensível ordem-desordem-interações-organização: estes quatro termos são, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagônicos. (MORIN, 2000c, p.62).

O princípio da **recursão organizacional** vai além do princípio de retroação (*feedback*): ultrapassa a noção de regulação pela da autoprodução e da auto-organização. É um circuito retroativo, uma curva geradora que rompe com a causalidade linear (causa/efeito) de forma que “os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu” e, da mesma forma, “tudo o que é produzido volta sobre o que o produziu num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.” (MORIN, 2001b, p.108). No organismo vivo, há um conjunto de processos reguladores baseados em múltiplas retroações. Assim, nós, indivíduos, somos produtos de um sistema de reprodução, mas esse sistema só pode se reproduzir se nós mesmos nos tornamos seus produtores, nos acasalando. Os indivíduos humanos produzem a sociedade *em e por* suas interações, mas a sociedade, como um todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos ao proporcionar-lhes a linguagem e a cultura. Explica Morin (2001b, p.128):

(...) assim como a qualidade da imagem hologramática está ligada ao fato de que cada ponto possui a quase-totalidade da informação do todo, assim, de uma certa maneira, o todo enquanto todo de que fazemos parte, está presente no nosso espírito. A visão simplificada diria: a parte está no todo. A visão complexa diz: não apenas a parte está no todo; o todo está no interior da parte que está no interior do todo! Esta complexidade é algo diferente da confusão de que tudo está em tudo e reciprocamente.

**O princípio hologramático** destaca o aparente paradoxo de certos sistemas em que não somente a parte está no todo, como também o todo está na parte. A idéia sistêmica, oposta à reducionista, é de que o todo é mais do que a soma das partes (a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente: as emergências). Morin (1996b) acrescenta que o todo é também menos do que a soma das partes, à medida que as qualidades emergentes são inibidas pela organização do conjunto. O sistema não pode ser considerado como uma unidade global, mas como *unitas multiplex*, uma unidade em que se associam termos antagônicos. O todo é efetivamente uma macro-unidade, mas as partes não estão confundidas nele: elas têm uma identidade própria que não é redutível ao todo e uma outra identidade comum, que lhes garante a cidadania sistêmica.

Além disso, os sistemas atômicos, biológicos e sociais indicam-nos que um sistema não é somente a constituição de uma unidade a partir da diversidade, mas também da diversidade a partir da unidade. Assim, por exemplo, nas morfogêneses biológicas, a partir de um ovo indiferenciado se desenvolve um organismo constituído por células e órgãos de extrema diversidade; ou ainda nas sociedades, em que podemos ver bem como a existência da cultura, da linguagem, da educação (propriedades existentes no nível do todo social), “recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos” (MORIN, 1996b, p. 180).

Outro ponto a considerar é que a maioria dos sistemas é constituída não de partes ou constituintes, mas das ações entre unidades complexas, constituídas, por sua vez, de interações. O conjunto dessas interações constitui a organização do sistema. A organização é o conceito que dá coerência constitutiva às interações. Portanto, sistema, interações e organização são termos indissociáveis que se remetem uns aos outros. A ausência de um mutila gravemente o conceito, pois se trata de um macroconceito. Assim, sob a ótica da complexidade, a relação todo/partes deve ser entendida por um princípio **sistêmico organizacional**, ou seja, a problemática do sistema não se esgota na relação todo/partes.

A organização, na maioria dos sistemas físicos naturais e em todos os biológicos, é ativa, comporta simultaneamente provisão, armazenamento, controle, gasto e dispersão de energia. Ao mesmo tempo que o sistema sofre degeneração, se desequilibra, é reorganizado permanentemente. Nos seres vivos, essa **auto-organização** diz respeito também ao meio ambiente que fornece organização (alimentos, por exemplo) e potencial de organização (informações), dando origem, então, à macro-organização sob a forma de ecossistema.

O princípio autonomia/dependência na auto-organização viva é, ao mesmo tempo, organização de uma clausura (salvaguarda da autonomia e da integridade) e de uma abertura (troca com o ambiente ou ecossistema). Portanto, uma **auto-eco-reorganização**. Como explica Morin: “É preciso ser dependente para ser autônomo” (1996b, p.184). A organização cria seu próprio determinismo sistêmico, a ordem, mas cria também desordem (flexibilidade, zonas de liberdade, aumento de entropia), ou seja, a desordem é inseparável da organização.

O pensamento da complexidade é, portanto, um pensamento que lida com a incerteza e que é capaz de conceber a organização, contextualizar e, ao mesmo tempo, de reconhecer o singular. Não exclui a certeza, a separação e a lógica para inserir a incerteza e as transgressões; ao contrário, inclui-os e articula-os em um processo incessante de ida e volta que, ao mesmo tempo, une e distingue:

Não nego a lógica clássica, coloco-a em dialógica com a transgressão lógica. [...] Preciso pensar com e contra a contradição. A emergência de inevitáveis contradições, antinomias e paradoxos na lógica [não] é o sintoma de um fracasso subjetivo, mas uma indicação positiva de que nosso raciocínio lógico entrou numa nova dimensão teórica com novas leis. (MORIN, 2000c, p.63).

Ao reintroduzir a incerteza no que fora considerado como certo, a complexidade, servindo como ponto de partida para o pensamento multidimensional, nega a coerência abstrata apontada pelo pensamento formalizante-quantificante como absoluta, como única expressão da verdade, e aceita, como imperativo estratégico, o pensamento dialógico: “Racionalidade e empirismo mantêm um diálogo profundo entre a vontade da razão de se apoderar de todo o real e a resistência do real à razão.” (MORIN, 1996b, p.190).

A necessidade de compreender o universo de forma mais racional e coerente, submete-nos, evidentemente, à razão. Mas, aceitando a concepção lógica que examina a teoria sob o olhar da consistência interna, a complexidade não perde de vista a incompletude<sup>11</sup> do conhecimento, ou seja, se a lógica não consegue acordar com nosso mundo real, estamos, na verdade, nos apropriando de uma parte do real, o que constitui exatamente o objeto da racionalidade, a vontade de dialogar com o que

---

<sup>11</sup> Incompletude: “O caráter complexo e inacabado do processo de hominização, com o jogo constitutivo de inter-retroalimentações que tece sua trama sutil, constitui ao mesmo tempo o núcleo, o objeto e a grande descoberta da antropologia fundamental de Edgar Morin. (...) Significa, mais propriamente, que os êxitos futuros do processo de hominização não estão necessariamente inscritos na natureza humana. Dependem dos vínculos da história passada, mas também das atuais escolhas da nossa espécie. A humanidade não é um destino, a humanidade é uma reinvenção contínua.”(BOCCHI; CERUTI, 1999, p.153)

resiste a esse acordo. A racionalidade<sup>12</sup> é um jogo dialógico e incessante entre o nosso espírito e as estruturas lógicas criadas e aplicadas no mundo real.

Porque admite a **incerteza** e a **contradição**, a teoria da complexidade traz verdades vivas. Os próprios limites da lógica se encarregaram de aceitar a contradição como evidência do próprio fenômeno, abrindo o diálogo com a contradição, para estabelecer relações complementares entre noções fundamentais para a concepção do universo. Os limites da lógica são insuficientes “para que um sistema explicativo possa explicar-se a si mesmo, ou para que um sistema formalizado complexo possa encontrar em si mesmo a sua própria prova” (MORIN, 1996b, p.187).

As diversas complexidades (complicação, desordem, contradição etc.) formam um tecido complexo (*complexus do complexus*), uma *unidade complexa*, que considera a diversidade dessas complexidades, ou seja, um núcleo que contém e unifica as complexidades, mas que mantém a variedade de cada uma delas. Esse núcleo é formado, de um lado, pelas desordens, complicações, multiplicidades proliferantes (núcleo empírico) e de outro pelas contradições que devem ser enfrentadas e pelos limites da lógica (núcleo lógico):

A complexidade parece ser negativa ou regressiva, já que é a reintrodução da incerteza num conhecimento que havia partido triunfalmente à conquista da certeza absoluta. É preciso enterrar esse absoluto. Porém, o aspecto positivo, o aspecto progressivo que a resposta ao desafio da complexidade pode ter, é o ponto de partida para um pensamento multidimensional. (MORIN, 1996b, p.188).

---

<sup>12</sup> Segundo a orientação de Morin (2001b), embora de mesma origem, *racionalidade* e *racionalização* não são conceitos idênticos. Esta encerra, necessariamente, a realidade num sistema coerente. O que contradiz esse acordo é eliminado, visto como erro, ilusão ou aparência. O ser humano tem uma tendência inconsciente para afastar o que contradiz sua lógica e, portanto, racionalizar, à medida que rejeita os argumentos contrários. Pela fragilidade da fronteira entre ambas, é muito fácil cair no *delírio da coerência absoluta*, negando a abertura da contradição e da reformulação.



O pensamento complexo integra o pensamento simplificante e ao mesmo tempo se opõe à simplificação como forma redutora de explicar fenômenos complexos, oferecendo respostas ao que não pode ser respondido de modo reduzido. Toda teoria tende a degradar-se, se simplificar e achatar tudo o que for complexo, abandonar tudo o que for contraditório e antagônico, expulsar a resistência do real e a dificuldade do conceito e da lógica. Na simplificação, acontece a degradação *tecnicista*, a *doutrinária* e a *pop-degradação*. Na primeira, a teoria deixa de ser *logos* para ser *techné*, operacional, paradigmaticável. Na segunda, a doutrina é verdade absoluta, não aberta a contestações e eliminando tudo o que a contradiz. Na terceira, a teoria vulgariza-se pela expressão das dificuldades, servindo como produto de consumo. A complexidade, portanto, é **insimplificável**, à medida que opera a união da simplicidade e da complexidade revelando sua própria simplicidade.

O paradigma de complexidade não 'produz nem 'determina' a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada. (MORIN, 1996b, p.334).

O problema teórico da complexidade é o de considerar a complexidade organizacional e a lógica. Isso pressupõe não apenas a renovação da concepção de objeto, mas a viragem das perspectivas epistemológicas do sujeito (observador científico). Trata-se de aceitar a imprecisão, reconhecer que uma das superioridades do cérebro humano sobre o computador é trabalhar com o insuficiente e o vago, aceitar a ambigüidade na relação sujeito/objeto, reconhecer os fenômenos liberdade ou criatividade como inexplicáveis fora do quadro complexo.

Desde o século XVII a física e a metafísica fundem as relações sujeito/objeto e, simultaneamente, opõem-nas de forma irreduzível. A eliminação positivista do sujeito a partir da idéia de que os objetos existiam independentemente do sujeito, permitiu uma concepção objetiva dos fatos do universo, livre de quaisquer juízos de valores ou de *deformações subjetivas*, comprovada pela verificação e pela experimentação. O sujeito é o ruído, o erro, e, banido da ciência, pede revanche na moral (núcleo prioritário da ética), na metafísica (núcleo prioritário das estruturas de entendimento) e na ideologia (núcleo reinante no mundo dos objetos para manipulá-los e transformá-los – suporte do humanismo). Transcendentalizado, excluído do mundo objetivo, o sujeito reina em um reino não ocupado pela ciência. Em contrapartida, toda a metafísica é retirada do mundo do objeto: “o mundo objetivo dissolve-se no sujeito que o pensa” (MORIN, 2001b, p.60). O ocidente moderno é marcado por essa dualidade: universo objetivo, aberto à ciência (*res extensa*) e universo (cogito) subjetivo.

Nesse contexto, a dualidade sujeito/objeto anula-se pela disjunção/repulsão, sob a idéia de um universo puramente objetivo, privado do sujeito, do meio, do além. O sujeito-observador, que trabalha o objeto, desaparece, e opera-se a disjunção concomitante entre o próprio determinismo (mundo dos objetos) e a indeterminação (enquanto particularidade do sujeito):

(...) o objeto é o cognoscível, o determinável, o isolável e conseqüentemente o manipulável. Detém a verdade objetiva e neste caso ele é *tudo* para a ciência, mas manipulável pela técnica não é *nada*. O sujeito é o desconhecido, porque indeterminado, porque expulso, porque estranho, porque totalidade. Assim na ciência do Ocidente, o sujeito é o *tudo-nada*; nada existe sem ele, mas tudo o exclui; é como o suporte de toda a verdade, mas ao mesmo tempo é apenas ruído e erro diante do objeto. (MORIN, 2001b, p.63).

A concepção de um sistema aberto comportando a presença consubstancial do meio (interdependência sistema/ecossistema) afasta essa visão disjuntiva. Assim, partindo de um sistema auto-eco-organizador, chega-se ao próprio “eu” – sujeito reflexivo que não é outro senão o “eu-observador”, sujeito pensador da relação sujeito/objeto. Além disso, como já explicado anteriormente, a noção de sistema aberto apela para a *physis*, ou seja, sobre a natureza ordenada/desordenada da matéria, sobre um “tornar-se físico ambíguo que tende simultaneamente à desordem (entropia) e à organização (constituição de sistemas cada vez mais complexos)” (MORIN, 2001b, p.56). Simultaneamente, esse mesmo sistema aberto apela para a noção de meio, trazendo a vastidão do mundo e do universo para essa visão. O sujeito emerge nesse mundo não só do ponto de partida sistêmico e cibernético (objeto-máquina), mas também pela raiz da subjetividade (auto). A auto-organização, a autonomia, a individualidade permitem a auto-referência, ou seja, a concepção de um sistema dotado de tão alta capacidade de reflexão e auto-organização, que possa levar à consciência de si mesmo. A complexidade do mundo reconhece a complexidade do sujeito, pois:

(...) coloca-os [objeto-sujeito] de maneira recíproca e inseparável: o mundo só pode aparecer enquanto tal, quer dizer, horizonte de um ecossistema de ecossistema, horizonte de *physis*, para um sujeito pensante, último desenvolvimento da complexidade auto-organizadora. Mas tal sujeito só pode aparecer no termo de um processo físico através do qual se desenvolveu, através de mil etapas, sempre condicionado por um ecossistema tornando-se cada vez mais rico e vasto, o fenômeno da auto-organização. (MORIN, 2001b, p. 57,58).

Sujeito e objeto são, portanto, constitutivos um do outro e devem permanecer abertos, em estímulo simultâneo para o conhecimento. A potencialidade da epistemologia da complexidade reside nessa relação aberta e dialógica

**sujeito/objeto/incerteza**, sem a pretensão da completude do conhecimento e, ao mesmo tempo, com a pretensão de ultrapassá-lo, de fazê-lo progredir a cada nova ignorância, a cada novo desconhecido.

O método da complexidade é, portanto, o desafio constante da elucidação do universo e da conclusão dada como absoluta e a teoria da complexidade, liga-se à teoria do sistema aberto e aos macroconceitos. A epistemologia supõe considerar o próprio conhecimento como objeto de conhecimento, um meta-ponto de vista que permita a autoconsideração crítica do conhecimento, ao mesmo tempo que enriquece a reflexividade do sujeito cognoscente. (MORIN, 2001b, p.67).

A teoria da auto-organização comporta o princípio e a possibilidade de uma epistemologia que não se fecha nela mesma, que não se quebra quando da passagem do físico ao biológico e ao antropológico, que permite tratar um problema à medida que se utiliza da atividade mental do sujeito. O método, como componente indispensável do pensamento complexo, inclui um sujeito em permanente recriação cultural e, para ser estabelecido, “precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte.” (MORIN, 1996b, p.335). Na complexidade, a arte é noção constituinte, capaz de criar novas alternativas, de articular contradições como potencialidades construtivas e de reorganizar a própria teoria<sup>13</sup>.

A restauração do sujeito pensante à ciência, e da ciência a esse sujeito, permitiu a reintrodução do conhecimento em todo conhecimento, revelando o problema cognitivo central da organização do modo de pensar, de conhecer, já que todo conhecimento passa a ser uma reconstrução feita por um cérebro, em um determinado contexto temporal, cultural e social. Em outras palavras, o conhecimento científico deve ser feito para ser refletido por qualquer cidadão e o pleno uso da inteligência humana

---

<sup>13</sup> O capítulo II tratará especificamente da importância da arte e do imaginário no desenvolvimento humano, sob a ótica moriniana da complexidade.

depende da complexidade do modo como organizamos nossas idéias. Por mais poderosas que possam ser as noções de energia e informação para a explicação de nossas experiências, estas somente se explicitam no próprio viver humano, o que nos leva aos seres humanos como fundamento de seu próprio viver. Portanto, como afirma Maturama (2001, p. 192), “o que deverá nos preocupar é o que fazemos com nossa existência humana, que curso queremos que nosso sermos seres humanos siga”.

O homem passa a ser concebido na sua continuidade/descontinuidade evolutiva, reconhecido tanto na sua natureza biológica e física, quanto na sua realidade cultural e psíquica (visão antro-po-bio-cosmológica). As duas culturas integram-se, possibilitando a emergência de uma policultura, pois, como afirma Morin (2000c, p. 45), “a cultura humanística e a científica, separadas, são duas subculturas”.

Ao introduzir a cultura humanística na científica e vice-versa, Morin busca um diálogo que modifique uma e outra, de forma a redimensionar o modo de pensar, tornando-o capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos: “Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania” (MORIN, 2000a, p. 97).

Na teoria de complexidade, o método inclui, portanto, um sujeito em permanente recriação: sua atividade é vital, é práxis fenomenal e concreta que, se utilizando da geratividade teórica, regenera-a, tornando-se meio-fim em permanente recriação intelectual. Assim, estratégia e arte tornam-se componentes indispensáveis no método complexo. Ambas, aliadas à reflexão filosófica, são capazes de transformar as condições do pensamento como potencialidades construtivas.

## 1.2 Noção de sujeito

***O sujeito é o ser computante que se situa, para ele, no centro do universo, que ele ocupa de forma exclusiva: Eu, só, posso dizer eu para mim mesmo.***(Edgar Morin)

A existência da primeira pessoa do singular, em quase todas as línguas, é a primeira manifestação da noção de sujeito, paradoxal por ser simultaneamente evidente e não-evidente. De um lado, o sujeito confunde-se com uma manifestação superior, de alma, de liberdade, noção difundida pela filosofia e metafísica. De outro, o sujeito dissolve-se pelo determinismo social, biológico, físico e cultural.

A noção de sujeito passa primeiro pela noção de indivíduo. A Biologia compreende, desde há muito tempo, a relação entre espécie e indivíduo. Na biologia clássica, o organismo é o objeto concreto e é por meio dos indivíduos, que aparecem como amostras, que se chega ao estudo da espécie. Sob a ótica genética, o indivíduo vivo, o seu comportamento (fenótipo), é apenas a expressão modificada pelas condições ambientais (genótipo). Portanto, o estudo dos seres vivos reduz-se ao estado de organismos isolados de sua condição de ser social, comunicante.

Partindo dessa concepção, podemos chegar a uma dedução paradoxal: se considerarmos a espécie como um modelo padrão, da qual se originam os exemplares particulares – os indivíduos, fica admitida a efemeridade do indivíduo e a permanência da espécie. Por outro lado, ao considerarmos a espécie como abstrata, como se não existisse - pois é o indivíduo que pode ser visto e percebido - fica admitida a efemeridade da espécie, pois ela desaparece e é o indivíduo que ocupa todo o espaço conceitual. Portanto, nessa relação paradoxal, indivíduo e espécie constituem-se em uma relação complexa que deve ser compreendida não só em sua exclusão, mas

também em sua complementaridade, ou seja, o indivíduo é, ao mesmo tempo, produto e produtor no processo de reprodução que constitui o ciclo rotativo da vida.

Devemos pensar dessa maneira para conceber a relação paradoxal. O indivíduo é, pois, um objeto incerto. De um ponto de vista, é tudo, sem ele não há nada. Mas, a partir do outro, não é nada, se eclipsa. De produtor converte-se em produto, de produto em produtor, de causa torna-se efeito e vice-versa. Podemos, assim, compreender a autonomia do indivíduo, mas de uma maneira extremamente relativa e complexa. (Morin, 1996a, p. 48).

A visão dualista disjuntiva/repulsiva anulou mutuamente dois conceitos inseparáveis (sujeito e objeto) abandonando o sujeito a um vazio, atrofiado no empirismo, hiperatrofiado no transcendental, desprovido do meio ambiente, reduzido ao metafísico e descaracterizado de seu papel de observador. Trata-se do que Morin (2001b, p. 62) denomina de espelho duplo: “Com efeito, o conceito positivista de objeto faz da consciência simultaneamente uma realidade (espelho) e uma ausência da realidade (reflexo)”.

No século XX, a cientificidade clássica atingiu as ciências humanas e sociais substituindo o sujeito por estímulos e respostas (psicologia), por determinismos sociais (história), por estruturas (antropologia, sociologia). Sob a ótica do behaviorismo, as respostas do organismo eram entendidas como originadas de um estímulo externo - nunca na autonomia de computação. Desligou-se também o sujeito de seu espaço-temporal, mas, de qualquer forma, o sujeito continuou a ser problematizado pela filosofia. Apenas na segunda metade do século XX é que os organismos foram concebidos como seres vivos, comunicantes, cognitivos, mas mesmo nesse estágio, não foi considerada a autonomia desses seres em seus fundamentos organizacionais.

Ora, conceber a noção de sujeito, sob a ótica da ciência complexa, é conceber sua autonomia, o que era impossível sob a ótica mecanicista e determinista.

Essa autonomia, relacionada à antiga noção de liberdade, é inseparável da noção de auto-organização: para ser autônomo, o homem depende das contingências físicas e do mundo exterior (tanto de forma energética, informativa quanto organizativa) num processo de construção e reconstrução de sua autonomia. Esse sistema auto-organizador é denominado por Morin de *auto-eco-organizador*, já que envolve a dependência do mundo exterior. As interações sociais entre os indivíduos “criam um sistema organizacional com qualidades próprias (linguagem e cultura) que retroagem sobre os próprios indivíduos, ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos.” (MORIN, 1996a, p. 48).

Com o surgimento da Cibernética passou-se a conceber a idéia de uma *endocausalidade* interagindo com as *exocausalidades* (causalidades internas e externas) para suscitar e manter a autonomia de um sistema. Surge então o prefixo *auto* (auto-organização) sob a concepção de que os seres vivos são capazes de organizarem-se e regenerarem seus constituintes, reorganizando-se permanentemente. Somente ao final dos anos 50, é que o prefixo *auto* vai suscitar reflexões, sob a concepção dos seres vivos como organizações vivas em termos de sistemas auto-organizadores, capazes de extrair de si mesmos a fonte de sua autonomia e, ao mesmo tempo, dependentes do ambiente (autonomiaXecodependência). Portanto, autonomia viva é também ecodependência.

Para Morin, o conceito de *autos* é mais rico que o conceito *si* (*self*). O fenômeno do *self*, do ser, da existência, é um fenômeno físico fundamental, pois é sobre ele que se constitui o nosso mundo organizado. O fenômeno *autos* é mais rico pois, ao mesmo tempo, contém a organização de *si*, no nível da complexidade biológica, mas extrapola-a, englobando a auto-regulação e a auto-referência, o que



funda a autonomia própria do ser vivo. A conjugação da organização generativa (espécie) e da fenomenal (indivíduo) constituem a auto-organização: “De um lado o pólo generativo, o da regeneração e da reorganização permanentes, da reprodução periódica; de outro, o pólo fenomenal, o da práxis de um ser vivo, da organização de suas trocas e de seu comportamento” (MORIN, 1996b, p. 316).

Num circuito onde os dois pólos se tornam meio e fim, a sobrevivência da espécie no tempo (reprodução) e o usufruir do viver (a troca do instante, a ação) tornam-se auto (geno-feno)-organização: são dois pólos, dois aparelhos *epigenéticos*, ao mesmo tempo dissociados e comunicantes, garantindo a sobrevivência da espécie (aparelho reprodutor) e, simultaneamente, a organização e o desenvolvimento da existência fenomenal (aparelho neurocerebral).

Além disso, toda a teoria do *autos* comporta também a idéia de organização comunicante/informacional, isto é, todo ser vivo, em sua complexidade, é um sujeito dotado de *aparelho de computação*. As *organizações-de-si* não conhecem a dualidade geno-fenomenal e não dispõem de aparelho computante: constituem-se e mantêm-se espontaneamente. Na auto-organização geno-fenomenal esse processo é controlado e supervisionado pela organização *computacional/ informacional/ comunicante*.

Diferentemente dos *computers* artificiais, o ser vivo não recebe seu programa de outrem e também não opera para outrem. No ser vivo, a computação ocorre de *si, por si e para si*, de forma auto-referente e egocêntrica permitindo ao ser humano *computante* constituir-se como *sujeito*: “Ser sujeito é colocar-se no centro do seu próprio mundo, é ocupar o lugar do ‘eu’”. (MORIN, 1996a, p.95).

A auto-referência é, portanto, um aspecto marcante da realidade multidimensional, lógica, organizacional e existencial do *autos*. A computação auto-referente é, ao mesmo tempo, eco-referente, já que o sistema auto-organizador precisa do meio ambiente externo para a sua própria organização (*auto-eco-organizador*). O ser computante constitui-se como sujeito à medida que computa, decide, age de “si” e “para si”, examinando, calculando as informações, os acontecimentos e os dados coletados no meio ambiente como objetos. A defesa da identidade (*autos* = o mesmo) supõe a rejeição do *não-si* no externo (*imunologia*) manifestando-se pela computação egoísta que determina ações finalizadas *por* e *para-si*, um comportamento efetuado por um sujeito *para si mesmo* (*ethos*). Essa estrutura egocêntrica auto-referente é a qualidade fundamental do sujeito:

O para-si, a auto-referência, o auto-egocentrismo são traços que permitem formular e reconhecer a noção de sujeito. A oposição do si e do não-si não é apenas cognitiva, é ontológica; cria a dualidade entre um reino valorizado, centrado e finalizado, que é o do “si-sujeito”, e um universo externo, útil ou perigoso, que é o dos objetos. A dualidade sujeito/objeto nasce dessa dissociação. (MORIN, 1996b, p.320).

O *para-si* egoísta não fica limitado ao indivíduo: a auto-referência extrapola os limites do indivíduo e alarga-se para a família, a progenitura, a sociedade. No entanto, mesmo quando age para os *seus*, o ser vivo exclui, em seu egocentrismo, todos os outros, tornando-se o centro do mundo (*ethos para si*) definindo-se lógica, organizacional e existencialmente como sujeito.

Os princípios da inclusão e da exclusão são excludentes e inseparáveis na constituição da noção de sujeito. Por um lado, o *eu* é singular e único, por outro, é possível integrar a subjetividade pessoal a uma subjetividade coletiva: o *nós*, permitindo ao indivíduo uma relação antagônica que ora privilegia o egocentrismo absoluto (exclusão), ora manifesta-se pela abnegação e sacrifício pessoal (inclusão). O *nós* é um

princípio duplo, oscilante, que supõe, para os homens, a possibilidade de comunicação entre os sujeitos de uma mesma espécie, de uma cultura ou sociedade.

Paradoxalmente, a necessidade da intercomunicação possibilita a oscilação entre comunicação e incomunicabilidade, isto é, o sujeito pode comunicar-se com outrem e, considerá-lo apenas como um outro indivíduo–sujeito (*ego alter*) ou pode, pela compreensão, considerá-lo como um outro *eu-mesmo* (*alter ego*). Mediante a dualidade implícita, o sujeito, em seu ego, é ele mesmo, mas, simultaneamente, é potencialmente o outro. Assim, o *para-si*, a auto-referência, o auto-egocentrismo — qualidades próprias de todo sujeito —, não podem ser reduzidas ao egoísmo, já que permitem a comunicação e o altruísmo. O conceito de *ser-sujeito* pressupõe, portanto, uma noção de subjetividade ignorada pelo próprio homem: essa subjetividade ao mesmo tempo o faz brotar e o ameaça, já que, paradoxalmente, a vida subjetiva só tem sentido pelo partilhar, pela comunicação.

A noção de sujeito vem ligada à própria noção de vida, posto que os indivíduos-sujeitos são seres que emergem na realidade fenomenal. Se, em seu computo, o ser vivo apropria-se da determinação genética, faz uso das aptidões organizadoras que lhe permitem não sofrer passivamente os determinismos e os acasos do ambiente e extrai do ambiente os alimentos e informações que lhe permitem ser autônomo, simultaneamente sofre os acontecimentos de sua vida, que constituem sua experiência pessoal.

Dessa forma, a autonomia do sujeito se faz por dupla subjugação, pois a possibilidade de decisão e escolha emerge na dependência de um grande número de condições que favoreçam essa liberdade. É o desenvolvimento de um aparelho neurocerebral que permite ao ser vivo articular essas condições de emergência para

que a liberdade possa florescer. Dono de um sistema neurocerebral desenvolvido, o ser vivo pode elaborar estratégias de conhecimento e ação, tomar decisões, optar, calcular e aceitar riscos. O sistema neurocerebral, portanto, forma tanto o conhecimento como o comportamento. É o sujeito cerebral quem percebe, representa, decide, age. Quanto mais evoluído, mais capaz será de conceber escolhas e elaborar estratégias, afastando-se da sua condição de ser uma máquina determinista trivial.

Dotado de consciência, de linguagem e de cultura, o indivíduo não é só computante, mas também cogitante, o que lhe permite a liberdade, a criação, a invenção. O cérebro desenvolvido, a linguagem e a cultura possibilitam a cogitação (pensamento) que só se realiza porque há computação, isto é:

[...] não há cogito sem computo: É justamente o conhecimento que nos põe frente à tragédia da subjetividade, da que creio que a bactéria não tem consciência (...) pois consciência requer, ao mesmo tempo, um cérebro sumamente desenvolvido e uma linguagem, ou seja, uma cultura. (MORIN, 1996a, p.54).

O *cogito* é o circuito recorrente do sujeito consciente, é a auto-afirmação do sujeito pelo pensamento reflexivo. Enquanto ao *computo* concerne o *eu-sou-eu*, não no plano da consciência, mas no da produção/geração/organização, ao *cogito* concerne o pensamento, a auto-comunicação e a reflexibilidade. A consciência de *si* nasce da experiência reflexiva em que o *eu* duplica-se objetivamente num *ego* e reunifica-se num *eu-sou-eu*. Em suas metas puramente egoístas, em suas operações intelectuais ou em suas brincadeiras, o sujeito sempre diz *eu*, mas, por outro lado a forte presença do duplo sempre acompanhou o humano, desde a humanidade mais arcaica, como um modo cristalizado da experiência do *Eu sou eu*, em que o duplo é o fantasma, para depois ser o espírito, a alma, como maneiras de representar a interioridade subjetiva dentro de uma realidade objetiva.

Para Morin (2002, p. 108), o espírito é “um complexo que comporta o psiquismo, noção que revela a sua subjetividade afetiva. A espiritualidade, no sentido antropológico, é a capacidade que o ser humano tem de dialogar com o seu profundo eu, de entrar em harmonia com o universo de sua interioridade. A personalização pressupõe a integração harmoniosa dessa dimensão subjetiva, “o que confere paz e serenidade ao ser humano”.

O espírito humano pode desconectar-se do tempo e do espaço, pode tornar-se centro de sujeições — “quando prisioneiro da herança biológica, cultural, dos *imprintings* sofridos, das idéias impostas – ou pode ser centro de liberdades — quando deixa de estar submetido às ordens, aos mitos e crenças impostos”. Para Morin (2002, p. 282), quando o sujeito torna-se questionador, “começa aí a liberdade de espírito” e essa liberdade é alimentada e fortalecida pela:

- curiosidade e abertura ao exterior (do que é dito, conhecido, ensinado, recebido);
- capacidade de aprender por si mesmo;
- aptidão para problematizar;
- prática de estratégias cognitivas;
- possibilidade de verificar e eliminar o erro;
- invenção e pela criação;
- consciência reflexiva, ou seja, a capacidade do espírito de se auto-examinar e, para o indivíduo, de se autoconhecer,
- autopensar e autojulgar;
- consciência moral.

Enquanto o espírito é “organização do pensamento e energia da vontade”, a alma “emerge a partir das bases psíquicas da sensibilidade, da afetividade, em complementaridade íntima com o espírito (*animus*); ela é *anima*.” (MORIN, 2002, p.108). O olhar funcionalista ou pragmático não vê função nem utilidade para a alma, pois ela é intuitiva, é sensibilidade, não tem fronteiras, manifesta-se pela emoção, exprime-se na linguagem da poesia e da música, “flutua com a consciência” [...], “só

emerge realmente para além da luta pela sobrevivência [...], sofre a “dor moral”, exalta-se “para além da alegria”, resplandece de felicidade e “chega a conhecer o êxtase”. (MORIN, 2002, p.109). Sob a visão moriniana, é necessário tanto resgatar a prioridade do cérebro, no espiritualismo filosófico, como a da alma, no objetivismo científico, pois alma e espírito são virtudes complexas de fenômenos de totalidade.

A *anima* é o complemento e o antídoto do *animus*. É a parte feminina do espírito hermafrodita. A alma pode fazer de nós sujeitos sensíveis, vulneráveis, generosos, compadecidos, abertos ao mundo e ao outro. Mas quantos seres humanos ainda não puderam atualizar essas virtualidades inscritas em cada um! (MORIN, 2002, p. 109).

A “alma” e o “espírito” são modos de representação da interioridade subjetiva em termos que designam uma realidade objetiva específica, mas para Morin, é na “relação dialética entre o *Eu* e o *eu*, que a realidade subjetiva assume a forma de alma e de espírito e ressurge com o que chamamos de consciência.” (2000a, p. 125). Apesar de ser subjetiva, a consciência exprime a forte necessidade de objetividade, permitindo ao sujeito considerar objetivamente seu próprio pensamento, seus próprios atos. Nesse sentido, Demo (2002, p.65) explica-nos que a informatividade é uma das características mais marcantes da consciência, pois “a ocorrência de um estado particular consciente dá conta, em fração de segundos, de um número enorme de possibilidades” que emergem para uma seleção natural criativa por meio do pensamento. Sob a ótica moriniana, a consciência é a última emergência do ser humano e é inseparável das formas de pensamento, das condições culturais, das possibilidades de progressão e regressão:

A consciência sempre emerge nas interdependências. O pensamento aciona a inteligência e se auto-ilumina pela reflexividade (consciência). A consciência controla o pensamento e a inteligência, mas necessita ser controlada por eles. A consciência precisa ser controlada ou inspirada pela inteligência, a qual necessita de tomadas de consciência. (MORIN, 2002, p. 113).

É graças à consciência de ser consciente que se abre no sujeito a capacidade de retroagir sobre seu próprio pensamento e sobre a consciência de si, num processo de reflexão, vigilância e meditação. Reflexiva e frágil, é a consciência que permite o retorno da mente a si mesma, em circuito. Na multiplicidade das relações dialógicas entre o subjetivo e o objetivo emergem as representações afetivas e imaginárias que o ser humano tem em relação a si mesmo e ao próximo. A consciência da sua própria complexidade possibilita ao sujeito um novo olhar sobre a realidade, uma relação mais rica em compreensão e afetividade:

Esta consciência da minha própria complexidade, das minhas próprias descontinuidades, e contradições, desembocando na auto-referência que me permitirá evitar julgamentos apressados, irá ajudar-me a rejeitar as deduções e as condensações fáceis, alimentando assim minha autocrítica e as interrogações sobre mim mesmo e me submergindo numa compreensão maior da essência e do mal-estar humano.(PENA-VEGA;NASCIMENTO,1999, p.186).

A subjetividade humana não é redutível à consciência, como não o é, também, à afetividade. Estreitamente ligada à subjetividade e ao desenvolvimento superior do sujeito, a afetividade é humana herança dos mamíferos<sup>14</sup>. Humanamente desenvolvida, está ligada à idéia de sujeito, mas não como qualidade originária, pois sempre se acreditou que a subjetividade "seja um componente afetivo que deva ser abolido para se chegar a um conhecimento concreto" (MORIN, 2000a, p.126).

A afetividade não é contingente e arbitrária e não contraria nem inibe o desenvolvimento da inteligência. Pelo contrário, a característica afetiva da subjetividade é permanente, está unida à inteligência bem como às características egocêntricas e altruístas que constituem a noção de sujeito. O desenvolvimento da inteligência (capacidade de conhecimento e ação) está condicionado ao desenvolvimento da

---

<sup>14</sup> Conforme Morin (2000), o cérebro humano é triúnico: 1.cérebro réptil/paleocéfalo, sede de nossos impulsos mais elementares; 2.cérebro mamífero, sede da afetividade; 3. córtex e neocórtex, sede das operações da racionalidade. A hierarquia é permutativa, sofrendo extraordinária instabilidade.

afetividade: A afetividade está presente na racionalidade humana, à medida que intervém no desenvolvimento e nas manifestações de inteligência:

Em resumo, a multiplicidade da afetividade contribui para o desenvolvimento da inteligência.

A linguagem humana não responde apenas a necessidades práticas e utilitárias. Responde a necessidades de comunicação afetiva. A linguagem humana permite dizer palavras gentis, mas permite, igualmente, falar por falar, dizer qualquer banalidade, pelo prazer de se comunicar com o outro.

Portanto, inteligência e afetividade são correlacionadas. [...]

A afetividade é aquilo que, ao mesmo tempo, nos cega e ilumina, mas a afetividade humana inventou algo que não existia: o ódio, a maldade gratuita, a vontade de destruir por destruir. *Homo sapiens* é igualmente *homo demens*. Se pudéssemos dizer: somos 50% *sapiens*, 50% *demens*, com uma fronteira no meio, isso seria muito bom. Mas não há fronteira nítida entre os dois. [...] (MORIN, 2001a, p. 53).

Paixão e razão, embora antagônicas, são complementares. A paixão pode estimular ou obscurecer a razão, pois é o sentimento da realidade que dá substância e consistência não só a objetos ou a seres biológicos, mas também a entidades, deuses, povos, pátrias, idéias, espíritos. O racional comporta o cálculo, a lógica, a coerência, a verificação empírica, mas, o nosso sentimento humano de realidade só pode ser produto de uma simbiose entre o racional e o vivido.

Para Maturama (2001), como sistemas estruturalmente determinados, somos máquinas moleculares, e essa estrutura pode ser manipulada intencionalmente com vistas ao que pretendemos em nosso viver. Mas, a existência e a identidade humanas não acontecem nessa estrutura. Em meio ao triunfo da tecnologia e da ciência, o propriamente humano: alma, espírito, pensamento autônomo, autoconsciência — não pode realizar-se em estruturas mecânicas, pois os seres humanos que somos: *sapiens amans* ou *sapiens aggressans*, manifestam-se à medida que participamos da dinâmica relacional, no viver com outros seres humanos.



Dessa forma, afirma Maturama (2001, p.190): “Nós não somos nem geneticamente predeterminados nem algo do gênero para nos tornarmos o tipo de seres humanos que nos tornamos em nosso viver.”

A afetividade é o elo entre *sapiens* e *demens*. Ser *homo complexus* é ser duplamente *sapiens* e *demens*. Reduzir o homem ao primeiro atributo significa tirar dele a afetividade, disjuntando-a da razão inteligente. O mundo ficaria vazio sem o viés da afetividade. Não haveria invenção, amor, poesia, sem as desordens da afetividade e sem a loucura do impossível. Nessa desordem, emerge a necessidade da sabedoria e da prudência como comedimento ao *homo demens*. Morin (2001a, p.7) explica que não podemos prescindir da constante dialógica entre nossos dois pólos - *demens* e *sapiens*:

(...) Ser *homo* implica igualmente ser *demens*: em manifestar uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões, cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; em carregar consigo uma fonte de delírio; em crer na virtude de sacrifícios sanguinolentos, e dar corpo, existência e poder a mitos e deuses de sua imaginação.

Paradoxalmente, loucura e sabedoria, ordem e desordem, *sapiens* e *demens*, organizam-se para a criação (*élan*), condenando o homem a manter-se simultaneamente “apegado à plenitude e à vacuidade da vida” e a levar, em si mesmo, a “fragilidade e a incerteza da existência entre o nascimento e a morte” (MORIN,1996a, p.52), num universo onde o acaso e o perigo reafirmam-lhe o caráter existencial.

Neste capítulo, procuramos explorar a teoria da complexidade e a noção de sujeito moriniana, de forma a construirmos a base teórica que fundamentará o desenvolver do trabalho. No próximo, articularemos esse referencial à Educação, priorizando o diálogo da docência, sobretudo em Serviço Social, com a arte, em sua potencialidade de resgate da sensibilidade humana.

## CAPÍTULO II

### **SERVIÇO SOCIAL e EDUCAÇÃO: DA TRAJETÓRIA DA INTERVENÇÃO HUMANA À CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA PARA A HUMANIDADE**

*A minha maior esperança, o meu grande compromisso político, é fazer com que cada assistente social deste país compreenda que ele tem uma prática que se consolida no cenário da vida privada das pessoas. É uma prática que se faz no cenário público, mas que chega à vida privada, abrindo-se, portanto, grandes possibilidades para uma prática educativa.*

Maria Lúcia Martinelli

## 2.1 A cumplicidade na existência humana:

Abrimos este capítulo, buscando, pelas palavras de Martinelli, a possibilidade de (re)descobrir, na ação do assistente social, a intervenção humana de um sujeito que, como indivíduo-social, potencializa em suas relações uma prática educativa para a existência da liberdade. Assim, perguntamos: Que relações podem ser estabelecidas entre toda a teoria exposta no capítulo anterior com o exercício docente do assistente social? A resposta é imediata: todas. Como sujeito de uma ação humana, o educador do assistente social influencia e é influenciado pelos sujeitos com quem interage. Além do saber específico que orienta metodologias de ação, é portador de uma *ética da existência*<sup>1</sup> que orienta a intervenção profissional dos seus alunos.

A existência humana é construída não só, mas também nas relações em sala de aula, pela postura interventiva contra a passividade, contra as políticas que negam a condição de sujeito criador e inventor de si. A autonomia dependente conjuga-se paradoxalmente construindo o sujeito em sua arte de viver socialmente. Na superação do individualismo, o modo como os indivíduos governam a si e aos outros exige o cuidado de si, o cultivo pessoal, ao lado do cultivo das relações.

Para Mota Brasil (2001, p.168), o assistente social só poderá assumir uma postura ético-política, contrapondo-se à sujeição e à subordinação, ou seja, assumindo uma postura interventiva caracterizada pela ética “do governo de si e dos outros”, contra o estado de domesticação que nega ao homem a condição de “criador e

---

<sup>1</sup> Maria Glauciria Mota Brasil é professora do Curso de Serviço Social da UECE; em 2001, doutoranda de Serviço Social da PUC/SP. Em seu estudo sobre *A ética na profissão [Serviço Social] como estética da existência*, traz a expressão de Foucault: *ética da existência* como ética que questiona a própria existência, a capacidade que o sujeito tem de julgar e fazer escolhas.

interventor de si”. Para a autora, na trajetória de formação dos assistentes sociais, como sujeitos marcadamente *singular* e *plural* em relação à ética da existência, o *quem somos* emergiu do “enfrentamento das múltiplas lutas do cotidiano institucional e social” alimentando a busca de uma identidade profissional que, livre do caráter imposto e atribuído, revelou-se simultaneamente no cotidiano coletivo e no cultivo de nossas vidas como *obras de arte humanas*. Assim, questiona Mota Brasil (2001, p.171): “Dizemos que a profissão como a vida só será possível (re) inventada, como estética da existência. E por que não fazemos do exercício profissional, também uma obra de arte?”

Ao retomarmos a pergunta eixo deste trabalho: *quem somos*, reavivamos o caminho traçado pela professora citada. Como ela, não pensamos no sujeito transcendentalizado, passivo e sujeitado a Deus, mas um sujeito inventor de si mesmo, espírito e matéria, capaz de cultivar-se para poder emprestar um novo olhar à realidade. Simultaneamente, pensamos no plural - *somos*, - sujeito que carrega consigo toda a vida social, partilhada e comunicada, com toda a responsabilidade que isso traz.

Nessa perspectiva, apesar do pouco material encontrado neste sentido, este capítulo caminha pela abordagem da trajetória docente em Serviço Social, enfocando idéias de assistentes sociais que atuaram (e atuam) na prática educativa de formação do profissional, passando pela concepção transdisciplinar como possibilidade de uma educação para a humanidade e alcançando a proposta da educação estética como alternativa para o cultivo do humano que existe em cada um de nós.

### 2.1.1 Docência em Serviço Social: reconstruindo a trajetória

***Nenhum tecido social se modifica por si só, assim como nenhuma profissão se reconstrói por si só.*** (Maria Lúcia Martinelli)

A introdução do Serviço Social no continente latino-americano teve início por volta de 1920, sob influência européia, especialmente a franco-belga, com forte vinculação da formação e da prática dos assistentes sociais a uma concepção político-ideológica da ação social da Igreja Católica. Assim, de modo geral, a estruturação inicial do processo de ensino em Serviço Social refletiu o ideário da doutrina católica sob o postulado da *salvação pessoal* pela dedicação ao *sacerdócio social*. Sendo a escola o lugar apropriado para a formação do homem, a Igreja via nela o instrumento perfeito para a divulgação da fé cristã.

As primeiras escolas de Serviço Social foram fundadas pela Igreja Católica, com predomínio dos pressupostos filosóficos neotomistas. Para o neotomismo, o destino da pessoa humana, vista como uma totalidade, extrapola a dimensão temporal e é assegurado pelo pressuposto da liberdade de escolha, portanto, um todo independente em face do mundo, num movimento orientado para o bem. O empenho na criação de estabelecimentos educacionais e a opção por ministrar cursos na área das ciências humanas justificou-se não só pela maior facilidade que essas áreas ofereciam para a educação integral do aluno, mas também pelos baixos custos que esses cursos exigiam na sua montagem e execução:

Entretanto, os investimentos se efetuaram preferencialmente nos cursos que, pela sua natureza, não exigiam instalações e equipamentos sofisticados e caros, o que se chamou 'cursos de giz e quadro', pelo seu baixo custo operacional. Nesse sentido, é importante anotar que o curso de Serviço Social se enquadra dentro dos cursos de 'giz e quadro negro'. (PINTO, 1986, p.87):

Nas Faculdades, o ensino mantinha o caráter doutrinário e, ao educador, cabia a transmissão da doutrina, num verdadeiro testemunho cristão, como um sacerdócio. Fomentar a dignidade, a fraternidade e a disposição à Verdade, eram objetivos do educador, juntamente com a transmissão de conhecimentos. Nos currículos, predominavam as disciplinas ligadas à saúde e legislação social, e, na prática, predominavam as tarefas de aconselhamento. Pinto, em seu estudo sobre a presença da Igreja Católica no ensino de Serviço Social, cita um trecho da Assistente Social Helena Iracy Junqueira <sup>2</sup>, de 1943:

A formação doutrinária será uma posição em face da vida, (...) será a base, e, ao mesmo tempo, o elemento vivificador de todos os outros aspectos da formação. Segue-se ser indispensável a mesma orientação doutrinária entre os professores e um ambiente onde se respire essa mesma doutrina, para que ela possa impregnar a personalidade do futuro assistente social. (PINTO, 1986, p.85)

Nos anos 20, século XX, a Igreja Católica vinha perdendo sua hegemonia na sociedade civil e no Estado e revigorou sua ação com um discurso ajustado ao cenário político e social das relações capitalistas. Com a revolução de 30, Vargas estimulou a industrialização, substituiu as importações e instalou uma política protecionista. Como aliada de Vargas, a Igreja obteve vantagens, como a disposição de tornar facultativo o ensino religioso nas escolas públicas. No cenário educacional, o objetivo na formação dos Assistentes Sociais era a intervenção capaz de aliviar as tensões sociais, visando à recondução dos desviados, como capital humano necessário à industrialização e ao progresso.

---

<sup>2</sup> Conforme ANDRADE; RODRIGUES; NEVES (1994, p.4), Helena Iracy Junqueira foi uma das figuras mais expoentes do Serviço Social brasileiro; destacou-se pela intensa atividade e pela grande contribuição teórica. Seu primeiro texto - referido pelas autoras - foi *A Profissão de Assistente Social e a Escola de Serviço Social*.

De acordo com Castro (2000), a partir de 1932, a Igreja iniciou um processo de incrementação de seus aparatos próprios e, desse processo, fez parte o curso intensivo de Formação de Jovens, “promovido pelas religiosas de Santo Agostinho”. Jovens da Ação Católica e da Ação Social compuseram a platéia, na perspectiva de uma melhor formação para elevar a eficácia de seu apostolado social. O evento originou a criação do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), considerado como o “vestíbulo da profissionalização do Serviço Social no Brasil”. Nele, além da Igreja lutar pela recuperação de seu prestígio através da divulgação da doutrina religiosa, todo o trabalho de preparação profissional se destinava a um público feminino, de origem burguesa, e com o respaldo de assistentes sociais belgas, que “ofereceram sua experiência para possibilitar a fundação da primeira escola católica de Serviço Social” (2000, p.103).

Apoiando-se na laicização característica do liberalismo e do socialismo, a Igreja usou de sua hierarquia para legitimar a classe dominante na ocupação de cargos administrativos da profissão em Serviço Social, respaldando essa situação com o postulado da salvação pessoal pela dedicação ao sacerdócio social.

A composição dos núcleos mais importantes do CEAS, pela origem de classe e pelo sexo dos seus ativistas, dava-lhe uma fisionomia peculiar. Para as damas da sociedade, em muitos casos o apostolado era o modo de cumprir com as suas convicções religiosas, mesmo que em suas consciências ficasse oculta a repercussão política prática da sua intervenção, bem como a maneira de obter uma base de afirmação propriamente feminina. Por isto, a sua experiência de vida, a sua educação familiar, a sua moralidade sólida, a sua honorabilidade e, naturalmente, a sua militância religiosa configuravam os elementos centrais que punham em jogo no momento da sua ação social. A força da ideologia dominante certamente tornava estas ‘abnegadas senhoras’ exemplos dignos de imitação e modelos para todas as classes – destacando-se, no seu apostolado, o efeito de emulação produzido na população assistida. (CASTRO, 2000, p.104).

A partir de 1940, a influência franco-belga vai ceder lugar à norte-americana. A segunda Guerra Mundial levou os Estados Unidos a uma situação de supremacia em relação aos países europeus, fomentando seu interesse pelos países da América Latina. Esse fato intensificou a influência norte-americana no Serviço Social brasileiro. A Conferência Nacional do Serviço Social, em 1941, iniciou esse intercâmbio. Muitos diretores de escolas de Serviço Social da América Latina foram convidados oficialmente pelo governo dos Estados Unidos para lá fazerem cursos, e bolsas de estudo foram oferecidas aos assistentes sociais brasileiros.

Essa transição não alterou os objetivos até então vigentes, representando uma suposta necessidade de organização científica e técnica que possibilitasse a instrumentalização da prática profissional – o que não impediu que essa busca de cientificidade mantivesse o caráter doutrinário. De início, a única metodologia constante na prática didático-pedagógica no ensino de Serviço Social era a mesma da Ação Católica, nos chamados *círculos de estudos*: “representavam um espaço para reflexão e discussão de experiências.” (ANDRADE; RODRIGUES; NEVES, 1994, p.13).

Além dos conhecimentos emanados dos pensadores cristãos e das fontes norte-americanas que serviam cada vez mais de base ao desempenho profissional, propostas iam sendo incorporadas, gradativamente, emergindo da própria prática profissional.

Os conteúdos teóricos centravam-se nos princípios filosóficos humanistas. Para efetivar o exercício no campo educacional era importante essa formação filosófica, como também era relevante a formação em escolas Normais, mas o principal argumento era a formação cristã. Andrade; Rodrigues e Neves (1994, p.101), em seu estudo sobre a trajetória da docência em Serviço Social, caracterizam didaticamente



como *primeira geração* os profissionais e docentes desse momento histórico de construção da profissão de Serviço Social:

[A 1ª geração] busca organizar os conhecimentos e lhes conferir consistência, alicerçada na filosofia (principalmente nas perspectivas moral e ética) e no direito, enquanto áreas fundantes para a definição do projeto pedagógico. Decorrente de uma formação humanista-cristã, o ensino e a prática profissional vão configurando o eixo confessional onde o estatuto e a cientificidade se configura através da metodologia da Ação Católica, marcadamente expressa no 'ver-julgar-agir'.

O pioneirismo desta geração é retratado na força profissional, na seriedade com que buscaram conferir cientificidade à profissão e no caminho de utopia de natureza social-cristão.

A partir de 1945, o Serviço Social latino-americano aliou-se às técnicas funcionalistas advindas da Sociologia norte-americana, como formas de instrumentalizar a investigação e a intervenção na realidade social. Sob a concepção funcionalista, o controle social exercido pressupunha a integração do indivíduo ao bom funcionamento de uma sociedade proposta pela classe dominante. Era enfatizado o trabalho com grupos, quer para interação, quer para fins terapêuticos, de forma a conseguir a melhor adaptação do indivíduo ao seu meio. Inicialmente, a influência americana ocorreu com a difusão da base técnica dos métodos de Caso, Grupo e Comunidade, e, posteriormente, com a proposta do Desenvolvimento de Comunidade, como técnica e como campo de intervenção profissional<sup>3</sup>.

A atividade docente que permeou os anos de 1940 e 1950 ainda era marcada pelo pensamento social-cristão. No entanto, a partir daí, os momentos políticos fortes que marcaram a história brasileira foram levando os professores a

---

<sup>3</sup> É interessante observar que, de acordo com Castro, o DC ainda está presente no Serviço Social de hoje. Traduzem-se na utilização sistemática do poder de iniciativa e cooperação dos indivíduos e das comunidades locais visando ao desenvolvimento nacional: participação voluntária, baseada na tomada de consciência sobre a necessidade de acelerar o desenvolvimento, participação solidária, no sentido de pertencer à comunidade, participação orgânica, no sentido de organização coletiva e responsável; participação dinâmica, no sentido de que o individual e o social se afastem da marginalidade e do subdesenvolvimento. (CASTRO, 2000, p.145).

romper, gradativamente, com aquela configuração ideológica e política no Serviço Social. Dando seqüência a sua pesquisa, Andrade, Rodrigues e Neves caracterizam como 2ª geração o grupo de docentes que vai atuar até 75, atribuindo-lhes um perfil mais crítico, menos dependente da influência da Igreja. Para as autoras, a preocupação marcante dessa geração foi a busca de conhecimentos que amenizassem a fragilidade teórica de uma profissão ainda nova, ainda em fase de estruturação.

O movimento de Reconceituação e a militância política mais atuante são fatores marcantes para a reflexão crítica sobre a direção ideológica da profissão buscando superar a formação doutrinária e confessional do Serviço Social:

É o caso, no Serviço Social, de determinadas escolas abominarem e mesmo se recusarem a discutir o Movimento de Reconceituação do Serviço Social, apenas porque o mesmo trouxe como pressuposto filosófico o materialismo histórico. Ou, outras vezes, não se permitir sequer a leitura de determinados textos ou autores (como Karl Marx, por exemplo) que não estejam reconhecidamente de acordo com os ditames católicos. (PINTO, 1986, p.84).

A inexistência de um projeto pedagógico nos cursos de Serviço Social elegeu a *educação libertadora* de Paulo Freire como eixo norteador da ação educativa:

[...] o 'paulofreirismo' produziu a construção de um Serviço Social mais crítico, mais voltado à realidade latino-americana. Representava uma proposta de ensino-aprendizagem radicalmente oposta à concepção de educação presente até aquele momento, que era uma concepção mais ingênua e talvez até a política. Ganhava consistência a formulação de uma 'educação libertadora'. (ANDRADE; RODRIGUES; NEVES, 1994, p.50).

De acordo com Martinelli (1977), o processo de desenvolvimento científico de uma profissão é intencional e controlado; demanda esforços sistemáticos de busca no sentido de ampliar o saber científico e também de elucidar os princípios que norteiam e fundamentam seus modelos de ação. Na história da evolução do Serviço Social, o conjunto de práticas institucionalizadas para enfrentamento dos problemas sociais teve como paradigma implícito uma orientação operacional voltada ao

atendimento da questão social. A busca de respostas aos problemas e circunstâncias selou na trajetória histórica do processo de profissionalização do Serviço Social, a evolução do fenômeno *assistência*, desvinculado de um projeto intelectual prioritariamente estabelecido.

Para a autora, a necessidade da estruturação de um padrão de profissão técnico-científico em Serviço Social, como garantia da identidade da profissão emergiu da percepção crítica da disfuncionalidade dos modelos de intervenção e de sua fragilidade em termos de fundamentação teórica. Assim, o desencadeamento do movimento de Reconceituação autenticou um marco referencial na busca da elucidação de alguns aspectos relacionados à estrutura básica de Serviço Social como atividade profissional:

Este [movimento de Reconceituação] se propõe, entre outros objetivos, a definir a especificidade do Serviço Social, a estabelecer princípios e marcos de referência que permitam estruturar e desenvolver a prática, segundo um padrão de profissionalização técnico-científico. Tem-se, assim, uma nova realidade profissional: um novo marco referencial teórico que, embora emergente, permite a elucidação de alguns aspectos relacionados à estrutura básica do Serviço Social, como atividade profissional. (MARTINELLI, 1977, p.5).

Nesse contexto, a *disciplina de Serviço Social* ganhou destaque como “disciplina profissional de intervenção na realidade humano-social” (MARTINELLI, 1977, p. 6), operando com um conhecimento que exigia o domínio de habilidades e atitudes necessárias à operacionalização adequada. O apoio teórico buscava a garantia de uma intervenção prática que objetivasse uma ação transformadora da realidade. Assim, a prática profissional relacionada à disciplina ministrada constituíam a própria formação didática, embora as experiências pedagógicas buscassem o enfrentamento do momento vivido:

Estes professores [2ª geração] vivem um dos momentos políticos mais cruciais da história brasileira: o militarismo e a ditadura. No bojo dessa realidade o movimento de 'reconceituação' consagra-se em início da revisão crítica sobre os rumos ideológicos e sobre a formulação do arcabouço teórico do Serviço Social. É a partir daí que as instâncias representativas começam a se consolidar e a promover a articulação profissional brasileira e latino-americana, no sentido de organizar e produzir a participação do assistente social na esfera das políticas públicas e sociais (ANDRADE; RODRIGUES; NEVES, 1994, p.68).

O humanismo imperante por conta da tradição católica ganhou, ao lado da dimensão missionária, a dimensão política, energizada pela prática profissional e pela docência. A necessidade de desgarrar-se da submissão à Igreja e ao Estado trouxe, para o Serviço Social, uma imagem docente que, apesar dos traços ainda marcantes do ideário social cristão, busca um enfoque político social que privilegia a análise da realidade brasileira.

Nos anos de 1960 e 1970, houve uma preocupação maior com a atividade docente. Gradativamente, o ensino ganhou especificidade na concepção dos professores que não o viam mais como apêndice de sua prática profissional. Apesar de ainda mantida a relação entre ensino e prática de intervenção, as duas atividades passaram a ser respeitadas em suas peculiaridades. De acordo com Andrade; Rodrigues e Neves (1994, p. 84), a adoção do pensamento marxista pelo Serviço Social implicou, nos conteúdos das disciplinas, alterações significativas “que exigiram dos professores a reorientação em seus modos de verem e compreenderem a própria profissão”. A partir de 79, o projeto de curso foi implantado e a trajetória dos docentes revelou uma concepção de educação expressa no “ser professor”, no “exercício partilhado” de caminhar pelo “processo de transformação”:

Além da competência e qualificação profissional, era posta a necessidade de discernir a natureza destas atividades; a prática interventiva foi sempre fundante para o exercício do ensino mas para ser professor, “um bom professor”, alguns outros ângulos foram considerados. (...) o exercício do pensamento, da reflexão, da análise crítica e de uma elaboração de saberes partilhada. (ANDRADE; RODRIGUES; NEVES, 1994, p.91).

O bom profissional precisava reunir conhecimentos de outras áreas das ciências humanas: Psicologia, Antropologia, Sociologia. Entre a visão histórica do homem e a relação ensino e prática, a realidade era a grande mediadora: a Ética do cotidiano e a contextualização permeavam as aulas teóricas para a fundamentação de possibilidades operacionais. O significado de ser professor extrapolava o significado de ser competente para ser mais uma presença e um testemunho. De acordo com Andrade; Rodrigues e Neves, a 3ª geração, caracterizada pelo grupo que vivenciou a trajetória docente em Serviço Social a partir de 1975, manteve uma concepção de educação alicerçada na visão histórica de homem, apontou para uma preocupação pedagógica, procurou por especializações e priorizou uma produção escrita específica do Serviço Social.

Em seu texto apresentado no *VI Seminário de Teorização do Serviço Social*, Maria Lúcia Carvalho da Silva <sup>4</sup> faz um resgate do cenário histórico de fundo que contextualizou a trajetória de Serviço Social dos anos de 1960 e 1970. Suas palavras ajudam-nos a completar esse quadro de gerações docentes. A professora em questão pertenceu à segunda geração e explicita, no seu depoimento, o privilégio em ter sido herdeira direta de um grupo de pioneiros que impulsionou e fundamentou a ampliação dos espaços de ação do Serviço Social e por ter convivido com as outras gerações no processo histórico de construção/reconstrução do Serviço Social.

Sob uma perspectiva docente, seu texto (datado de 1998, p.156) sugere que, atualmente, estamos na quinta geração de assistentes sociais, “ou seja, das que

---

<sup>4</sup> Maria Lúcia Carvalho da Silva é professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-SP. O texto citado – *Um quase-depoimento* – foi apresentado no *VI Seminário de Teorização do Serviço Social*, promovido pelo CBCISS, no Rio de Janeiro, em 17.11.1997. (Revista Serviço Social & Realidade, n.57, ano XIX, julho de 1998, p. 149).

se formarão entre os anos de 1995 e 2010”. A ênfase de seu depoimento está no *Documento de Araxá*, cujo conteúdo reformista, apesar das limitações, revelou ser um impulso desencadeador, posteriormente, da formação de massa crítica no Serviço Social, o que hoje lhe dá nova configuração e consistência:

[...] foi a porta de entrada de outros momentos de inflexão nas dimensões da teorização, prática, organização da categoria, desafios políticos /sociais. Foi a gênese, o primeiro ensaio de aproximação teórica de uma profissão que buscava renovar-se [...] Daí, indubitavelmente sua validade histórica. A partir dele, no expirar do século XX, é possível compreender as metamorfoses do SS, suas permanências e transformações que parecem se mesclar, no processo de construção/reconstrução de sua identidade. (CARVALHO, 1998, p.164).

A partir desse eixo gerador, a viagem retrospectiva avança no cenário histórico chegando aos anos 90 e neles, uma pátria brasileira que adentra num dramático quadro socioeconômico, sendo reconhecido pelo Relatório do Banco Mundial como o país da América Latina com a pior distribuição de renda. No mesmo cenário, continua a depoente, reflete-se

[...] a expressiva expansão das ONGs, com novos atores da sociedade civil que vêm assumindo relevante papel nas políticas sociais e contribuindo para o alargamento da cidadania e da participação democrática, a partir da vida cotidiana dos indivíduos, grupos e comunidades, nos níveis local, regional e nacional. (CARVALHO, 1998, p.155).

Ressaltando, como conclusão da viagem por trinta décadas, a aceleração e a complexidade nas diversas e variadas dimensões da realidade, Maria Lúcia Carvalho da Silva afirma seu olhar docente sobre uma formação que, longe da fragmentação, contemple o diálogo entre razão e sujeito, entre o mundo técnico/econômico e o mundo da subjetividade; uma preocupação com um “projeto pedagógico de reconstrução da universidade”, em que a educação possa ser, efetivamente, “um serviço e um bem público, ao formar profissionais qualificados, cidadãos conscientes [...]” (CARVALHO, 1998, p.164-165).

Complementamos essa afirmativa com a de Paulo Freire (1999b, p.38): “Em nossas escolas se enfatiza muito a consciência ingênua”, isto é, uma consciência em que há a busca do compromisso. A consciência que Maria Lúcia Carvalho da Silva propõe é a consciência crítica, aquela em que há o compromisso de uma consciência.

Em seu estudo sobre a análise, a construção e a reformulação do currículo na formação do Assistente Social, Tolosa (1999, p.128) reafirma a significação social de uma profissão cada vez mais interventiva e investigativa e ressalta, nesse sentido, a importância de um projeto de formação profissional que reforce não só a necessidade da aquisição de conhecimentos teóricos baseados em pressupostos sustentados no debate científico, mas, “principalmente na área das humanidades, com todo o rigor necessário para superar o artificialismo e a mediocridade no trato dessas questões [...]”.

Seguindo mais uma vez o pensamento freiriano, podemos entender, na perspectiva de Tolosa, um humano, como sujeito de sua própria educação, uma educação que leve o sujeito à “busca permanente de si mesmo”, no pertencimento, com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências” (FREIRE, 1999, p. 28). Buscamos, com Freire, um humanismo que seja capaz de regenerar o amor, na luta contra o egoísmo e na plenitude da compreensão, pois não há educação, nem intervenção humana, sem amor.

### 2.1.2 Humanismo na Complexidade:

***O homem não é um gênero ou uma espécie abstrata, não é um conjunto de características, não é pura atividade mental, não é uma contemplação. O homem faz-se sujeito da história, sendo ao mesmo tempo fruto da história.*** (Faleiros)

O Humanismo, sob a concepção moriniana, é um humanismo regenerado, que tem não o homem, mas a solidariedade humana como centro. O universal é concreto como a humanidade o é. Ambos têm a natureza comum, as raízes comuns no planeta Terra. Essa relação umbilical com natureza e cosmo fortalece a missão humana de se aprofundar no reconhecimento da comunidade terrestre

Roger (1999) dimensiona a visão humanista de Morin no diálogo dos opostos, afirmando que Morin é anti-humanista, ao mesmo tempo que é humanista. Afirma ele que, de um lado Morin é anti-humanista porque, do ponto de vista filosófico, político e epistemológico, assume todas as críticas que foram feitas ao humanismo tradicional, já que, hoje, de nada nos serviria ressuscitar o tipo de homem apregoadado por esse humanismo. Mas, por outro lado, Morin defende a possibilidade de fazer surgir um novo tipo de humanismo, baseado numa concepção complexa da natureza humana. De Morin, Roger traz as seguintes palavras:

É necessário abandonar o humanismo que faz do homem o único sujeito num universo de objetos e que tem como ideal a conquista do mundo; esse humanismo pode fazer do homem o Gengis Khan da periferia solar, conduz à destruição da humanidade com os poderes que ela mesma terá desencadeado. É necessário abandonar o naturalismo que nega e dissolve o homem na natureza; o homem não é uma invenção arbitrária desmascarada por Foucault, mas um produto singular da evolução biológica que se auto-reproduz em sua própria história; a natureza não é uma imagem de poeta, é a realidade ecológica em si, a do nosso planeta Terra... (ROGER, 1999, p. 96)



O pensamento clássico grego inventou um homem como medida e medidor de todas as coisas e essa idéia humanista impregnou praticamente a história da filosofia até meados do século XIX. Até meados do século XX, diferentes tipos de humanismo tentaram sobreviver, mas a desvalorização do homem progressivamente fez desaparecer a imagem de homem produzida pelo humanismo clássico.

A idéia de *último homem* e a da *morte de Deus*, expostas por Nietzsche, são analisadas por Roger como a morte do homem que só encontra apoio ontológico, epistemológico e ético em referência a Deus, o que prenuncia o nascimento de um homem capaz de viver sem Deus, sem redenção ou escapatória possível do presente:

O novo homem de Nietzsche já não tem espelho para se olhar, está fora de qualquer tipo de transcendência. Trata-se de um homem que, em relação com seu presente, deve construir a si mesmo. E transformar-se no *humano* como superação do homem. (ROGER, 1999, p.94).

O autor continua seu estudo (1999, p.95, 96) considerando que Foucault segue os passos de Nietzsche e de Heidegger ao negar a “antropologia filosófica produzida por certa miragem ideológica no seio de uma *episteme* em vias de desaparecimento” (em prol do estruturalismo). O autor afirma que, ao anunciar a impossibilidade de um homem que sobrevivesse a Deus, Foucault também está decretando a morte do homem transcendental, e, junto com ele, a morte dos absolutismos. Conforme Roger, o que Morin propõe para o século XXI é um humanismo que compreenda a necessidade de hominizar o próprio humanismo, baseando-se não no mito do homem sobrenatural, mas no ‘*anti-mito complexo do homem biocultural*’ (grifo do autor). Trata-se, em síntese, de conceber um “humanismo hominizado que se humanize levando em conta as críticas clássicas ao humanismo racionalista e gerando ao mesmo tempo uma concepção complexa da natureza humana”.

O próprio Morin explica (2002) que tomou a expressão *homem genérico* de empréstimo ao jovem Marx e a traduziu não só pela referência ao gênero (humano) como também pela aptidão a gerar todos os caracteres e todas as qualidades humanas. Essa aptidão vai além das especializações e compartimentações e é fonte regeneradora do humano. O *homo genérico* de Marx não possuía subjetividade, afetividade, coração, loucura, poesia – era essencialmente *faber e economicus*.

Morin enriquece o genérico com o conceito de *arkhè* (origem e princípio), isto é, para progressão, é necessário reencontrar a fonte geradora e regenerá-la constantemente. Para ele, o genérico é o que deve estimular o novo devir humano, é a exigência, conforme suas próprias palavras, “do Inicial, em termos Heideggerianos: ‘O Começo é agora. Ele não jaz atrás de nós (...) mas se ergue à nossa frente’” (MORIN, 2002, p. 293).

### **2.1.3 O caráter humano na disciplina de Serviço Social**

Ao reportar-se à disciplina de Serviço Social como “disciplina de intervenção na realidade humano-social”, Martinelli explica que essa ação interventiva é essencialmente intencional e deliberada, uma vez que decorre de uma tomada de posição face à realidade; é produto de uma consciência crítica e vem carregada de valores e de atributos essencialmente humanos, o que lhe confere “o caráter de ação humana” (MARTINELLI, 1977, p.7).

Nessa perspectiva, a disciplina de Serviço Social como disciplina de intervenção na realidade humano-social, implica uma formação educacional que encerre, em seu bojo, a competência técnico-científica e, simultaneamente, a especificidade dos valores integrantes da ação profissional. A necessidade dessa integração é fundamental, pois “os problemas que incidem no campo de atuação do SS são do próprio homem e da sociedade, o que desde logo evidencia a responsabilidade da ação profissional” (MARTINELLI, 1978, p. 22). O curso de Serviço Social, sob a análise de Martinelli, deve desenvolver, ao lado da capacitação para a ação racional fundamentada no conhecimento, a habilidade de selecionar o tipo de intervenção conducente à solução buscada. Isso implica, além da competência técnica e instrumental de intervenção, o julgamento de valor sobre o resultado pretendido:

Portanto, em um curso profissionalizante, como é o caso do curso de SS, que pretenda formar profissionais capazes de um desempenho adequado, a mera transmissão de conhecimentos, efetivamente não satisfaz. Muito mais do que isto, a educação para o SS exige uma ação vigorosa, dinâmica, reflexiva e crítica que leve o aluno a uma compreensão da realidade, a um posicionamento ético-filosófico sobre a mesma e, sobretudo, a uma definição clara de sua capacidade de intervenção profissional sobre ela. (MARTINELLI, 1977, p.16).

Da combinação harmoniosa entre conhecimento e habilidades emergem as capacidades indispensáveis que integram o *modus operandi* do Serviço Social na seleção da forma de abordagem mais indicada para a intervenção. É assim que, na seleção de *estratégias* compatíveis com sua prática profissional, a dimensão da atuação profissional extrapola o campo do conhecimento, da habilidade, da competência técnica, para atingir a dimensão humana da realidade.

Estratégia, para Morin, se desenvolve com o aperfeiçoamento do aparelho neurocerebral, e se define por oposição a programa. Este envolve uma seqüência de ações determinadas na dependência das condições exteriores favoráveis para a sua

consecução. Diante do imprevisto ou do acaso, o programa pára ou fracassa. A vantagem do programa é sua economia, pois não há o que refletir, já que ele se faz por automatismo. Já a estratégia elabora vários cenários, preparando-se desde o início, para o acaso ou o imprevisto. Levando em conta elementos diversos e adversos, a estratégia pode modificar-se e mesmo enriquecer-se, “levando em função das informações fornecidas durante a operação” (2001b, p.131), isto é, a estratégia pode usar a eventualidade em seu benefício. Diz Morin (1996b, p.220):

Nós, os humanos, quer seja no plano individual para conseguir um posto, uma vantagem ou um prazer, quer seja no plano das empresas, partidos, sindicatos e Estados, usamos de estratégias mais ou menos refinadas; isto é, imaginamos nossas ações em função das certezas (ordem), das incertezas (desordens, eventualidades) e das nossas aptidões para organizar o pensamento (estratégias cognitivas, roteiro de ação), e agimos modificando, eventualmente, nossas decisões ou caminhos em função das informações que surgem durante o processo.

Isso significa que nossas ações e decisões emergem na dialógica ordem/desordem, sujeitas às eventualidades e aos riscos da opção. Significa também a inseparabilidade do conhecimento e do sujeito que pensa o conhecimento, pois “para que haja responsabilidade é preciso que haja um sujeito consciente da ecologia de sua ação” à medida que “toda ação humana, a partir do momento em que é iniciada, escapa das mãos de seu iniciador e entra no jogo das interações múltiplas próprias da sociedade [...]” (MORIN, 1996b, p. 128).

Portanto, tomando como ponto de partida o pensamento de Martinelli (1977, p. 23) entendemos a grande responsabilidade de uma Faculdade – como instituição educacional – que forma profissionais capazes de uma intervenção transformadora. E mais ainda, uma faculdade cujo *modelo de ensino* vise à formação integral de seu aluno, possibilitando-lhe, ao lado do racional, o cultivo da sua humanidade.

## 2.2 Era planetária

***A ciência não é neutra; serve para destruir e construir, assim como para alterar cursos de ação.***

(Edgar Morin)

No mundo atual, a marcha progressiva da ciência, da técnica, da indústria e da economia capitalista segue cada vez mais cega e acelerada, alimentando uma situação generalizada de violência e insensibilidade que vem se afirmando em nossa época. A humanidade submerge numa teia caótica de criação e destruição, na qual os progressos atuais escapam ao pensamento e à sabedoria humanos, misturando-se ao desperdício de vidas: “O mundo está num estado de violência em que se defrontam as forças da morte e de vida, no que se pode chamar de agonia” (MORIN, 2002, p.242). Subjugação e libertação, vida e morte, coexistem numa relação complexa em que os benefícios da ciência são inseparáveis de progressos mortais e da devastação das culturas e das artes de viver. Ao lado da falta de perspectiva de uma sociedade alternativa, nem sequer pensada ou imaginada, regenera-se a realidade mais brutal, demonstrando a banalização da vida humana e o embrutecimento dos sentidos. Todos se acostumam, e é possível conviver com a morte de nosso semelhante, lado a lado, sob a justificativa do: *ainda bem que não foi comigo*. Não vemos mais o outro como um ser humano, mas apenas como objeto de nosso medo. A aceitação da violência torna-se a lógica de nossa sociedade, desigual e excludente.

O tempo e o espaço pós-modernos são manipulados pela tecnociência. Neles, o individualismo nascido na modernidade exacerbou-se e o momento atual é marcado pelo esfacelamento de princípios, valores e regras.

Libâneo (1999) aponta a ética do consumo como uma variável que interfere na incompreensão do mundo, ressaltando valores descartáveis e acentuando o individualismo e o egoísmo para atender ao novo paradigma produtivo que acompanha o processo de internacionalização da economia:

No campo ético também ocorrem mudanças preocupantes. A padronização de hábitos de consumo e de gostos vai levando a uma vida moral também descartável. O individualismo e o egoísmo estão se acentuando. Valem mais os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos do que princípios, valores, atitudes voltados para a vida coletiva, para a solidariedade, para o respeito à vida. (LIBÂNEO, 1999, p. 16).

A visão da realidade como construção humana apoiada na vontade fazer e de criar elimina a idéia de destino pré-determinado, da mão divina assinando o futuro do sujeito. O destino é indissociável das ações humanas, o que não significa que o individualismo seja sinônimo de realização, liberdade e paz interior, pois as ações humanas emergem na dependência das condições exteriores e condicionadas às possibilidades. A dualidade do individualismo emerge no diálogo contraditório entre a face iluminada das liberdades e autonomias e a face das responsabilidades, das conseqüências das ações individuais. Esta pode tornar-se sombria, e ampliar, entre os sujeitos, a “atomização, a solidão, a angústia” (MORIN, 2001a, p. 49).

A idéia de liberdade, presente na noção de sujeito, pressupõe a capacidade intelectual para fazer escolhas e a possibilidade de operar essas escolhas dentro do meio exterior são dois pressupostos da liberdade. O princípio da incerteza se instala mais uma vez, já que não podemos saber *o quando* nem *o quanto* somos livres. Sob a aparência do que acreditamos ser pessoal, autônomo, falamos muitas vezes em nome de um *nós*, o que evidencia o caráter intersubjetivo das interações sociais na construção da visão de mundo de cada um.

Essa visão de mundo de cada um, para Wulf (2003), está comprometida tanto com a construção e interpretação do mundo, quanto com 'o outro':

Nenhuma visão de mundo pode reivindicar uma validade exclusiva: as fronteiras de cada interpretação encontram-se na visão do outro. Nasce assim uma nova complexidade na experiência do mundo, na qual a visão do outro deve, sempre, ser integrada ao pensamento enquanto possibilidade. (WULF, 2003, p. 212).

Explica o autor que, da mesma forma que podemos ter uma relação de exterioridade conosco, podemos ter uma relação de interioridade com o outro. Considerar o outro como sujeito não basta por si só, pois sofre a ação de dificuldades.

A primeira dificuldade para compreender o outro é a *automistificação* ou o *auto-ocultamento* que nos leva à incompreensão de nós mesmos. Esquecer o que nos incomoda e realçar o que nos agrada é mentir em relação a nós mesmos (*self deception*). Há uma parte de nós mesmos que mente e faz esquecer o que nos incomoda, realçando o que nos agrada (*automistificação*). A segunda dificuldade é encerrar o outro numa dimensão estática que nega sua multipotencialidade. Isso leva-nos a defini-lo como uma totalidade, generalizando o fenômeno da incompreensão. E, para conhecer o que é humano, é necessária a compreensão.

A compreensão é meio e fim da comunicação humana. Paradoxalmente, na época contemporânea, assistimos ao aumento dos meios de comunicação, mas com pouca comunicação no sentido de compreensão. O homem não é apenas ator, mas autor, capaz de cognição, escolha, decisões. Apesar de sofrer determinismos materiais, não é só para isso e por isso que a sociedade vive; ela é um mecanismo de confronto e cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os *nós* e os *eu*. É nesse confronto que compreendemos o ser, a existência, a vida, como qualidades emergentes globais.

A vida é um feixe de qualidades emergentes, resultantes do processo de interações e de organizações entre as partes e o todo; esse feixe emergente retroage sobre as partes, interações, processos parciais e globais, que o produziram. Não se deve, portanto, reduzir o fenomenal ao generativo, à superestrutura ou infra-estrutura, mas procurar compreender o processo cujos produtos ou efeitos finais geraram seu próprio recomeço.

As finalidades do humano não se restringem a viver para a espécie e para a sociedade. É necessário considerar toda a realidade, e, ao mesmo tempo, cada parte dela numa relação dialética em que os contrários são interdependentes, complementares, realimentam-se e auto-organizam-se num processo dinâmico de desenvolvimento que constitui a base da complexidade humana. Conforme explica Demo (2002), os sistemas vivos são determinados estruturalmente, abertos ao fluxo da matéria e energia, mas fechados em sua dinâmica estrutural. De um lado, a existência de fato de sua *autopoiese* (citando Maturama) já está no domínio da composição, operando como rede fechada de produções moleculares (modo de vida auto-determinado, anatomia, fisiologia); de outro, a existência com a interação recursiva, organismo vivo, de estilo gerativo, não reprodutivo.

A auto-finalidade pressupõe a construção de um mundo próprio ao qual o sujeito se engaja, com o qual interage e no qual se situa. Nesse processo de construção, quer por ação ou reação a esse ambiente, o ser vivo seleciona, valoriza e desvaloriza, buscando um fim para si mesmo, mas não pode reduzir toda a beleza da existência a uma vantagem seletiva, desconsiderando que a dimensão da vida ultrapassa as funções adaptativas.



Para Demo (2002, p. 185- 186) “viver é pretensão muito arriscada” e o homem tende a priorizar a sobrevivência em detrimento da exploração de sua habilidade de flagrar, ao lado da ordem escondida, a desordem caótica possibilitadora da criação. Para o autor, o desbordamento do sistema em busca de uma dinâmica não apenas regular – embora sistêmica –, mas flexível, é capaz de despadronizar a tendência humana para padronizar. O *vir a ser* necessita de padrões para poder existir, mas contém “dinâmica intrinsecamente despadronizante”.

A padronização arbitrária desemboca nos chamados estereótipos, cujo emprego é feito pela posição adotada como incontestável. Estão em jogo sentimentos concepções e julgamentos tidos como supostamente universais. A certeza oriunda dessa posição atenua a incerteza da relação com o outro, quando essa relação se mostra tão complexa que causa insegurança. A estereotipação ganha um caráter quase mítico à medida que favorece a unanimidade e a clareza no partilhar complexo das relações humanas. Wulf (2003, p.202) explica que, nas situações de confusão, os estereótipos servem freqüentemente “para cristalizar e reforçar os sentimentos negativos; aludindo a eles, os afetos, os sentimentos naturais, parecem justificados ou mesmo legítimos”.

A compreensão humana é intersubjetiva: comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. O *outro* não é apenas percebido como *outro sujeito*, mas como aquele com o qual nos identificamos, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Inclui um processo de empatia e de projeção. A incompreensão são idéias preconcebidas que dão convicção absoluta de verdade e aniquilam qualquer idéia contrária. Duplamente intelectual e humana, a verdadeira compreensão elimina a redução do ser humano a um traço.

A cultura contemporânea tem uma trama plural, com múltiplos eixos problemáticos, alimentados pelo surgimento de uma consciência crescente da descontinuidade e da diferença, pela dissolução dos discursos homogeneizantes e totalizantes na ciência e na cultura.

A complexidade dos problemas desarticula os sujeitos em suas histórias e peculiaridades, mas, paradoxalmente, a base social que sustenta os projetos humanos possibilita a abertura de futuros possíveis. Por essa razão, o singular necessita imbricar-se no plural, no compartilhar que faz emergir significados, sentidos e conflitos necessários para a aventura do desconhecido. Isso implica outorgar toda a força à articulação, à integração, à oposição; conservar a circularidade e recusar a simplificação que tende a reduzir e a *hiperespecializar*. Para Morin, essa é uma das causas da incompreensão humana.

### 2.2.1 Hiperespecialização

***Estamos nos separando tanto que não sabemos mais o que nos iguala. Só sabemos o que nos diferencia, e assim nos fragilizamos e, ao nos fragilizarmos, somos funcionais a esse sistema que pretende romper com a nossa unidade.*** (Maria Lúcia Martinelli)

A hiperespecialização fragmenta o global, fecha-se em si mesma e não percebe que os problemas essenciais são cada vez mais globais e estes, cada vez mais essenciais. Todos os problemas só podem ser pensados juntos, em seu contexto maior: o planetário. Tudo está tecido junto. Hoje, não há nenhum fundamento seguro de conhecimento. Existe uma teia complexa de informações disponíveis ligadas a

situações de vida cotidiana, a comportamentos institucionalizados, a opiniões publicas, a notícias, relatos, experiências, conceitos diversificados, explicações, prescrições, enfim, toda uma rede de sistematizações emergentes como fragmentos em processo de organização. As informações são tantas, tão diversas e rápidas que o próprio especialista não dá conta das que são relativas à sua área. Todo o conhecimento político, econômico antropológico, ecológico é o próprio mundo.

A era planetária necessita situar tudo no contexto planetário. O conhecimento fragmentado não consegue alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra e no mundo. O enfraquecimento da percepção global enfraquece o senso de responsabilidade, de solidariedade. Não há preservação do elo orgânico entre os cidadãos. Ao contrário, a aptidão para contextualizar favorece a emergência de um pensamento ecologizante, pois toda informação ou conhecimento tem relação de inseparabilidade com seu meio ambiente.

Trata-se, portanto, de procurar as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, saber como uma alteração local repercute no global e vice-versa. Exercitar um pensamento que lute contra mentir para si mesmo, estar consciente da ecologia da ação: toda ação iniciada entra num jogo de interações e retroações – e da imprevisibilidade das conseqüências últimas da ação.

Incerteza e insegurança originam-se simultaneamente no mundo exterior e interior do homem e nas suas relações com ambos. Abandonar as incertezas é apenas uma tendência de aparente certeza, visto que o valor dessa certeza é apenas relativo e fortuito.

Num campo de possibilidades abertas, onde ocorrem acasos e acontecimentos imprevisíveis – como é a nossa realidade- nada pode ser definitivo: o que foi resposta há um minuto, não o é mais no agora.

A ciência atual tem consciência de seus limites, de sua efemeridade, substituindo o acúmulo ordenado pelo caráter provisório de suas respostas. Assim, o poder arbitrário do especialista diminui sua importância na ação social.

Ser culto não é estar isolado em sua especialização, nem se satisfazer com idéias gerais nunca submetidas a exame crítico por não estarem de acordo com os conhecimentos particulares e concretos. É ser capaz de situar as informações e os saberes no contexto que esclarece seu sentido; é ser capaz de situá-los na realidade global de que fazem parte; é ser capaz de exercer um pensamento que, como dizia Pascal, alimenta os conhecimentos das partes dos conhecimentos do todo, e os conhecimentos do todo dos conhecimentos das partes. É, ao mesmo tempo, ser capaz de antecipar, certamente não de prever, mas de encarar as possibilidades, os riscos e as chances. A cultura é, em suma, o que ajuda o espírito a contextualizar, globalizar e antecipar. (MORIN, 2000c, p.45).

Para Morin, uma das falhas responsável pela incompreensão humana é a hiperespecialização. Sob a visão moriniana, a especialização é importante e necessária, mas não como um fim em si mesma. Ela deve estar conjugada às culturas científica e humanística. A primeira baseia-se na compartimentação e no aumento dos saberes/informações; acarreta grandes descobertas, mas por si só é incapaz de favorecer a reflexão do destino humano. A segunda é cultura genérica que alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações, estimula a reflexão e a integração das idéias na vida.

## 2.2.2 Não é como sujeito solitário que o Assistente Social vai se reconstruir <sup>5</sup>

***Cabe a cada um de nós impedir que sejam monetarizadas vidas humanas, que sejam mercantilizadas relações humanas.***  
(Maria Lúcia Martinelli)

Para Martinelli (1998, p.136), a crença no social e a convicção na vitalidade das profissões sociais são o alimento da reflexão e da ação transformadora neste mundo “do trabalho” e, principalmente, da “degradação do trabalho”, “independentemente de sermos assistentes sociais, mas sim como seres humanos que somos e que vivemos do trabalho”. Para a autora, é importante refletir sobre como nos relacionamos com este mundo “para que não nos degrademos” junto com ele, “tornando-nos peças tão descartáveis como peças de engrenagem obsoleta”.

Estamos vivendo hoje o momento da ‘sacralização do mercado’. Se olharmos à nossa volta, até o mais banal ato de nossa vida cotidiana está submetido a uma lógica de mercado. A compra de alimento, de roupa, a escola, a casa, tudo tem um preço de mercado. Dentro do próprio governo do nosso país a referência é monetária, é econômica. Vivemos num país onde a moeda é estável, mas os homens não estão tão estáveis assim. (...) É muito importante que a moeda esteja estável, mas um desafio que precisamos enfrentar é pensar em uma sociedade que não busque apenas a estabilidade da moeda, mas busque também, e fundamentalmente, a qualidade da vida humana. (MARTINELLI, 1998, p. 137).

O fenômeno global da degradação do trabalho é ativado potencialmente pela desestruturação dos empregos, pelo colapso dos salários, pela precarização das relações do trabalho, pela perda do direito consagrado. São fenômenos tão contundentes no mundo contemporâneo que, alguns cientistas, o estão chamando de “terceira revolução industrial”. Martinelli nos chama a atenção para um fato tão grave

---

<sup>5</sup> Frase de Maria Lúcia Martinelli, em seu texto sobre a importância da interdisciplinaridade. (1998, p. 145)

quanto a própria falta de emprego: o descarte do trabalhador mediatizado pela pressão à aposentadoria:

[..] hoje, qualquer um de nós, certamente, conhece um lar onde há um desempregado, ou onde há alguém pressionado para se aposentar. Esse fenômeno está roubando inclusive nossa consciência histórica: nós olhamos para uma pessoa que tem maior idade e um tempo maior de trabalho como se estivesse ocupando o posto do mais jovem, esquecendo-nos de que é fundamental que ela esteja ali, pois não vamos poder construir uma sociedade nova despojando-nos das experiências anteriores. (MARTINELLI, 1998, p.138).

Além disso, no modelo atual de organização do trabalho, o padrão toyotista<sup>6</sup>, a tecnologia e a produtividade são absolutamente fundamentais, o que leva o trabalhador a um ritmo incessante de produção, exigindo-se um esforço além mesmo de suas possibilidades e perdendo-se no relacionamento com os outros companheiros de trabalho, a ponto de não se reconhecer no outro trabalhador.

De acordo com Martinelli (1998, p. 139), “a lógica capitalista da empresa fez com que um se colocasse contra o outro; pressionando-se um ao outro para sair, em vez de lutar por seus direitos”. Na relação entre o econômico e o social, prevalece o econômico, o que torna o *sujeito* uma categoria econômica cuja presença no cenário histórico é medida pela adaptação ao mercado. *Estratégias de marketing e poder de compra* tornaram-se expressões cotidianas de uma linguagem mercadológica que responde aos desafios humanos de cidadania com cifrões de valores consumistas. O consumo que invade a sociedade inverte os valores: “o produto vale pela etiqueta, pela ‘griffe’ e não por aquilo que efetivamente é seu valor”:

---

<sup>6</sup> O modelo japonês de trabalho, visando a alta produtividade, conduz a um quadro menor de trabalhadores, quer pela mecanização e informatização do processo de trabalho, quer pela auto-exigência constante do trabalhador em relação à sua produção. O medo da perda do emprego leva o trabalhador a trabalhar cada vez mais e a exigir isso dos companheiros que integram a sua “célula” de trabalho, “pois essa disposição em pequenas células de produção é o modelo usado na perspectiva toyotista.” (MARTINELLI, 1998, p.139).

Isso atinge até mesmo as crianças, o grande alvo da mídia eletrônica, que já não conseguem ser felizes pelo que têm, mas infelizes pelo que não têm. Até o nosso lazer é um lazer de consumo, permeado pelo poder de compra. Estamos desaprendendo como desfrutar do lúdico e abrindo mão do prazer, e uma sociedade que abre mão do prazer está fadada a perecer. (MARTINELLI, 1998, p.142).

As políticas sociais emergentes são excludentes e seletivas. Por serem fragmentadas, não fortalecem a cidadania, o pertencimento, apenas a lei da compensação. Por serem *políticas públicas*, confundem-se com *política do pobre*, “como se a política e espaço público fossem destinados ao pobre”, esquecendo-se que “a cidadania é estatuto ontológico, é condição de ser e possibilidade de cada homem, de todo homem, é imanente ao ser humano”. Por serem seletivas, fraccionam-se em uma *política privada*, cujos limites devem, então, ser ocupados pela mão do Serviço Social para atendimento à pobreza, “ratificando o estereótipo, socialmente produzido, de que falar em trabalho social é falar em trabalho com pobres” (MARTINELLI, 1998, p.144). Por serem excludentes, descomprometem-se com a miséria e a fome, estabelecendo os limites de atendimento à pobreza episódica e sazonal:

Hoje estamos conhecendo algo que não conhecíamos no Brasil, que é a miséria. [...] É uma pobreza que está chegando ao nível da vivência do homem na rua, que já não tem mais o que comer, nem onde morar. [...]

Vale lembrar que o sujeito alcançado pela política social é aquele que ainda não foi totalmente excluído, porque este, o excluído, a política nem sequer o considera; suas condições pessoais, familiares, de vivência, não tendem aos critérios estabelecidos pelos tecnocratas de plantão. (MARTINELLI, 1998, p.144).

Para Morin, o momento da era planetária é o momento da humanidade beber da origem comum e fazer do progresso um trabalho regenerado do homem genérico em nível planetário:

Deve-se recorrer às forças nascentes (criadoras) da linguagem, do espírito e da consciência. Assumir a relação inicial da trindade indivíduo/espécie/sociedade é retomar a *arkhè* e apostar no futuro. Assumir conscientemente essa trindade é escolher o destino humano nas suas antinomias e na sua plenitude e afirmar, no mais alto nível, a liberdade, posta assim a serviço não apenas de si mesmo, mas também da espécie e da sociedade. (MORIN, 2002, p.294).

A solidariedade é fruto da tomada de consciência como alternativa para enfrentar a agonia planetária. Ao formular os imperativos para uma política de civilização, Morin explicita uma política de qualidade de vida, na qual o bem-estar existencial (e não apenas o material) inclui a qualidade das comunicações com os outros e das participações afetivas e afetuosas. A relação com o outro mantém abertas as possibilidades para uma nova visão do outro e, ao mesmo tempo, de si mesmo.

Essa convivência é a expressão da própria luta contra a *atomização*, a *anominização* e a *tecno-burocratização*. Nela, há a partilha dos gozos e dos sofrimentos do vizinho, numa resistência à asfixia das imposições, solidões e servidões, permitindo que a vida humana seja tecida de prosa e poesia.

### 2.2.3 A Educação estética: o cultivo do humano

***É muito importante que tenhamos claro que, individualmente, não temos como transformar a realidade social, mas juntos podemos sim, e devemos, investir na reconstrução cotidiana de nossas vidas, porque é com ela que vamos reconstruir esta realidade.***

(Maria Lúcia Martinelli)

A dimensão estética faz parte da história humana. Os pensamentos simbólico-mitológico-mágico e empírico-técnico-racional mantêm uma relação complexa como modos de conhecimento e ação. Ambos foram considerados no desenvolvimento das civilizações. O primeiro passou a integrar a religiosidade do homem nos aspectos sociais e individuais e o segundo promoveu avanços dentro e fora da esfera religiosa.



A magia, o mito, o rito, a religião asseguram ao homem um compromisso não só com seu ambiente exterior, mas também um compromisso interno, no interior do espírito humano, com suas próprias fantasias, com sua própria desordem e contradições.

A dimensão do prosaico, do limitado e a dimensão da abertura, do poético e ilimitado integram-se e complementam-se ampliando a consciência que cada sujeito tem de si mesmo e de mundo. As duas dimensões, prosaica e poética, estão presentes no humano, numa relação de significados que se estabelece a partir da cosmovisão que se apresenta, individual e coletivamente, através da cultura.

Embora seja alimento do poético, a arte não elimina a presença do racional. A ausência do racional levaria o homem à loucura, como também, do mesmo modo, a ausência do imaginário o levaria ao desencantamento e à desintegração das comunidades. A relação dialógica e antagônica entre os dois pensamentos estabelece um compromisso fortalecedor que ressalta, de um lado, o valor do pensamento lógico-empírico-técnico na história da humanidade e, de outro, a presença do místico, do imaginário, como componente vital para o desenvolvimento do espírito humano. Enquanto o espírito é arrastado pela emoção, pelo imaginário, a consciência racional permanece atenta, ajudando-nos a extrair as mensagens profundas do imaginário.

Quanto mais nossa civilização aproxima-se do racional, do técnico, do fragmentado, mais nela se regenera a aliança com o lado poético da vida, em busca do imaginário como transfiguração do real para torná-lo mais suportável, mais próximo da felicidade. Mergulhados no poético, no estético, no imaginário, mesmo nos afastando desse estado, insistentemente somos devolvidos a ele, devolvidos à nossa condição humana.

Como expressão da sensibilidade humana, a Arte permeia a *incompletude demens/sapiens*, no ato de tocar o mundo e ser por ele tocado, descobrindo-se inacabado, incerto, “possuído por seus sonhos, e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, por ser *homo complexus*”.(MORIN, 2002, p.140).

A estética, fruto da cultura, e qualidade universal ligada à própria exuberância da vida, é concebida por Morin no sentido original do termo, *aisthètikos* – de *aisthanesthai*, sentir. Trata-se de uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e de sublime. Aparece também nos odores, perfumes, gostos dos alimentos ou das bebidas, origina-se no espetáculo da natureza, no encantamento diante do oceano, da montanha, do nascer do sol. Antropologicamente, tem sido quase sempre ligada à magia e à religião, não raras vezes utilizadas como forma de sedução e prestígio. Todavia, é nas suas formas mais radicais que ela explode como combinação e proliferação criativa, permitindo “reunir o jogo inventivo da vida na sua origem e o jogo luxuoso da cultura no seu desbrochamento” (MORIN, 2000d, p.101).

Para além da reprodução, a arte amplia-se na imaginação e na invenção. Homem imaginário e imaginante tornam-se indissolúveis. A sensibilidade humana, no adulto, carrega a sensibilidade lúdica da infância e da juventude. Perder essa sensibilidade é perder o sujeito vivo, o embrião do amor, gerado e alimentado pelo maior fenômeno estético da natureza: a criação da vida.

A Arte não é um prazer dos sentidos ou um alívio momentâneo, mas uma possibilidade para uma forma superior de conhecimento. A criatividade, a imaginação e o talento são ingredientes em processo de vivência de uma prática de vida individual e social.

A realidade social dá conteúdo à consciência do produtor de formas, portanto as convicções do artista resultam de como ele absorve e ou reage a um conjunto de conceitos que permeiam o viver social. Toda organização desse sujeito artista vai ter maior ou menor força, privilegiar ou não um determinado viés, graças ao menor ou maior peso das suas convicções.

Como forma de conhecimento no domínio do sensível, a Arte é um reino de fronteiras difusas e indefinidas, leva-nos a uma viagem imaginativa, aproxima-nos das outras dimensões do mundo complexo da subjetividade, penetra nessas dimensões e passa a fazer parte delas como um componente real, com presença determinante em nossa interioridade. Nessa perspectiva, o cultivo da sensibilidade é fator de enriquecimento interior, alimenta a criatividade e a possibilidade de um novo olhar sobre a realidade:

A arte surge no design, no projeto, mas a experiência estética ocorre no bem-estar e na alegria que vivemos em estar coerentes com nossas circunstâncias. Assim, a arte tem a artificialidade da intenção, expressão ou objetivo, e tudo pode ser um meio para sua realização. Como tal, a arte existe no domínio psíquico da cultura na qual ela ocorre, a menos que haja a intenção ou objetivo de acabar com esse seu trazer à mão algumas dimensões relacionadas da vida humana ou alguma oportunidade para a reflexão. Nós, humanos, vivemos experiências estéticas em todos os domínios relacionais nos quais lidamos. É devido ao fundamento biológico da experiência estética, bem como ao fato de que tudo o que vivemos como seres humanos pertence à nossa existência relacional, que a arte se entrelaça em nossa existência social e no nosso presente tecnológico em qualquer época. (MATURAMA,2001, p.195).

A arte tem o potencial de formar o gosto e o espírito crítico das pessoas, de possibilitar seu crescimento integral, de preencher as lacunas de outros campos de conhecimento, de construir, de modo decisivo, a cidadania. São ritmos, distâncias, tonalidades, associados a emoções e experiências e apoiados na sensibilidade e na percepção pessoal.

A arte atinge as profundezas do sentido e, portanto, só tem significado para um professor que contemple essa riqueza em sua própria formação humana e profissional. É nessa perspectiva da autoconstrução do ser humano que se regenera a possibilidade de uma *educação dos sentidos*, como fator de enriquecimento interior, de cultivo da sensibilidade do eu e do mundo, pois ela aposta num tornar-se melhor, num novo olhar sobre a realidade, no ritmo, na sonoridade, no espanto, no prazer estético capaz de devolver ao homem, a sua humanidade.

É com essa sensação de riqueza interior, de encantamento capaz de aflorar e emprestar um novo olhar à realidade que fechamos este capítulo. Delineamos, no estudo realizado, uma trajetória de construção humana na ação e formação do assistente social, contextualizando-a e articulando-a ao universo educacional. Antes de ser uma síntese, o capítulo abre a perspectiva dialógica indivíduo/social na dimensão da sensibilidade estética. Com essa reflexão, iniciamos a nova caminhada: um passeio pela prática educativa e pela formação docente, priorizando a autoformação identitária do sujeito complexo professor.

## CAPÍTULO III

### PROFESSOR: SUJEITO COMPLEXO CONSTRUINDO-SE SUJEITO-PROFESSOR

***“Não nasci professor ou marcado para sê-lo, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude. (...) Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.***

Paulo Freire

### 3.1 A construção da identidade

*E é assim que sou, de um lado, todos os dias o mesmo, mas de outro, jamais o mesmo* (Demo)

As palavras de Demo lembram-nos que a identidade, compreendida como o próprio processo de identificação, pressupõe um tornar-se contínuo, no cotidiano das relações do sujeito consigo mesmo e com os outros. Nesse contínuo, há a permanência do “mesmo”, embora paradoxalmente renovado.

As referências identitárias pressupõem, logo de início, um nome próprio, o qual caracteriza a singularidade dentro da multiplicidade de seres, e um sobrenome que nos iguala a seres familiares. Essa primeira noção de identidade já é complexa em seu sentido genuíno: diferença e igualdade. À medida que nos tornamos parte de grupos sociais diversos dinamiza-se a unidade na diversidade: ser brasileiro, ser homem, ser corinthiano, ser médico, ser professor... Conforme Ciampa (1989, p.64): “O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.”

A identidade não se esgota nesse substantivo próprio ou na qualidade que se adquire ao ser médico, ao ser professor. O atributo não imobiliza a ação, pois é a ação que garante o médico, o professor. Somos nossas ações e nossas ações são a expressão mais óbvia do ser humano que somos nós. O sujeito não é imutável, idêntico a *si-mesmo* como manifestação do atributo. Ao contrário, o processo dinâmico de relação interativa que os indivíduos estabelecem entre si e com o meio onde vivem é a garantia da existência objetiva das pessoas por meio de suas ações.

O conjunto de elementos biológicos psicológicos, sociais etc. caracteriza um indivíduo, identificando-o; a representação desse indivíduo expressa a sua identidade. Esses dois aspectos se interpenetram possibilitando a atribuição de uma individualidade a alguém de tal forma que o processo interno de representação desse alguém incorpore essa individualidade na sua objetividade social.

O indivíduo concebe-se como “um alguém” por muitas qualidades possíveis e por suas ações: por seu gênero e orientação sexual, pela idade, por suas obras, por sua história de vida, por sua origem familiar, (...), nível escolar, trabalho, classe social, língua, cor de pele, nacionalidade, estado civil etc. O modo como percebemos a nós mesmos, como nos sentimos em relação a essa percepção, são construções cognitivas e afetivas que se apóiam em medidas muito desiguais em cada uma dessas ou em muitas outras possíveis condições pessoais e sociais; são percepções e sentimentos que mudam no decorrer da biografia pessoal. O sentido do que sou é composto pelo modo em que me situo em relação à posse ou não de várias qualidades. Essas valorizações que determinam a imagem da identidade são condicionadas pela percepção dos demais e em relação aos valores dominantes. (SACRISTÁN, 1999, p.191-192).

No entanto, essa representação prévia só será confirmada concretamente se esse alguém de fato operacionalizar essa representação. Essa *re-posição* de identificação é um processo contínuo e deve ser encarada em sua complexidade. A identidade pressuposta não é resposta, não é dada e acabada, como produto final de uma identidade esgotada. A posição do *eu* como *ser posto*, discrimina esse *eu* com uma identificação considerada atemporal, manifestação de um ser idêntico a *si-mesmo* na sua permanência e estabilidade - uma vez identificada a pessoa, a produção de sua identidade se esgota com o produto. A complexidade da relação *ser/tornar-se* pressupõe uma identidade se *dando* num contínuo processo de identificação.

O caráter temporal da identidade fica restrito a um momento originário, quando nos “tornamos” algo; por exemplo, “sou professor” (=tornei-me professor) e desde que essa identificação existe me é dada uma identidade de “professor” como uma posição (assim como “filho” também). Eu, como ser social, sou um ser-posto.(...) A “re-posição” da identidade deixa de ser vista como uma sucessão temporal, passando a ser vista como simples manifestação de um ser idêntico a “si-mesmo” na sua permanência e estabilidade. A mesmice de mim é pressuposta como dada permanentemente e não como reposição de uma identidade que uma vez foi posta. (CIAMPA, 1989, p.66).

Em cada momento da existência, manifesta-se uma parte da totalidade do “eu”, como desdobramento das múltiplas determinações a que está sujeito. Dessa forma, estabelece-se uma rede de representações que permeia a complexidade das relações a cada instante: cada identidade reflete-se pelas demais e nas demais, eliminando o reconhecimento da base originária de cada uma delas. No encontro do homem com o mundo, a ação humana é mediatizada pela significação, carregada de valores conferidos pelos próprios homens na teia de suas relações.

Freire (1999b, p.30) afirma que “o homem está no mundo e com o mundo”. Essa característica o diferencia do animal, que apenas “está no mundo”, fazendo do homem um “ser de relações” e do animal um “ser de contatos”. Diante da realidade que toma como objeto de seus conhecimentos, o homem assume uma atitude reflexiva, compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Nesse processo de adaptação o homem faz sua própria cultura, identifica-se com suas ações, dimensionando-se no tempo e alimenta suas relações, sabendo-as conseqüentes, ativas e integradas.

Como ser social, o homem enreda-se num determinado modo de apropriação da natureza de forma a constituir o seu modo particular de se relacionar com os outros homens. Assim, o *eu*, como substância humana, hominiza-se como história e como sociedade, nunca como indivíduo isolado:

Cada indivíduo é, ao mesmo tempo, igual e diferente. É igual, porque na linhagem biológica é apenas um membro a mais dentro de sua identidade dinâmica. É diferente porque desenvolve personalidade própria, irrepetível. Os modos de ser e sobretudo de vir a ser são sempre similares e muito diferentes. As igualdades somente serão definíveis pelas diferenças e estas pelas igualdades. (DEMO, 2002, p.136).



Para Morin, o fato evidente é o de que somos humanos, mesmo no compartilhar tantas diferenças: “mesmo em meio à diversidade dos indivíduos, dos caracteres, das culturas, das línguas, há um fato comum, ou seja, uma aptidão para rir, chorar, sorrir e, no fundo, a mesma maquinaria em cada cérebro humano” (PENA-VEGA, 2001, p. 49).

Sob a ótica da complexidade, a identidade é constituída pelos princípios de diferença, equivalência e continuidade. Como já foi dito anteriormente, a noção de sujeito pressupõe uma organização viva, fenômeno já estudado pela biologia molecular e pela genética. Na caracterização do ser vivo, Morin utiliza-se da expressão *ser computante*, não no sentido aritmético, de cálculo lógico dentro de um sistema binário, mas numa relação muito mais complexa de signos, índices, dados informativos através dos quais o ser vivo articula-se com seu mundo interior e exterior. O termo *computo* remete a uma autofinalidade. A própria bactéria faz-se ela mesma para si mesma, num *computo ergo sum*, produzindo os elementos que a constituem e colocando-se no centro do *meu mundo*. Esse princípio é necessário para a existência do sujeito que, nesse egocentrismo, constitui sua própria identidade. O *eu* é o puro surgimento do sujeito, ocupando posição egocêntrica. Na base desse princípio de identidade, no entanto, existem dois outros princípios: de diferença e de equivalência, e de continuidade.

O primeiro manifesta-se à medida que acontece a objetivação do *eu*: A afirmação *eu sou eu mesmo*, pressupõe uma diferenciação em relação aos outros, ou seja, o *eu* é focalizado, é computado, objetivamente, enquanto um ser animado por sua subjetividade auto-organizadora. Morin explica que o *eu mesmo* é a objetivação do indivíduo-sujeito, remetendo-se ao *si mesmo*, que é a entidade corporal. Portanto, no *si*

*mesmo* estão incluídos o *eu* e o *eu mesmo*. Esse princípio complexo que pressupõe um tratamento objetivo com finalidade subjetiva, possibilita a auto-referência, ou seja, tendo objetivação de mim mesmo, posso referir-me a mim mesmo, permanecendo como *eu-sujeito*. À medida que a objetivação necessita do mundo exterior, a *auto-referência* passa a ser *auto-exo-referência*, isto é, a distinção do *si* e do *não-si* é fundamentada em elementos cognitivos e valorativos que operam a distinção entre o *eu* e os outros *eus*, entre o que é bom e o que deve ser afastado (imunologia), constituindo-se, assim, a identidade subjetiva.

O segundo princípio de identidade – continuidade da identidade – se manifesta pela invariância do *eu sujeito*, apesar das modificações corporais, celulares, moleculares, de transformação do *si*. A ocupação do lugar central do *eu* se mantém porque o *eu* realiza a unidade, que se mantém mesmo na continuidade. Por isso, ao olhar para uma foto da infância, qualquer pessoa, mesmo não tendo mais aquele rosto, não pensa duas vezes em dizer: *sou eu!* “Tem-se, assim, a ilusão de uma identidade estável, alheia às variantes e imperturbável frente às diferenças de humor, paixão, amor, ódio... (MORIN, 1996a, p. 49-50).

Para Maturama, a identidade de um sistema é constituída e conservada como forma de funcionamento da totalidade nas interações recursivas do sistema no meio que o contém. A identidade é configurada pelo processo de organização espontânea, ou seja, as relações e interações definem uma configuração sistematicamente conservada de forma que o resultado é uma estrutura interna que se torna subordinada à conservação do sistema como um todo:

Em nós, seres humanos, a cultura em que vivemos constitui o meio no qual somos realizados como seres humanos, e nos transformamos em nossas corporalidades no curso da história de nossa cultura, de acordo com a identidade humana que surge e que é conservada nessa cultura. Mas, ao mesmo tempo, como seres humanos que vivem em conversações, somos seres reflexivos que podem se tornar conscientes da forma que vivem e do tipo de seres humanos que se tornam. E ao nos tornarmos conscientes, podemos escolher o curso que nosso viver segue de acordo com nossas preferências estéticas, e vivemos de uma forma ou de outra conforme a identidade humana que conservamos. Desse modo, nossa identidade humana é tanto constituída quanto conservada numa dinâmica sistêmica definida pela rede de conversações da cultura em que vivemos. (Maturama, 2001, p. 181).

As sociedades modernas, em seu avanço e complexidade, vivificam-se constante e dinamicamente sob o estigma da mutabilidade. Nesse contexto, as experiências, biografias e individualidades também estão sujeitas à mutabilidade, o que significa que as *auto-referências* também serão variáveis e não idênticas. Cada indivíduo baseia o sentido de sua identidade em determinadas peculiaridades pessoais e sociais e, da mesma forma, cada indivíduo o faz com uma intensidade e relevância diferentes. Além disso, durante toda a sua vida, é diferente, também, o valor que cada uma dessas peculiaridades adquire e mantém.

Sacristán (1999, p.192), explica-nos a impossibilidade de aceitar que “a cultura de referência seja um aspecto que tenha sempre e para todos a mesma importância” e alerta-nos para o risco de inserção dos sujeitos em um comunitarismo cujas reivindicações identitárias equiparem os indivíduos sob critérios e demarcações culturais iguais para todos, menosprezando a importância das experiências pessoais e eliminando a unicidade da biografia e do projeto de cada um. Existe, no indivíduo, uma unicidade que carrega todo o significado das histórias vividas, além de toda uma formação intercultural, temporal e histórica. Todavia, se a concepção da identidade pressupõe a alteralidade, todo o contexto do “eu”, primeira pessoa, é também o contexto do outro, o que nos remete a uma relação complexa de confrontação.

Para Wulf (2003), o problema da alteralidade compreende três níveis: o primeiro refere-se aos julgamentos de valor; o segundo envolve a aproximação e a comunicação com o outro e o terceiro encerra o contato direto ou o não contato com esse outro. Aceitar a exterioridade do outro exige a auto-superação, a percepção e a admissão das partes excluídas em si mesmo para a aceitação do outro. Ao reprimir as contradições, o “eu” forja uma liberdade que não pode ser mantida. Se a objetivação do *eu* é imprescindível para a subjetividade, isso significa que o outro não se encontra no exterior, mas também interiorizado no *eu*.

O outro sempre se encontra incluído em todas as expressões do “eu”. Quem é o outro ou como o vemos é algo que não depende apenas do “eu”: as interpretações que o outro faz dele mesmo têm uma importância idêntica. Elas não têm necessidade de ser bem menos homogêneas, pois elas se integram infalivelmente na imagem que o indivíduo faz do outro. (WULF, 2003, p. 207).

No confronto, a auto-segurança é consciência daquilo que o indivíduo se tornou, do que ele é ou quer se tornar. Esse trabalho reflexivo leva à autoconstrução, na medida em que nem sempre *sou* aquilo que *penso ser*. A imagem do *eu* forma-se e transforma-se, dinâmica e paradoxalmente na vida com os outros e no seu próprio reconhecimento. Em cada indivíduo está presente uma não-identidade que lhe é, simultaneamente, condição de unicidade e de estranhamento. O trabalho de autoconstrução alude ao encontro com o outro, fator constitutivo da educação e da formação. Nessa perspectiva, o *quem sou eu* assume mais que uma relevância didática, a humana. A identidade configura-se como uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, à medida que o *eu* se revela e se oculta, modifica-se, mas não se perde – é *una* na multiplicidade e na mudança, garantindo o *eu* criança/adulto, garota/mãe, estudante/profissional, pessoa/professor...

Brandão (1996, p. 62) explica que essa construção envolve a escolha de cada um, uma opção de vida que gera riscos e exige um investimento pessoal: “Nesta construção, nos encontraremos com outros construtores – já que são múltiplos os projetos e os investimentos pessoais – que nos poderão ajudar e nós a eles. Isto exigirá criatividade de todos nós”.

A escolha deliberada é produto complexo, mediado pelas razões e desejos. A razão ilumina, mas não impõe movimento; é persuasiva, mas não determinante. Como explica Sacristán (1999, p. 110), as representações cognitivas do sujeito “podem representar melhor as propriedades do mundo real do modo como percebemos, com todas as ligações afetivas e de significado proporcionadas pelas condições pessoais a partir das quais percebemos o mundo”.

Todos esses aspectos, considerados sob a perspectiva dinâmica ou energética da ação, são complexos conflitivos e até incompreensíveis, mas, mesmo de forma imprecisa, nos aproximam do sentido da ação.

Embora complexo, esse mundo dinâmico dá coerência à vida das pessoas, alimentando o sentido da própria identidade, como estruturas estabilizadas pelo tempo. A continuidade e a permanência de certas orientações no agir, caracterizam estilos pessoais de ação, marcam as diferenças e constituem a individualidade.

### 3.2 Ação humana educativa

Entender a ação humana, em especial a educativa, em seu componente dinâmico ou energético, é uma questão complexa. Em primeiro lugar, o grau de consciência dos motivos que movem a ação. Existem motivos pessoais, que satisfazem necessidades do agente e existem motivos assumidos da cultura, das normas sociais e das instituições, nem sempre conscientes para todos ou para cada um, em todos os momentos. Existem também relações contraditórias e conflitivas entre os desejos, interesses e intenções de cada sujeito. As pulsões abrigadas em cada um e o modelo de coerência racional idealizado e projetado nem sempre correspondem à representação concreta na realidade do mundo; contradições e conflitos internos são descobertos no compartilhar coletivo, originados na própria ação do sujeito.

A partir de Aristóteles foi estipulada a ação como produto de um interesse de um comportamento voluntário orientado pelas emoções do sujeito. O fato de um alguém decidir ou propor-se a fazer algo move a busca da satisfação de necessidades, do cumprimento de desejos, como expressão de uma especificidade da natureza humana, dando sentido e significado ao próprio ato humano.

A ação consciente é inseparável da vontade e tem como pressuposto a intencionalidade. O pronome interrogativo *quem* sugere a busca do *eu*, do *quem sou*, como agente, com ação carregada de significado e inexplicável pela simples análise externa, já que o sentido que as ações têm para o agente dão forma e significado à sua própria vida, constituindo-lhe ser humano, pessoa, e fazendo-o reconhecedor de *si* como uma identidade em relação ao que acredita e ao que o leva a agir.

O compromisso profissional autêntico, portanto, só é possível à proporção que é *práxis* (ação e reflexão sobre a realidade), é humanismo conseqüente fundado cientificamente sob a exigência de constante aperfeiçoamento e de superação do especialismo:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras. (FREIRE,1999b, p.20)

Num sentido mais imediato, a prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem dando significado à experiência de ensinar-educar. Como ação social, a educação envolve projetos sociais dirigidos, crenças coletivas e marcos institucionalizados, ou seja, a ação adquire sentido num contexto determinado no qual o ator se insere. Elimina-se, assim, uma visão voluntarista, idealista e ingênua sobre a extensão e o enlace do sujeito com a ação social.

Entretanto, à medida que a ação dos professores destina-se diretamente aos estudantes, fundamentando gerações históricas pela transmissão de cultura, evidenciando potencialidades e permitindo a expressão individual, elimina-se também uma visão estruturalista determinista da educação, pois, por meio da ação, interfere-se consciente e voluntariamente no decurso normal das coisas.

A ação permite passar do projeto à realização, definindo a condição humana. Aristóteles já dizia que o ser é a causa de seu comportamento, o princípio e a gênese de suas ações. As ações expressam a pessoa, a singularidade do *eu* e, ao mesmo tempo, a construção da própria diferença em relação aos demais, constituída

por seus atos. No entanto, o caráter pessoal da ação não elimina a visão social. À medida que acontece em interação com os outros, a ação dos vários sujeitos torna-os simultaneamente agentes e pacientes, influenciando-se mutuamente.

Esse caráter coletivo carrega o significado de dependência daquele sobre o qual se atua, caracterizando uma cultura intersubjetiva que é fruto e contexto das iniciativas do sujeito.

Em outras palavras, os seres humanos que fazem a educação têm suas ações essencialmente singulares, mas compartilhadas. Portanto, é impossível entender a prática educativa sem entender o sujeito-ator que nela se envolve e dela participa. A ação educativa, por ser empreendida por seres humanos nela, na educação, o fenômeno especificamente humano.

Como sujeitos, somos prioritariamente agentes humanos, o que torna impossível atuarmos à margem de nossas condições pessoais. Experimentamos sentimentos, somos orientados por paixões, impulsos e motivos. Atribuímos um viés sentimental aos nossos atos e percepções e esse viés acompanha nosso pensamento como orientação seletiva.

De acordo com Sacristán (1999, p.32), a ação educativa “é ação de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas, “vai ligada a um eu” que se projeta e se expressa por meio dela ao educar; portanto, os “professores manifestam-se, transformam o que acontece ao seu redor”. Embora nem tudo o que intervém na educação refira-se a ações humanas presentes (elementos organizacionais, tendências sociais, contextos, elaboração de conhecimentos, etc) são elas, as ações humanas, que constituem o “elemento central e espinha dorsal da ação educativa”. Isso torna a qualidade da educação indissociável da qualidade humana dos docentes.



Continua Sacristán:

A educação reveste-se inexoravelmente, da condição humana, aproveita-se dela, afeta a mesma, é constituída por ela. [...] os professores expressam-se como pessoas em suas ações, mostram-se como sujeitos, que graças a essas mesmas ações vão-se constituindo como docentes. (SACRISTÁN, 1999, p.32).

Pimenta, em seu estudo sobre a construção da identidade do professor, focaliza a necessidade de o professor se perceber como um *eu* central que trabalha coletivamente, alvo de influências e variáveis constantes e que, portanto, deve estar em processo contínuo de construção de sua própria identidade. De acordo com a autora, a identidade se constrói pelo significado que cada professor “confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios” (1996, p. 75).

Para Freire, a ação educativa é o exercício constante de subjetividades na prática contínua de produção e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Por isso, ele testemunha (1998a, p. 164):

Foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar... [...] Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos.

É esse caráter pessoal que elimina a análise objetiva de ações educativas à margem dos atores que as desenvolvem, porque, a rigor, são ações de sujeitos com biografia e história pessoal e coletiva que, ao se fazerem professores, assumem também seu processo de construção como tal.

### 3.3 Formação docente

***Não nasci marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, (...). É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças (...). Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação.*** (Paulo Freire)

As rápidas transformações processadas na realidade contemporânea influem fortemente no papel a desempenhar pelo professor e as palavras de Freire lembram-nos, mais uma vez, da nossa perene construção.

Há uma exigência cada vez maior em relação à função docente, no sentido de que a tarefa do professor não se restrinja ao domínio cognitivo, da matéria lecionada, mas extrapole os limites da competência como formador de habilidades, construtor de conhecimentos, facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, coordenador de trabalhos e, ao mesmo tempo, contínuo aprendiz, pesquisador incansável, em busca constante de sua própria formação.

O papel do educador liga-se fortemente à prática social de que toma parte. As relações do homem com seu mundo são reflexivas, conseqüentes e os valores que surgem como formas de *ser* ou de *comportar-se* caracterizam uma época histórica conforme vão envolvendo o homem e sendo envolvidos por ele.

No palco de uma sociedade tecnificada, cientificada e informatizada, regida pelo mercado e pela globalização das necessidades, o personagem principal é o lado prosaico, utilitário, em detrimento do lado poético da vida. No cenário educacional, o *aprender a aprender* centraliza-se nas habilidades capazes de adquirir e revisar informações mutáveis.

A máquina da educação continua rígida e burocratizada. Os professores, em geral, estão enraizados em hábitos e autonomias disciplinares e resistem ao desafio. A especialização é um bem supremo, fruto de uma formação determinista e compartimentada. Embora vivendo *nas* e *das* idéias globalizadas, os professores, como especialistas, não refletem sobre suas certezas e arbitrariedades.

Reformar o pensamento torna-se uma necessidade, mas, conforme explica Morin (1999b) é um duplo desafio que se apresenta: reformar as mentes para reformar as instituições ou vice-versa? Como em uma relação hologramática e recorrente, cada sujeito e cada instituição contêm em si a singularidade da sociedade como um todo. Da mesma forma, a sociedade produz a escola que produz a sociedade. Afirma Morin (1999b, p. 34):

Sempre nos deparamos com este problema de fundo, o fato de que a reforma do pensamento só pode ser realizada por meio de uma reforma da educação. Só que sempre retornamos à aporia bem conhecida: é preciso reformar as instituições, mas se as reformamos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu nas reforma de ensino dos tempos passados. Como reformar os espíritos se não reformamos as instituições? Círculo vicioso. Mas se tivermos os sentido da espiral, em dado momento começaremos um processo e o círculo vicioso se tornará um círculo virtuoso. O problema no segundo paradoxo colocado por Marx a respeito da educação: quem educará os educadores? É preciso que eles se eduquem a si mesmos.

Esse desafio exige um começo que, para Morin, ficará nas mãos de uma minoria, até que a idéia seja disseminada e torne-se força atuante. Alguns educadores, já com o sentido íntimo de sua missão, longe de serem apenas os especialistas ou os profissionais, serão os iniciadores da reforma do pensamento, cuja exigência extrapola a competência e a técnica e configura-se nas mãos do artista, que acredita no espírito humano: “O *eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir amor pelo conhecimento e pelos alunos” (2000a, p.101). Somente em um

campo assim fertilizado pode brotar o prazer e o desejo, o compromisso com a produção do conhecimento, mas também, com a felicidade do homem e com a justiça social.

Ao considerar a educação como um ato político, Freire (1998, p.115) ressalta a importância, na formação dos professores, de reflexões sobre sua presença no mundo, discussões sobre as diferentes maneiras de compreendermos nossa realidade, buscando uma comunicação adequada para cada nova etapa que se apresente na continuidade da mudança e da inovação, sem esquecer que, em educação, a presença humana é “presença ética, aviltada toda vez que transformada em sombra”.

Freire lembra-nos constantemente que não há neutralidade na educação e que a ação educativa é comprometimento social, é emoção e curiosidade, desejo que leva à aprendizagem de “ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim” (1998, p. 152). Daí a necessidade do resgate contínuo, na formação docente, do sentido humanizante pelo qual a prática educativa já vem impregnada:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de ‘endereço-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. [...] A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. [...] A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. (FREIRE, 1998, p. 124).

No exercício de assumir decisões e riscos, o saber e a inteligência entrelaçam-se ao *fazer* e é esse entrelaçamento que concretiza a ação educativa para uma liberdade que, segundo Freire (1998, p.119), “amadurece no confronto com outras

liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade”. A racionalidade objetiva em abstrato, aos conhecimentos do sujeito, misturam-se crenças e motivos, os mecanismos internos de escolha e decisão e essa mistura complexa fundamenta e explica a ação humana:

Nossos motivos têm apoios cognitivos e nossas crenças têm apoios afetivos. Querer e saber são funções entrelaçadas das pessoas. À vezes, pensamos de acordo com nossos desejos; às vezes, de acordo com nossos motivos e interesses, evitando dissonâncias entre ambos os aspectos. A inteligência pode dar coerência aos desejos, discernir sobre as conseqüências que desencadeiem determinadas ações e estruturá-las como metas de longo prazo. (SACRISTÁN, 1999, p. 36)

Se é a articulação dos componentes dinâmicos indivíduo/coletivo que gera o vínculo social para a ação orientada, são os significados que dão sentido a essa ação, porque têm valor de esquemas que conduzem à harmonização. No compartilhar, cada agente, pelas suas ações, deixa marcas sociais, como expressões elementares da sabedoria armazenada, da geração da cultura sobre a educação.

Essa reflexão é importante na formação dos docentes, à medida que se constitui, no campo educacional, em um elemento de recuperação da consciência da continuidade histórica da ação humana. Para Sacristán (1999, p.44), parte da crise atual de educação é a crise da “dispersão social das aspirações, das expectativas ou dos motivos pelos quais se considera valiosa a educação para cada um ou para cada grupo.”

A paixão das pessoas foi esquecida na modernidade. O paradigma da racionalidade imperou, com força e poder muito maiores, relegando a paixão ao segundo plano. Alma, criatividade, fortaleza moral, traços que estabelecem relações comprometidas, foram desconsiderados na visão moderna da realidade, mas ressurgem gradativamente na complexidade da pós-modernidade: tudo o que fazemos

tem uma tendência afetiva. A pós-modernidade moderou a unilateralidade do racionalismo moderno, recobrou o lado afetivo do romantismo e reconheceu que o sujeito é permeado pela afetividade e pela paixão e esse viés deve ser levado em conta na organização social.

Integrar a dimensão afetiva em seu exercício docente é uma das dificuldades que o professor enfrenta. Sujeito a críticas, tanto no plano de valores como no domínio metodológico, o professor fragiliza-se e acaba protagonizando papéis contraditórios, que vão do “bonzinho e amigo” ao “detentor inexorável do saber”. Mais uma vez, é nas palavras de Freire que encontramos o imperativo necessário para explicar que, *querer bem*, não significa ser *pior* professor, ou o professor *bonzinho*. Tampouco que, quanto maior a severidade, a frieza e a distância, *melhor* será o professor:

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor [...] A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’, nem tampouco num ser arestoso e amargo. (FREIRE, 1998, p. 160).

Além disso, conforme nos explica Arroyo (2000, p.70), a possibilidade de lidar com questões que possam envolver a auto-imagem pessoal e profissional traz insegurança aos professores. A questão da auto-imagem e da identidade pessoal e profissional não são fáceis de serem tratadas – os valores e pensamentos incorporados são difíceis de serem redefinidos, os medos e as inseguranças permanecem arraigados nas identidades construídas, principalmente “quando está em jogo o pensar e o sentir da gente”.

Não se trata de esclarecimento, ou de equacionamento frente às novas tecnologias, ou de embasamento teórico. Leituras, cursos e treinamentos intensivos não alteram o subsolo das práticas pedagógicas e auto-imagem. Demo (2002, p.138) chama a atenção para a exploração habilidosa desse tema em seminários de formação docente, que se utilizam da fragilidade do professor, levando-os a construir, de modo igualmente frágil, porque linear, uma relação baseada na auto-estima como expressão de dependências. De um lado e de outro, professores e alunos precisam elevar a auto-estima, mas fazendo dela uma construção profunda, baseada “na combinação sutil de envolvimento e autonomia”. Por isso, a emoção não exclui a razão.

Sempre será mais fácil questionar os problemas educacionais em relação a conteúdos e técnicas. É mais difícil o educador questionar-se, questionar sua formação, seu desenvolvimento humano. Isso constitui uma espécie de tabu, um beco sem saída que leva a uma auto-interrogação, um remexer no próprio percurso humano e profissional.

Arroyo (2000, p.41) leva esse problema para além das dificuldades aparentes. Para ele, “a função pedagógica educativa não apenas é um dever para os educandos, mas para os mestres” e essa interrogação confronta, no mestre, seu próprio *dever ser* com o protótipo de ser humano possível em si mesmo. Arroyo lembra ao educador que pense no espelho que o reflete:

Esse espelho, de longos tempos, é o caráter inconcluso do ser humano. Ser um possível e não um dado. Logo ser educador é ser o mestre de obras de um projeto arquitetado de sermos humanos. Essa é a imagem mais pesada e inquietante que provoca amor e ódio (Idem, op.cit.).

Ao considerar a dimensão afetiva como um dos aspectos da educação dos agentes, considera-se uma ação formativa que vai além do cognitivismo dominante para penetrar no compromisso afetivo como a mola propulsora do agir.

Para Demo, ao lado do racional, o emocional é componente da dinâmica não linear da aprendizagem. A emoção é o que move o organismo vivo, imbricando-o duplamente em envolvimento e entrega. Assim, enquanto a razão busca a lógica, a objetividade, o consciente, o controlado, a emoção permanece na dimensão do inesperado, do subjetivo, da motivação que impulsiona ao desafio, sem controle total.

Demo explica que a emoção “é componente essencial da relação pedagógica” e a educação é “fenômeno essencialmente emocional”, à medida que “mexemos com as emoções dos outros” (2002, p.139). Citando o Pequeno Príncipe, o autor ressalta a dimensão da responsabilidade implicada nessa relação, principalmente por conta do “efeito entrega” que nela acontece.

Os sujeitos que agem e os que têm o conhecimento são, ambos e prioritariamente, humanos, pessoas agentes e conhecedoras, que não o podem ser à margem de suas condições pessoais (religião, gênero, idade, classe social, biografia etc) e dos contextos culturais e educacionais que as constituem.

Para Maturama (2001, p. 182), “raramente estamos conscientes do fato de que são nossas emoções que guiam nosso viver, mesmo quando afirmamos que estamos sendo racionais”. Por essa razão acabamos convencidos de que os problemas e conflitos humanos são racionais e devem ser resolvidos como tal, eliminando a emoção que destrói a razão e cria desordem na vida humana.



Da mesma forma, como sistemas estruturalmente determinados, não podemos distinguir, na nossa vida vivida, entre a nossa percepção do viver cotidiano e a ilusão. Explicamos nossas experiências com nossas experiências vividas e nos tornamos um tipo de ser humano de acordo com o modo como vivemos. O que pensamos que somos integra-se recursivamente na dinâmica sistêmica contribuindo para a conservação do tipo de ser humano que nos tornamos: “É a **configuração do emocional** que vivemos como *homo sapiens* que especifica nossa identidade humana, não nossa conduta racional” (MATURAMA, 2001, p.181 – grifo nosso).

O viver racional começou com nossos ancestrais, com a linguagem no uso que faziam das abstrações ou coerências de seu viver cotidiano ao operarem como seres linguajantes, mas as emoções configuravam o domínio de comportamento racional operado a cada momento. Sem mesmo ter consciência disso, o homem usa constantemente o racional para sustentar ou esconder emoções e, além disso, não tem consciência das emoções que influenciaram na escolha deste ou daquele argumento racional.

Nosso sistema educacional ensinou-nos a isolar, mas não a juntar – ensinou-nos a hiperespecialização e a incapacidade de articular a visão local e a global de mundo – a visão da planetaridade. Em educação, essa visão complexa adquire primordial importância, pois a educação dos dias atuais deve ser capaz de fornecer, a partir e no seio dos conhecimentos, a concepção do global e do essencial, assim como de uma formação ética voltada para a responsabilidade.

Acostumado à fragmentação, o agente educativo perde seu papel de visionário do todo: é um especialista fragmentado, invalidado como guia em processos complexos. Como qualquer profissional, vive de seu trabalho e limita sua

profissionalização ao serviço das burocracias, dos programas políticos e do *politicamente correto*, mas, constantemente, é chamado pelo desafio de articular essa integração à manutenção de sua autonomia. Sob a ótica da complexidade, como já vimos no Capítulo I, quanto maior a complexidade da relação entre indivíduo, espécie e sociedade, maiores são as possibilidades de autonomia humana. Justamente por dispor de um potencial de catálise, de descoberta e de decisão, é que o sujeito se auto-afirma e exerce sua liberdade.

Toda transição implica um caminho marcado por contradições internas, um diálogo constante entre reflexão e ação, em busca da transcendência de um nível meramente cognitivo e da emergência de uma intervenção docente capaz de instaurar padrões alternativos de relações humanas e sociais.

Ao contrário da tradição cartesiana de estilo representacionista, é mister observar que as representações são essencialmente construídas. A percepção é entendida como processo ativo na formação de hipótese, não como reflexo linear (espelho) de ambiente pré-dado. Entre as atividades principais do cérebro, está a de fazer mudanças em si mesmo. É fundamental deixar de lado a idéia de que o mundo é independente e extrínseco, e assumir que é inseparável da estrutura dos processos de automodificação. (DEMO, 2002, p. 95).

É esse trabalho de autoconscientização, de reflexão sobre sua interioridade, sobre suas sensações e emoções mais íntimas que dará ao professor o reconhecimento de sua própria complexidade e da possibilidade de compreender e responder melhor à complexidade real.

A formação do professor deve aproximar-se do sujeito professor, imbricá-lo numa autoformação sob a perspectiva de relação consciência/afetividade/emoção.

A consciência de sua própria complexidade é o início de uma caminhada para um diálogo contraditório entre o indivíduo e o sujeito, na busca do professor que

está hologramado em ambos. Por ser possuidor do incontrolável, da brecha entre o imaginário e o real, entre o ideal e o existencial é que se abre no ser humano a possibilidade de cultivar-se e enriquecer-se interiormente, de alimentar uma autoconstrução inventiva, afetiva, sensível, capaz de devolver-lhe a sua humanidade.

Refletir sobre a riqueza de sua vida interior, sobre a necessidade da atualização permanente das auto-referências para fugir menos de si mesmo e aproximar-se mais de sua poesia. Por fim, carregar tudo isso para a sala de aula, sem fragmentos, tentando preencher o vazio deixado pelo ativismo e fortalecendo um viver mais afetivo e emotivo como alimento da criatividade intelectual.

É com essa mensagem que encerramos este capítulo. Nossa pretensão é ter deixado, como proposta reflexiva, um caminho alternativo pelo qual possamos nós, educadores, penetrar na dimensão do encantamento da vida pelas mãos da sensibilidade estética “adormecida” em cada um de nós. No próximo - e último - capítulo, depoimentos de colegas professores desvelam a poesia e o imaginário que acompanham o *sapiens* e ressaltam a importância do cultivo dessa riqueza interior.

## CAPÍTULO IV

### O CULTIVO DO PROFESSOR

*O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:*

*— Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não a terra, abra suas asas e voe!*

*A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.*

*Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico kau-kau das águias e ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez para mais alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento...*

Leonardo Boff.

#### **4.1 Contextualizando a pesquisa**

A dimensão do humano é do tamanho do que os olhos humanos entendem por infinito. Nós, educadores, temos as mãos do naturalista, que empurra a águia para a amplitude de sua visão. Mas temos que olhar para o sol, contemplar essa luz e beber dessa luz, para que nunca se apague em nós a chama da nossa sensibilidade, para que nunca nos esqueçamos do tamanho da nossa força.

Neste capítulo, propomos efetivamente o diálogo presente, frente a frente, com o sujeito-professor, no cotidiano de sua existência. A possibilidade desse diálogo é indissociável da pesquisa de campo. Ao recortar o espaço, buscando a aproximação da teoria com a realidade contextual, entramos no “palco das manifestações das intersubjetividades” (CRUZ NETO, 1994, p.54) e ganhamos, assim, a riqueza da construção de um conhecimento que, longe de ser resposta ou premissa generalizável, pretende um caminho para a reflexão e aprofundamento.

Os capítulos anteriores fundamentaram a relação complexa entre a ação humana educativa e o mundo subjetivo do sujeito-professor. Nesse universo a mensuração quantitativa não é a mais recomendada, o que nos levou a uma pesquisa qualitativa compromissada com o embasamento teórico e com o rigor na coleta e interpretação dos dados. A essência da preocupação não se limitou aos resultados, mas, sobretudo, ao processo de desenvolvimento do estudo.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), a finalidade da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos diferentes pontos de vista, das diferentes representações subjetivas feitas sobre o mesmo tema em questão. Assim,

por estar associada à liberdade de percurso, vimos na *entrevista individual aberta* o instrumento adequado para explorar profundamente o “mundo poético” do sujeito, suas experiências vividas, sua sensibilidade, com a riqueza de dados necessária ao objetivo pretendido no trabalho.

## **4. 2 Universo da pesquisa**

O critério inicial adotado para a escolha dos professores a serem entrevistados foi, inicialmente, a atividade docente, ou seja, a ação educativa em sala de aula.

Com o convite imprevisto para trabalharmos com a formação docente, no curso Teia do Saber, realizado pelo Governo do Estado de São Paulo, acabamos nos imbricando com um grupo de professores efetivos, atuantes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O curso aconteceu de setembro a dezembro de 2003. Após um mês de trabalho havia 37 alunos efetivamente matriculados e freqüentes, com os quais pudemos compartilhar momentos significativos na nossa formação docente.

Ao lado da fundamentação teórica, do embasamento científico na Metodologia da Língua Portuguesa, vivenciamos as estratégias, o “como” trabalhar, a visão filosófica dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o significado de cidadania. O viés filosófico que atravessou e matizou todos os nossos encontros foi a complexidade. Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade e, sobretudo, a humanização do homem, tornaram-se eixos temáticos de progressão para além do científico. Desse

modo, na teia dessas relações, atuando como agente e aprendiz em meio a professores que investiam em sua formação, selecionamos parte da amostra, convidando alguns alunos para participarem deste trabalho.

A opção foi por aqueles que tinham mais tempo para ficar depois do horário de aula e, gradativamente, as entrevistas foram acontecendo, durante os três meses subseqüentes (outubro, novembro e dezembro), resultando num total de quinze entrevistas, das quais apenas dez foram transcritas, por conta das respostas repetitivas. Dessas dez, foram selecionadas cinco para a análise do conteúdo, por serem mais ricas em narrativas.

Em seguida, buscamos mais cinco professores de Ensino Superior, em Serviço Social. Foi feito contato por telefone com três grandes instituições, mas conseguimos o retorno positivo de apenas uma. Nesta, o próprio diretor demonstrou interesse, retornando a ligação telefônica e se propondo a colaborar fazendo o contato com seus professores. Obtivemos, assim, o retorno de cinco professores dessa instituição, mas dois deles se negaram a participar, justificando-se pela falta de tempo (vale ressaltar que nós nos locomovemos até a casa dos entrevistados) e pelo não envolvimento com o assunto em questão (o interesse seria uma entrevista sobre o “conhecimento” científico, não pelo “humanismo”). Em contrapartida, os três professores que se dispuseram a colaborar não só demonstraram interesse e envolvimento com o tema, mas também indicaram outros colegas, de outras instituições. Assim, completamos o grupo de depoentes com cinco professores que manifestaram, em comum, a preocupação com “a necessidade de mais pesquisas em docência em Serviço Social”.

O grupo ficou, então, caracterizado por sujeitos na faixa etária média de 40 a 50 anos, oito do sexo feminino e dois do masculino; todos com mais de dez anos no exercício do magistério e, no momento, em sala de aula. Em princípio, a proposta era uma possível análise comparativa<sup>1</sup> entre os dois grupos (Ensino Fundamental e Médio/ Serviço Social), mas a idéia tornou-se inviável à medida que percebemos, durante os depoimentos, a mesma abrangência temática, apesar das visões e das histórias diferentes.

Acreditamos que o número de entrevistas tenha sido significativo para o trabalho, pois o que pretendemos não reside na *quantidade*, e sim no aprofundamento de uma análise que possa se constituir em estímulo para novas reflexões, para novas pesquisas. A contribuição proposta é a do desafio, a da continuidade. Sem respostas definitivas, mas um caminho alternativo para a longa caminhada da construção docente.

#### **4.3 O desenvolvimento das entrevistas**

A proposta de deixar o informante abordar livremente o tema levou-nos a perguntas motivadoras de narrações, ou *histórias de vida*, como estratégia de

---

<sup>1</sup> Entre o grupo de professores de Ensino Fundamental e Médio e o dos docentes em Serviço Social, pudemos observar a questão da titulação (mestres) como atributo único do segundo grupo. Na realidade, essa situação é emergente do próprio contexto sócio-econômico dos professores e, conforme eles próprios ressaltaram, desejam continuar seus estudos e atualizarem-se. Prova disso é o próprio curso *Teia do Saber*, com salas lotadas de professores atuantes. Vale observar que o segundo módulo do Curso, cuja pretensão é chegar a uma carga horária de “Especialização”, nível pós-graduação, já está acontecendo neste segundo semestre de 2004.



compreensão das experiências vivenciadas. De forma verbalizada e com registro em fita gravada, as *histórias de vida* focalizaram *tópicos* ou *etapas* de vida vivida, possibilitando um diálogo vivo entre entrevistador e entrevistado:

[a história de vida] permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual. (CRUZ NETO, 1994, p.59).

As entrevistas iniciaram-se com comentários introdutórios sobre a pesquisa, o tema pesquisado, a proposta de liberdade para as respostas, a autorização do entrevistado para a gravação e com o consentimento para o uso deste material em nosso trabalho. A caracterização do perfil do grupo entrevistado foi elaborada a partir de perguntas padronizadas: idade, formação acadêmica, experiência na prática docente - em geral, e para os assistentes sociais que também são docentes. A partir daí, as perguntas foram temáticas e problematizadoras.

Procuramos acompanhar com o olhar atento, com algumas interjeições ou colocações necessárias à não interrupção da fala, de forma a incentivar a livre expressão ou a garantir o prosseguimento. Em alguns casos, observamos um fluxo discursivo tão enfático que a pessoa esquecia sobre o que estava falando, perdendo a idéia original ao lembrar-se de outras situações. Nesse momento o resgate vinha à tona com uma intervenção pertinente: "Você dizia que..." Somente quando o informante indicava ter terminado aquele relato episódico, nova pergunta temática era feita.

Para garantir a espontaneidade sem perder a direção, foi elaborado um roteiro-guia que orientasse a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos,

cuidando-se para que houvesse uma seqüência entre os assuntos, um sentido de encadeamento que garantisse o aprofundamento gradativo nas questões.

As perguntas temáticas elencadas como guias foram as seguintes:

- Na sua prática docente como você vê a presença do emocional? Conte-nos um pouco sobre o seu dia-a-dia como professor e como você lida com a dialógica racional/emocional no seu relacionamento com os alunos.
- Fora do profissional, como você lida com o emocional?
- Gosta de ler? Costuma ler? Que tipo de leitura prefere? Conte-nos alguma coisa sobre um livro que tenha sido (ou seja) marcante para você. O que você sentiu ao ler esse livro?
- Cinema. Gosta? Costuma ir? Que gênero de filme prefere? Há algum fato, alguma história que você queira contar sobre sua vida, a partir de um filme?
- Música. O que representa a música para você? Conte-nos uma experiência vivida a partir de uma música.
- Qual a importância da arte na vida e na formação profissional? Falamos da arte em geral, mas você pode especificar a manifestação artística que quiser ou com a qual tenha mais emoções.
- Quando você entra em sala de aula, leva toda essa bagagem emocional com você ou faz questão de deixá-la do lado de fora? Partilha com os alunos o cultivo dessa dimensão estética, da própria vida, ou procura ser apenas o professor racional com o dever de embasar cientificamente seus alunos?

Reiteramos que essas perguntas foram apenas orientadoras e desencadeadoras, mas de forma alguma limitaram a evolução das intenções ou a dinâmica da conversação. A flexibilidade permeou todos os contatos e favoreceu a exploração dos conteúdos subjetivos, os quais afloravam espontaneamente no processo da entrevista. A pergunta apenas sugeria o tema e depois caminhava na trilha construída pelo próprio interlocutor, cuidando-se de preservar o caráter pessoal das respostas.

As transcrições dos relatos deram-nos um material vivo sobre experiências pessoais e profissionais, além da riqueza da representação subjetiva. Para

garantir o sigilo sobre as pessoas depoentes, optamos pela atribuição de nomes fictícios durante a análise dos depoimentos.

Assim, para ajudar a identificação, nominamos:

*Rose, Cida, Leila, Sônia e Nilton*, como componentes do grupo de professores do Ensino Fundamental II e Médio; e

*Nadir, Tânia, Dinah, Claudete e Pedro*, como componentes do grupo de docentes em Serviço Social.

#### **4.4 Tratamento e análise do material**

Os depoimentos foram gravados e transcritos logo após a realização de cada entrevista. Todos foram transcritos integralmente, apenas com algumas supressões ou ajustes por conta da linguagem coloquial, mas mantendo a fidelidade ao conteúdo de cada entrevistado.

A necessidade de ir além da seleção superficial das citações ilustrativas levou-nos, desde novembro de 2003 até setembro de 2004, à busca das inter-relações e nexos possíveis, relembando o tom emocional do entrevistado, encontrando os ângulos comuns e diferentes de um mesmo fato. Assim, por aproximações sucessivas, procuramos responder à pergunta proposta no trabalho: *quem somos nós, educadores*, focalizando nesse *quem sou*, o lado *poético* do sujeito professor.

Optamos pela análise dos dados procedendo ao recorte dos conteúdos em temas ou fragmentos correspondentes, cada um, a uma idéia particular. Justificamos esse procedimento pela possibilidade maior de aproximação que a

pesquisa por unidades temáticas oferece em relação ao sentido do conteúdo, ultrapassando fragmentos dependentes da estrutura lexical, gramatical, ou a própria frequência da ocorrência.

Isso nos possibilitou a interpretação de unidades de análise elencadas pela compreensão dos enunciados, em função do conjunto dos temas aos quais vêm-se ligados e que lhes fixaram o sentido e o valor. Seguindo a orientação de Laville (1999, p. 217), embora permaneça o caráter subjetivo das inferências necessárias, “toda a análise compreende uma parte de interpretação em que o pesquisador explicita o que ele entende dos resultados obtidos”.

A determinação das categorias foi precedida do recorte dos conteúdos, considerando-se que a construção das categorias foi feita de maneira indutiva, ao longo do processo e dos progressos da análise. Segundo Laville e Dionne (1999, p.219) são três os modos de definição de categorias:

a) modelo aberto: categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise; b) fechado: o pesquisador decide *a priori* as categorias, apoiando-se num ponto de vista teórico; c) misto: situa-se entre os dois, servindo-se dos dois modelos precedentes: as categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador permite modificá-las em função do que a análise apontará.

Tendo como objetivo renovar nossos conhecimentos e não simplesmente ratificar o valor do proposto e, partindo da base complexa de que nada é fechado em si mesmo, optamos pelo modelo aberto, o qual nos forneceu condições para construir a categorização, à medida que os elementos se mostraram significativos.

Os critérios de pertinência temática nos permitiram ampliar, eliminar, aperfeiçoar, numa operação reiniciada e retomada várias vezes, sempre na tentativa de garantir o máximo de confiabilidade e fidelidade à operação. A interpretação buscou os

elos lógicos entre as unidades de sentido e as categorias elencadas, focalizando a especificidade de cada uma das unidades e, ao mesmo tempo, as relações entre elas.

Na associação dos dados recolhidos ao modelo teórico buscou-se a objetividade necessária ao rigor e transparência, submetendo a análise ao recuo, ao prolongamento da reflexão pelo retorno aos fundamentos teóricos, o que nos permitiu caminhar pelo explícito e pelo implícito.

Pelo próprio desenvolvimento da pesquisa no processo de construção das suas falas, e para facilitar a análise, optamos por organizar o material em duas categorias: **O cultivo do poético no cotidiano do sujeito** e **A presença do poético na sala de aula**. A linha divisória é apenas didática, pois entendemos a inseparabilidade sujeito/professor.

Para a primeira: **O cultivo do poético no cotidiano do sujeito**, elencamos cinco subcategorias, que também surgiram do próprio processo. Relacionadas ao tema-eixo, as falas dos depoentes abriram um leque de “manifestações artísticas”, ou seja, devido à diversidade com que trataram o tema, foi preciso agrupar as referências à arte em categorias decorrentes:

- Literatura;
- Cinema;
- Música;
- Outras manifestações;
- A arte e a visão de mundo do sujeito.

As quatro primeiras agrupam as manifestações referidas nas falas dos depoentes. A quinta procura encontrar a relação dessas manifestações com a visão de mundo do sujeito.

A segunda categoria: **A presença do poético na sala de aula** - tematiza a relação entre a Arte e a prática pedagógica. Nessa relação, dois eixos nos pareceram básicos nas falas dos entrevistados: a tendência à padronização do “racional” como característica fundamental do “bom professor” e a livre explicitação do “emocional” como viés necessário à formação humana, inerente à própria atividade docente, à intervenção do Assistente Social e à prática transdisciplinar.

#### **4.4.1 Primeira categoria: O cultivo do poético no cotidiano do sujeito:**

Na análise dessa categoria, buscamos verificar os valores atribuídos à qualidade poética da vida e, correlativamente, à emoção estética e ao deslumbramento. Procuramos preservar as peculiaridades de cada depoente e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com o universo de sua uniduidade.

##### **4.4.1.1 Literatura:**

Na Literatura, tempo e espaço são extrapolados em seus limites reais para uma dimensão ilimitada, dentro do universo de cada leitor. Da mesma forma, são extrapolados os limites da experiência pessoal de quem escreve, à medida que a produção de cultura codificada transcende seus criadores. O livro, o romance, o texto escrito derrubam as barreiras do espaço e do tempo, aproximando do presente, o passado e o futuro, trazendo para a consciência real cotidiana, o que é distante e irreal.

Os três depoimentos que seguem ilustram essa interpretação:

“Quando eu era criança lia contos de fadas. Eu era sempre a princesinha, a menina que sofria e que tinha um final feliz para sempre, que não acabava com o final do livro. Eu me deitava e ficava imaginando o meu príncipe, ele chegando em casa, eu ficava doente e ele cuidava de mim, imaginava palácios, jardins,... um sonho que toda noite continuava na hora em que eu ia dormir. Depois li *A Moreninha* e continuei fantasiando. Eu era a Moreninha. Quando terminei de ler o livro continuei a história durante muito tempo. Já não era mais criança, mas fantasiava do mesmo jeito. Hoje, na idade madura, quando leio um livro, já não me imagino sendo a mocinha da história. Só me desligo durante a leitura; fujo do mundo aqui fora por um tempo e, quando volto, volto melhor, mais calma” (Cida)

“O primeiro livro que li foi *Meu pé de laranja lima*. Tinha uns doze anos, acho, mas lembro de como sofri, chorei, vibrei. Descobri o poder da leitura e me virei de todo jeito para ler. Sempre fomos muito pobres, não tinha dinheiro para livros, mas acabava emprestando aqui e ali, lia muito na sala da igreja, a professora levava numa caixa, e eu me lembro sempre desses momentos de infância. Acho que até hoje vibro com a história do *Meu pé de laranja lima*, pois foi ela quem me abriu o caminho para essas aventuras”. (Rose)

“*Brumas de Avalon* – li a coleção inteira. Não tenho tanto tempo assim para ler romance como gostaria, mas de menina lia muito, lia muita poesia, e escrevia... Aliás, tenho uma frustração: não ter feito Letras. Li muito a minha vida inteira. Eu tive uma empregada que me lembrava sempre do que minha mãe dizia: ‘você é uma menina que a vida inteira leu’ – isso ficou gravado na minha mãe, que eu era uma menina que lia muito. Eu freqüentava uma Paróquia, e lá havia uma biblioteca que estimulava muito a leitura, a poesia, o teatro, o estudo... Eu levava livros para casa. Descobri a poesia assim; punham-me até para recitar, porque eu sempre tive essa voz alta, bem articulada. Me lembro uma vez que eu decorei uma poesia imensa e eu recitava – não me lembro agora, mas sei que ela contava uma história emocionante”. (Tânia)

“Quando criança, li toda a coleção de Monteiro Lobato em sete dias. Fiquei na casa de uma pessoa da família que tinha uma biblioteca e aproveitei para ler tudo o que podia. Foi assim que pude me deliciar com Monteiro Lobato. A leitura de *A Moreninha* marcou minha adolescência. Depois, embrenhei-me pela leitura de Marx e Kant. Durante a Faculdade de Direito, pude reler *O Príncipe*, de Maquiavel e *Do espírito das Leis*, de Montesquieu”. (Lúcia)

As experiências oriundas da leitura passam a ser referências adicionadas à nossa identidade, passam a afetar a nossa totalidade, pois transcendem o momento,

tornando-nos diferentes. A princesinha, a fada, o pé de laranja lima são referências comuns na vida de qualquer criança. A narrativa se constrói sobre feitos de pessoas e são essas pessoas que interessam, embora pareçam fictícias. No espaço interno do pensamento, carregamos a fantasia da criança e, sem perceber, resgatamos no presente, os valores do nosso passado:

“O lado adulto sempre está ocupado pensando, com muitas coisas para fazer e resolver ao mesmo tempo. Procuo sempre que posso buscar a criança que existe dentro de mim para não esquecer as coisas importantes da vida. É difícil arranjar tempo, porque tenho três filhos e ainda não encontrei um meio termo entre casa, trabalho, filhos, marido e o meu mundo de emoções, que a leitura me dá”.( Cida)

“A leitura é o meu *hobby*. Leio um livro por mês, às vezes até dois. A maior parte do meu tempo livre dedico à leitura. A leitura (a música também) me transporta, me anestesia, me envolve. Faz com que eu cresça, me fortalece, me enriquece... Leio de tudo um pouco. De romances, auto-ajuda, poesias, a contos policiais. Aprecio o Kardecismo, portanto, leio livros espíritas. E leio Paulo Coelho, Frederick Forsyth, Sidney Sheldon, Danielle Steel, Drummond, Chico Buarque, Vinicius, D.H. Lawrence, Morris West, Érico Veríssimo, Georges Simenon, Agatha Christie e tantos outros. Amo ler. Quando estou lendo, o mundo pára a minha volta, desligo-me dos problemas, dos ruídos, e aí sim, viajo pela leitura a ponto de várias vezes passar do local – estação do metrô, principalmente – onde deveria descer. Normalmente, adormeço lendo”. (Nadir)

“A leitura pra mim vai de época: ou disparo a ler, ou apenas leio o essencial, o que é obrigatório pra mim, como A Folha de São Paulo. Gosto de Clóvis Rossi, Jânio de Freitas e Carlos Heitor Cony. Na minha opinião eles escrevem com clareza e perfeição, são os verdadeiros jornalistas comprometidos com os fatos e não com a obsessão colorida dos matizes ideológicos oportunistas. Seguem uma linha de compromisso com os leitores. Eu os respeito muito. Colecionei por muito tempo seus artigos, cheguei até a tentar fazer uma hemeroteca com a ajuda de uma Assistente Social que, decepcionada com essa profissão, foi trabalhar como bibliotecária. Mas, em relação à leitura, foram poucos os livros que marcaram minha vida. Lembro-me que aos dezoito anos li *O Manifesto Comunista* e fiz anotações a lápis que até hoje me deixam admirada. No Curso de Direito, a Teoria Geral do Direito sempre me fez vibrar. Certos textos de Direito Constitucional, penal, civil, parecem ‘poesia’- pena que a prática seja tão oposta”. (Lúcia)

Percebemos, nos depoimentos, a necessidade inerente de viajar pela leitura, pois, como diz Demo (2002, p.125), “no fundo lateja sempre o mistério da



comunicação humana”. O texto tem algo que nos incomoda e algo que nos atrai, traz em si a potencialidade ilimitada, porque infinitamente incompleta e povoa nossas cabeças de metáforas muito mais emocionantes do que lógicas. Passar do ponto (do ônibus), esquecer a realidade, nem que seja por alguns momentos, para penetrar na riqueza interior do mundo da leitura. Sua extensão é finita, mas a semântica esparrama-se e nada a detém. A cada leitura, mesmo de um livro já lido, novas dimensões se abrem, na perspectiva de novas interpretações. As palavras insinuem, sugerem, provocando o sujeito leitor, que bebe o texto a seu modo.

A linguagem, em sua forma literária ou poética, nos leva diretamente ao caráter mais original da condição humana. Morin (2000a, p.43) diz que “são as palavras, com seu poder de antecipação que nos distinguem da condição animal”. O romance oferece ao homem o que nem sempre fica visível nas ciências humanas: o caráter existencial, o subjetivo, o conflito entre paixões, os amores e ódios.

“Gosto muito do escritor Sidney Sheldon. O modo como ele descreve os personagens me fascina. Na grande maioria delas são ressaltadas as suas virtudes. São mulheres de personalidade, fortes, dominantes, marcantes, ou frágeis, sofridas e lutadoras. Quando leio as obras de Sidney Sheldon fico curiosa para saber qual será o desfecho e, para minha surpresa, o final é surpreendente. Me envolvo de tal maneira na história que sofro, fico angustiada, feliz, desapontada, enfim, as personagens me envolvem. São mulheres como eu, cheias de amor e ódio, de fragilidade e força”. (Leila)

“Em especial, Clarice Lispector, *A paixão segundo GH*. A cada leitura novas reflexões sobre minha existência e a relação com o outro”. (Rose)

“*Verdade tropical* – Caetano Veloso – vai da vida do autor a suas reflexões sobre momentos da história o que remete, às vezes, a minha própria existência.” (Nadir)

“Toda leitura é marcada por um personagem em especial, que me fará sua sombra e, até a próxima história, vou trazendo, para o meu cotidiano, traços marcantes desta personagem. Conseqüentemente, minha vida vai circulando entre esses perfis”. (Tânia)

A literatura reencontra-nos com nossa vida, nos momentos em que vivemos as experiências de nossos heróis, amamos, sofremos, experimentamos o amor, o ciúme, a doença, a ambição, a infelicidade, enfim, a plenitude da vida. Podemos perceber nos depoimentos, a identificação com os personagens e a viagem pela aventura do pensamento, não como escape, mas como um momento de enriquecimento interior. Em alguns depoimentos, notamos a forte presença da necessidade do cultivo pessoal, da busca da realização pessoal e da felicidade.

“Os livros de auto-ajuda melhoram o interior da gente; permitem que tenhamos mais paciência com os conflitos exteriores”. (Cida)

“Procuro mais livros de auto-ajuda. Li há pouco tempo *Violetas na janela*. Fiquei um tanto descrédula porque existia um plano onde as pessoas que eram espíritas, quando encarnavam, elas tinham direitos e privilégios, o que considerei errado. Por outro lado, eu desejei muito que existisse mesmo um plano ou vários planos em que a vida continue depois que deixar o corpo e que seja possível ter uma segunda ou terceira chance para expiar culpas. Será maravilhoso se um dia for possível encontrar pessoas muito queridas que já partiram e nos deixaram saudades e boas lembranças”. (Sônia)

“Hoje, meus livros preferidos são os espíritas: doutrinários e romances (Kardec, Chico Xavier, André Luis,...)”. (Lúcia)

Nos livros de auto-ajuda, tantos e tão atrativos ao público, acontece o diálogo interior. Estamos sós, acompanhados apenas das ressonâncias de nossas reações aos pensamentos dos que escreveram e, nesse diálogo interior, o sujeito busca o encontro e o fortalecimento de si próprio.

Quando lemos, deixamos os limites da experiência que nos rodeia e entramos em outros mundos. Reconhecemos nossa vida subjetiva na dos personagens e descobrimos nossas aspirações na manifestação das aspirações deles.

“Muitas vezes, acredito que quase em todas as vezes que leio, sofro uma mutação. Passo a sentir as sensações de personagens, a vivenciar as situações que estão ocorrendo... Frequentemente paro alguns momentos a leitura e fico imaginando o que eu teria feito naquela situação. Realmente abstraio e vivo intensamente o momento da leitura”. (Sônia)

“*Pertencendo ao Universo*, de Capra: todos os livros desse autor me encantam, pois ele nos mostra que o que pensamos e como agimos pode fazer grande diferença no cosmos”. (Rose)

Um livro pode revelar, desvendar, pode fazer rir e chorar, pois traz a nossa própria verdade escondida dentro de nós. O duplo encantamento de descobrir, em nós mesmos, a nossa verdade, por meio de personagens tão diferentes de nós. Como explica Morin (2000a, p.48): “Os livros constituem uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta”. Entre o real e o imaginário podemos viajar, enfrentar batalhas, tempestades, suspirar por um grande amor, sofrer por uma traição ou reinar em um mundo de paz. A literatura aproxima-nos das outras dimensões do mundo complexo da subjetividade, penetra nessa subjetividade e passa a fazer parte dela como um componente real, tornando-se uma presença marcante na nossa interioridade.

“*O Velho e o Mar*: senti a angústia do velho enquanto batalhava contra os tubarões. Senti que ele ficou muito decepcionado pensando não ter alcançado seu objetivo. Senti-me tão comprometida com o fazer um final feliz para a história que encarnei na personagem que ajudou o velho – acho que era espanhola, não sei bem – mas o que importa é que ela se interessou pelo espinhaço do peixe e pagou ao velho uma grande fortuna. É o que eu fiz, quer dizer, faria se fosse de verdade. Se eu tivesse dinheiro também, é claro. Morro de pena ao ver nossos velhinhos abandonados em asilos, trabalhando de noite. Outro dia vi um velhinho, bem arrumadinho, de madrugada, puxando uma carroça cheia de papéis e catando papéis. Pensei do velho do meu livro. Como eu queria ajudar! Ainda tenho esperança no que parece impossível”. (Sônia)

Utilizando a precisão da palavra e toda a riqueza semântica que ela contém, o romance revela com a mesma riqueza e precisão a palavra da vida, da alma e do sentimento. Vale dizer que a literatura, especificamente os romances, foi a categoria mais apontada como companheira do dia-a-dia pelos depoentes, os quais falaram de seus livros, de seus gêneros preferidos, de suas leituras, com entusiasmo e fluência.

#### **4.4.1.2 Cinema:**

O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de sociabilidade. Em função dos interesses, gostos e objetivos comuns, o cinema possibilita a interação entre sujeitos diversos que buscam, no gosto pelo cinema, o processo de socialização experimentado ao longo da vida. Apesar disso, é interessante considerar que nenhum depoente fez referência ao *cinema*, como *lugar*. Fizemos a pergunta citando as duas referências: *cinema* e *filmes*, mas pudemos observar que a separação foi feita automaticamente. Os que se referiram ao *cinema* como *lugar* (três depoentes), apenas o fizeram para acrescentar que “não tinham tempo” ou “tinham horror a filas”, mas assistiam a filmes pelo DVD, em casa:

“Adoro cinema, todo mundo junto vibrando, torcendo, a gente escuta os gritinhos, os risos, é emocionante. Mas não tenho tempo e tenho horror a filas, portanto, reduzo-me a vídeo e TVA”. (Leila)

“Cinema tem muita fila – tenho horror a filas. Principalmente se o filme é bom. Eu desisti, prefiro esperar a fita e vejo em casa. Aí eu paro quando quero, tampo a cara se estou com medo, volto se não entendi, é muito mais prático”. (Dinah)

“Adoro cinema, embora não vá com muita frequência. Sou comodista, odeio multidões, filas e trânsito... Não tenho tido muita sorte nestes requisitos, por isso, prefiro o aconchego do lar e os VHS e DVDS, com muita pipoca”. (Tânia)

Os outros sete depoentes não citaram a palavra *cinema* como *lugar*, desvinculando os filmes do espaço físico onde foram assistidos. Outra observação importante foi a preferência pela leitura em relação aos filmes, sob a justificativa de que estes limitam a imaginação. Isso evidencia a intensidade de nosso poder imaginário.

“No cinema, minha imaginação fica, digamos, um pouco limitada. Quando leio, tudo é livre e permitido”. (Sônia)

“Não aprecio muito cinema, prefiro a leitura. A leitura conduz a visões diferenciadas de realidades, favorece a compreensão e a comparação de contextos sociais distintos. Conseqüentemente, estimula a percepção e a revisão de valores profissionais. Não sinto isso com os filmes. Tudo é muito rápido e a imaginação fica limitada à visão do diretor. Só vou ao cinema, mesmo, se for um filme muito especial. Para cultura”. (Pedro)

“Um filme é muito diferente de ler um livro. No livro, eu imagino mais, eu vejo mais, vejo do meu jeito, sinto o cheiro, imagino a cor. No filme não há essa viagem, mas eu me impressiono muito, meu coração dispara, choro, sinto vontade de fazer alguma coisa para mudar, ajudar. Não suporto cenas fortes, nem violência. Acho que isso tem a ver com minha visão de mundo”. (Cida)

Esses depoimentos nos chamam a atenção pelo sentido implícito: no imaginário, somos levados a uma composição estética com cores e detalhes singulares, criados pela nossa percepção e carregados de nossa subjetividade. A imagem projetada na tela vem carregada do subjetivo de um outro sujeito e, muitas vezes, não gostamos do que vemos, pois não é a imagem que criamos. Preferimos a nossa construção à representação estética elaborada a partir de uma referência técnica.

No entanto, mesmo com essas limitações, os depoentes ressaltaram o valor intrínseco do filme, criando sonhos, transformando em realidade visível as fantasias da mente humana. Acrescentaram que “é difícil não gostar dos filmes e dos

heróis que vivenciam, na tela, nossa própria existência”. É importante ressaltar que, em geral, os depoimentos não ficaram reduzidos a um filme. Na inflamação crescente do diálogo informal, geralmente dois ou três filmes foram citados pela mesma pessoa, acompanhados das sensações e narrações de vida. Os depoimentos abaixo fazem referência explícita ao filme, como manifestação artística essencialmente humana:

“Dizer que gosto de cinema é pouco. Eu adoro. Dependendo do dia, eu participo do filme. Já aconteceu até de eu estar triste e no fim do filme aquela tristeza ter sumido. Vou a cinema e a teatro sempre. A minha emoção eu ponho inteira, me desligo totalmente no que eu estou vendo, no que estou ouvindo”. (Rose)

“Vivo a história em sua plenitude. Não me coloco como personagem, mas como alguém que assiste a tudo sem poder interferir. Sinto-me como na vida real: assistindo a dramas nos quais não posso interferir”. (Dinah)

“Lembro-me de um filme que assisti há muitos anos: *Vestida para matar*. Fui assistir imaginando outra coisa, não sei, talvez drama de amor, enfim, eu não sabia nada sobre o filme. Só no decorrer da história percebi que era suspense. Não vi o tempo passar. Lembro-me que quando acabou eu estava ‘paralisada’. Levou alguns segundos para eu me dar conta que estava ‘sentada na poltrona do cinema’. Tive que ir ao banheiro, mas foi difícil. Eu tinha a sensação nítida de que o assassino estava lá”. (Leila)

“Conheci o cinema desde bebê, pois minha mãe me levava. Por volta dos três anos de idade acordei e gravei na minha memória a cena da ‘vida’ do Chico Alves, dizendo: você quer brigar, quer? – sacudindo um outro num bar. Registrei profundamente a cena. O primeiro desenho foi um encanto. Morava no sertão de Mato Grosso, a cidade não tinha cinema, veio um homem com um aparelho, cada um trouxe uma cadeira e assistimos *Alice no país das maravilhas*. Foi uma emoção. Muitos anos depois, assistindo *Cinema Paradiso*, não consegui parar de chorar. Tudo no filme me tocava as lembranças. Até o padre, para quem eu fingia ser católica, para poder assistir à *matiné*. Outra emoção muito forte foi assistir *Casablanca*. Na época tinha tudo a ver comigo, as escolhas e opções de vida... É um filme perfeito: fotografia, música, estória, interpretação. Sou fanática por certos filmes como *A noviça rebelde*. Assisti a todos os filmes de Chaplin e Walt Disney com minha filha. No Museu Lasar Segall assisti a grandes filmes na juventude, como *Butch Cassidy* e é meu refúgio até hoje para ver bons filmes. Hoje, curto comédias românticas porque não agüento a realidade, ou curto espaçonaves como *Jornada nas estrelas*. Adoro filmes do tipo *Ghost*, *O Sexto sentido*. A paixão pelo cinema é antiga. Akira Kurosawa é o mestre ao meu ver: *Sonhos*, *Sete Samurais*,... Eu me vejo nestas paisagens, mexem com reminiscências”. (Lúcia)

“O *Harry Potter e a câmara secreta* foi o último filme a que assisti, há mais ou menos um ano. Gostei, senti prazer, tive a sensação de flutuar com o carro voador. Senti um frio horrível. Pensei na maldade da cobra, no horror da aranha. Tive medo, um medo quase infantil. Queria exterminá-las. Não gosto de maldade”. (Sônia)

A tela permite-nos olhar de frente aquilo que nos extasia e o que nos aterroriza, contemplar a felicidade e a fatalidade, a morte injusta, a morte odiosa. A situação do telespectador faculta-lhe vivenciar esteticamente tornados, furacões, erupções vulcânicas, a angústia do suspense, o desassossego do risco, do perigo iminente, a morte do “outro”, num espetáculo de alívio e compaixão, de egocentrismo e compartilhamento, tão parecido com o próprio viver.

“Em *Ana Karenina*, apaixonei-me pelo enredo; em *Conduzindo Miss Daisy*, pela música; em *Carmen*, a coreografia; *O Nome da Rosa* me envolveu com o clima da ambientação na Idade Média. O saber enclausurado no Mosteiro, a biblioteca fechada. Eu vivi aqueles momentos e eles estão na minha memória, sempre”. (Tânia)

“O filme marcante na minha vida foi *O Pianista*, de Roman Polanski. Esse filme conta a vida de um pianista húngaro judeu, que sofreu os horrores do holocausto. Belíssimo. Sofri e chorei como nunca. Até hoje, quando escuto um piano –adoro piano–, lembro das cenas e muitas vezes choro”. (Nadir)

A observação do mundo por meio de um plano estético e a ilusão da imagem em movimento permitem a captação da realidade em cenas que se transformam, estabelecendo o diálogo com o enredo, com os personagens. A ilusão do movimento e a verossimilhança comungam numa linguagem narrativa que torna reais a imaginação e o sonho. Nesse sentido, é importante ressaltar a incidência significativa do filme *A corrente do bem*, em três depoimentos:

“Tenho boas lembranças de vários filmes: *Os Cavaleiros da Távola Redonda*, *A lista de Schindler*, *Ao mestre, com carinho*, *Ghost*, *Titanic*, *Coração Valente*, mas o que mexeu comigo mesmo foi *A corrente do bem*. Ele não mostra heróis fazendo as coisas, mostra a gente mesmo. Somos nós ali, na união, na solidariedade, fazendo alguma coisa para mudar o mundo. Realmente, quando queremos mudar algo, somos capazes”. (Sônia)

“*A Corrente do bem*: se as pessoas se propuserem a ajudar as outras, sempre é possível”. (Cida)

“*A Corrente do bem*: sem dúvida, a lição de vida que o personagem principal nos dá é fantástica. Acreditar nas pessoas e num mundo melhor. É isso que falta para essa humanidade”. (Leila)

A força dessa imagem: *corrente para o bem* sugere a necessidade humana de fazer alguma coisa para mudar o mundo. Como ação singular, única, a força parece reduzida ao mínimo e daí a necessidade de cultivar a “corrente”. A mensagem atinge em cheio a vontade humana de juntar forças para a transformação. Cabe aqui retomar o pensamento moriniano sobre a ação individual transformadora e toda a carga de responsabilidade que lhe pertence: “O que quer dizer ‘ecologia da ação’? Significa que toda ação humana, a partir do momento em que é iniciada, escapa das mãos de seu iniciador e entra no jogo das interações múltiplas, próprias da sociedade” (1996b, p.128).

Os filmes são uma forma de ver o mundo, uma experiência representativa vinculada às leis da observação e da imitação. Como tal, essa função minética (imitação) expõe dinamicamente as práticas socioculturais do homem e, sobretudo, sua trajetória como sujeito complexo, que age e reage na teia dos conflitos e transformações. Na tela, os heróis realizam as ações e expõem as contradições de todo ser humano. Hipnotizados pelo magnetismo da tela, cremos viver realmente nossos sonhos e, “mesmo sabendo que se trata de um filme, nossas participações afetivas dão realidade aos jogos de sombra e de luz” (MORIN, 2002, p.122).

A relação paradoxal bem/mal é unificada através de olhares, gestos e palavras que esboçam promessas, tudo numa linguagem sugestiva que completa os vazios do indizível atingindo o que o espectador conhece e vivencia na realidade. Essa



relação dialética é muito bem trabalhada pela própria estrutura física do cinema: a escuridão da sombra e as luzes projetivas da amplitude. O estímulo ao prazer possibilita as liberações e nesse momento somos tomados por sentimentos humanos e conhecemos o sentimento humano dos outros.

Por mais imaginária que possa parecer, sempre há algo de real na tela, na história, no personagem, na imitação do espírito humano. Penetramos num mundo onde passam, continuamente, o real e o imaginário. Nessa caminhada, ficamos sujeitos ao que Morin (2000a, p.89) chama de *complexos imaginários*: projeção, identificação e transferência - três conceitos que, associados, explicam os processos imaginários. Pela projeção, os estados psíquicos subjetivos são transferidos para o exterior e se fixam em imagens, representações, símbolos, que parecem, então, resistir objetivamente. A partir da projeção pode ser desencadeada a identificação, isto é, o espectador projeta suas aspirações e seus desejos em um personagem e acaba se identificando com ele. Esse processo de identificação, no entanto, extrapola a projeção, à medida que é alimentado por um processo introjetivo, pelo qual “o sujeito sente como subjetivo, pessoal ou próprio o que lhe é exterior ou estranho”. Em outras palavras, o espectador não somente se identifica como herói, mas identifica o herói a si mesmo, num processo que o faz passar a ter, de “um modo fantástico, de fora para dentro, objetos e qualidades inerentes a esses objetos” (MORIN, 2000a, p.90).

“Acabei de assistir *Olga* no cinema. Amei o filme. Não posso dizer que ‘viajei’ com o filme, nem que me senti a personagem. Mas identifiquei-me com ela. Invejei a força e a determinação da personagem na luta por ‘uma causa’ e, ao mesmo tempo, toda a fragilidade e insegurança que demonstrou em relação ao ‘amor’ que invadiu a vida dela e que acabou por destruí-la. Acho que me identifiquei totalmente com ela. Me sinto assim. Sou forte, mas quando se trata de ‘amor’; perco a força, a racionalidade e a vontade e sou toda emoção e sentimento. Isso já me confundiu muito, a despeito de toda a lucidez e segurança que procuro demonstrar”. (Nadir)

*“Erin Brockovich – uma mulher de talento – senti a força da mulher, a garra que temos, a força está na nossa mão. Senti-me como a própria personagem, invejei-a, quis ser ela. Senti o orgulho de ser mulher, a força que eu tenho”.* (Tânia)

Morin explica que as projeções, identificações e transferências se agitam nos sentimentos que envolvem o sujeito e seu meio. É a consciência da realidade que faculta ao sujeito o sentimento da realidade objetiva, independente de seus desejos e medos. O homem sente-se sujeito e quer apropriar-se das virtudes de que dispõem seus heróis. Quanto mais semelhantes ao humano-real, mais os processos de identificação acontecem. Talvez por isso, os filmes que dão vida à fábula, ao mundo infantil, sejam tão significativos para o adulto:

*“Adoro filmes de animais. São fábulas que mostram a verdadeira amizade. Me emociono e choro, pois entre os humanos não há mais amizade. Só medo. Isso tudo influencia na minha vida porque renova minha capacidade de amar e ainda acreditar, minha esperança quanto a acreditar no ser humano”.*(Leila)

O complexo imaginário, em seu estado mágico, traduz-se pelo antropocsmomorfismo, isto é, a tendência para tornar antropomórfico o que não é humano e a tornar cosmológico o que é humano. Nesse sentido, o complexo imaginário se traduz pelo mito do “duplo”, espectro objetivo do homem, isto é, uma imagem alienada, autônoma, análoga ao humano real. Atravessando o tempo e o espaço, essa característica humana é universal. Graciliano Ramos, em *Vidas Secas*, immortalizou a Baleia, uma cachorrinha que sente e se preocupa muito mais do que os próprios personagens humanos. O Rei Leão immortalizou, nas imagens cinematográficas, um antropomorfismo que reflete a dignidade, a sapiência, pondo em relevância os valores morais de uma liderança humanizadora. Afirma Morin (2001d, p. 92):

O antropomorfismo abrange os fenômenos chamados 'animistas': a tempestade é a cólera de um espírito ou de um deus; os animais possuem sentimentos, paixões, pensamentos humanos; os objetos possuem poderes mágicos etc. O animismo ou antropomorfismo, tal como ele surge nas crenças arcaicas, nas religiões antigas, nas fábulas e desenhos para crianças, exprime o jogo e a ação de uma tendência espontânea das P.I.T.<sup>2</sup>

A magia do "duplo" é característica inerente da própria imagem cinematográfica, contando com a colaboração da música e da montagem, as quais favorecem o desenvolvimento do fluxo antro-cosmomórfico. A experiência do "duplo" na constituição do sujeito é, ao mesmo tempo, *alter-ego* (projeção) e *ego-alter* (identificação) e nessa imagem fundamental de si mesmo, o sujeito projeta suas aspirações, desejos, medos, transgredindo espaço e tempo.

Nos filmes, os heróis capturam as nossas almas e nós vivemos, por alguns momentos, possuídos por eles. Cada personagem traz em si o mistério de um sujeito, uno em sua multiplicidade; cada herói vive na teia de conflitos, desejos e medos, que são os mesmos do espectador. São os sonhos, as fantasias, os amores, o sofrimento, o ódio, os ímpetos de lucidez e de insanidade, enfim, a *poliexistência virtual/real*, a qual alimenta o imaginário colocando-nos em sintonia com a dimensão poética da existência humana.

Nesse estado poético, o "duplo" desaparece, reintegra-se ao corpo e desemboca em sentimentos de comunhão e de afinidade, não como escape, não como fuga, mas como uma tentativa de resgatar a própria força, a própria felicidade.

---

<sup>2</sup> P.I.T. Conforme denominação do próprio Morin, para maior comodidade na expressão escrita: projeção, identificação, transferência.

#### 4.4.1.3 Música

Sobre a música, os depoimentos mostram relações diretas com uma época vivida: ideais, momentos felizes, família, infância, amor. As referências à música não foram tão intensas e constantes se comparadas à literatura e ao cinema. Em sua dupla substância, letra e música, percebemos o prazer e a dor característicos da plenitude e da vacuidade da vida. Temos, basicamente, três grandes referências na organização das unidades de sentido em torno do eixo musical:

“John Lennon, *Imagine*: sinto como se todos pensassem em melhorar o mundo. Tudo seria mais fácil e mais humano. O respeito seria entre as pessoas. Em vez da guerra, haveria paz e amizade”. (Sônia)

“Músicas que falam da repressão militar, Chico, principalmente. São músicas que marcaram todo o momento que eu vivi, da repressão militar, são marcadas e marcantes no cenário de cada brasileiro”. (Leila)

“Lembro-me muito de minha adolescência, eu já gostava muito de MBP e a letra da música *Terra* (Caetano Veloso) é muito significativa”. (Cida)

Nestes depoimentos, podemos perceber a referência à época histórica vivida: a ditadura militar. No depoimento da Sônia e da Cida, a referência é implícita, percebida pela força semântica das palavras: *Imagine* e *Terra*, que carregam todo *um sonho de liberdade* cultivado pelos jovens da época e expresso universalmente pela VOZ dos *Beatles* e de *Caetano Veloso*.

“Algumas músicas me lembram dos sonhos não realizados”. (Pedro)

“Sou ouvinte. A música me faz viajar. Mas, pra mim, faz viajar sim, mas não só a música. O que a música faz para mim são cenários. Ela compõe cenários como se fosse uma pintura. Eu ouço música mentalmente”. (Dinah)

“Gosto de música, principalmente de ouvir. Sou frustrada por adorar violão. Não tenho um gênero preferido. Aprecio a música como algo que preenche os meus pensamentos, acalma a minha alma e me transporta para um ‘outro lugar’, ou um ‘outro momento’. É preciso ter sensibilidade para apreciar a música e acho que é extremamente importante na formação do ser humano, na medida em que desperta sentimentos e emoção. Muitas músicas marcaram minha vida, dentre elas: *As rosas não falam*; *Fascinação*; *Paz do meu amor*; *Let me try again etc.*” (Nadir)

“Gosto muito de chorinho e música popular brasileira, Chico, Elis, Milton, Adoniran, Gonzaga, etc. Gosto dos clássicos, dos Beatles. Não sei tocar nada, só me sinto profundamente emocionada com as músicas que tocam no meu coração e nas minhas lembranças. Saudades de uma época: a estudantil, os meus tempos de coral (*Para não dizer que não falei das flores*, Vandrê - *Jesus, alegria dos homens*, Bach); tempo e escolha do nome da filha (*Ó metade de mim, ó metade arrancada de mim*, Chico); tempos de solidão (*A minha casa fica lá detrás do mundo...* Lupicínio Rodrigues); momentos de saudades, de outras vidas... As músicas pra mim estão mais no passado. Tem poucas coisas que eu gosto atualmente. Prefiro os sons da natureza, os pássaros, instrumentos que lembram fatos e épocas”. (Lúcia)

Neste segundo momento procuramos colocar em evidência a referência saudosista, que de forma explícita ou implícita transparece nos depoimentos pelas expressões: marcaram minha vida, fatos, época, cenários. Desde o Romantismo, século XIX, a viagem pelo tempo/espço foi oficialmente batizada como evasão, a fuga da realidade. Tornaram-se universais e imortais os versos de Casimiro de Abreu e os de Gonçalves Dias, resgatando a infância e a terra natal. Guardadas as devidas proporções, podemos dizer que o saudosismo é atemporal – atravessa a linha do tempo como característica essencialmente humana. Sem os exageros pertinentes ao século XIX, a saudade e a viagem são capazes de alimentar, no presente real, um imaginário energizador desencadeado pelo passado vivido.

“As músicas do Roberto Carlos me fazem recordar a época da jovem guarda e eu me vejo dançando e cantando. Escondido, é claro. Por quê? Bem, é que eu desafino muito e acho que, bem, acho que no fundo não posso me dar ao luxo de cantar e dançar. Tenho vergonha, sei lá, acho que meus filhos podem pensar que eu sou emocional e sentimentalista. Devo manter a imagem de autoridade”. (Rose)

O ídolo, como o astro do cinema, é um ser com dupla substância: a divina, do mito, e a humana, do cotidiano. Ao redor dele, crescem sonhos, fantasias, ilusões. Morin explica-nos que o culto aos ídolos propõe, depois de uma primeira fase de inacessibilidade, uma aproximação real, isto é, cada vez mais esses ídolos tornam-se pessoas comuns, no tocante a seus costumes — o que permite que seus fiéis se pareçam com eles (maquilagem, penteados, atitudes etc.) É explícita essa influência na geração que se formou ao redor do “rei” e de suas composições, *a Jovem Guarda*. No imaginário presente, os “detalhes” do passado desencadeiam amores e paixões, fazendo reviver a adolescência, as grandes emoções vividas, o que desenvolve o olhar estético em relação à sua própria vida. Nessa linha de interpretação, vamos nos encontrar fatalmente com o maior e mais contraditório sentimento humano - o amor:

“Quando amamos sempre há uma música que marca o início ou o final dele”. (Tânia)

“Música sertaneja, Fio de Cabelo: ela me faz resgatar a pessoa amada que ficou para trás”.  
(Milton)

Somos seres humanos, essencialmente apaixonados, sujeitos ao erro e à infelicidade de perder a pessoa amada. Como tal, sempre nos apaixonamos. O amor é inerente à civilização humana, à medida que o sujeito se autonomiza e se desenvolve:

Tudo aquilo que advém do sagrado, do culto, da adoração, pode, então, projetar-se sobre um indivíduo de carne que constituirá o objeto da fixação amorosa. O amor adquire expressão no reencontro do sagrado e do profano, do mitológico e do sexual. Será cada vez mais possível realizar experiência mística, extática, a experiência do culto e do divino, através da relação de amor com outro indivíduo. (MORIN, 2001a, p.21).

É o amor que garante a aceitação mútua, a aceitação da verdade do outro e de nossa verdade pessoal, revelada por esse outro; a aceitação de nossa realidade humana oscilando entre dois pólos: o da sabedoria e o da pura emoção. A música tem o poder de fazer vir à tona esse sentimento, às vezes esquecido no nosso dia-a-dia.

“A música *Crazy* me faz chorar; saudades da minha mãe, do que ela representou e ainda representa pra mim. As músicas sertanejas me fazem matar um pouquinho as saudades de meu pai. Ele gostava muito do gênero sertanejo”. (Cida)

“A música faz acontecer o próprio espaço. Bolero, por exemplo, me dá vontade de dançar. Mas danço só na imaginação. Meu marido não gosta de dançar, então, danço sozinha, sem público. Faço meu espaço acontecer em casa. Fecho os olhos e me vejo dançando, dançando... Adoro dançar ao som de um bolero”. (Tânia)

A música permeia os bons e os maus momentos da vida. As festas, as formaturas, os hinos, os momentos de despedida, todos os instantes significativos são ritmados pelas escalas musicais. Concertos e *shows* conduzem multidões por um processo de sintonia entre pessoas, música e universo. As notas têm o poder de transportar as pessoas da tristeza à alegria, das lágrimas ao *frenesi*, numa relação contraditória, mas simultaneamente enriquecedora do espírito de cada um, em cada momento de sua vida. A música é, ao mesmo tempo, meio e fim que exprime e determina nosso estado poético. Nos depoimentos abaixo, fica explícito o cultivo da “ópera” como alimento da própria formação humana:

“Tive uma infância de classe média. Morei em um bairro bom, fiz colégio público, mas pude frequentar aulas de inglês e francês. Minha infância foi de brincar na rua e de grandes almoços de domingo, recebendo primos e tios em casa. Nesse contato familiar, pude acompanhar, durante toda a infância e adolescência, algumas óperas com meus tios. É muito engraçada a questão da sonoridade. Eu ouvia isso de criança e, depois de muitos anos, até hoje, quando ouvia e ouço a abertura de *Carmem*, eu recupero cenas inteiras da infância, a sala de refeição, a mesa redonda, a cena da família aos domingos, o bufê da minha avó, as cadeiras, o radinho preto que ficava em cima da porta, numa prateleira... e eu... parece que ouço o som daquele radinho... (...) A ópera é importante porque traduz o sentimento daquele coletivo, o cenário. Apesar de eu nunca ter visto uma ópera. Até hoje a música me leva a compor cenários. A ópera em família me formou mesmo uma compositora de cenários a partir da música. O sentido da ópera é compor um cenário social, o drama das relações das personagens, a dramaticidade, os conflitos, a relação de paixão, não do amor em si, mas de todo o contexto humano. Isso sempre me ajudou muito na construção da História”. (Dinah)

“De criança, fui da Cruzada Eucarística. Só pra ter uma idéia, a gente estudava Teologia, e eles tinham um regime que era uma espécie de maratona, meio militar, de disciplina. Isso influenciou muito minha racionalidade, porque se fosse pela minha família eu não seria tão racional. Meu pai era esse tipo de italiano extremamente emotivo. Então eu acho que essa minha parte emotiva e apaixonada é do meu pai. Ele era o filho de italiano que lia italiano, ouvia óperas, e era operário. Ele era esse italiano apaixonado, sonhador. Herdei de meu pai a sensibilidade, o espírito sonhador que ele cultivava ouvindo ópera. Minha mãe era aquele pé no chão, pra dar conta de onze filhos. Minha racionalidade não vem da minha família, vem da Igreja”. (Tânia)

Como Morin, as depoentes tiveram na *ópera* uma grande influência estética: “A música entrou na minha vida e nunca deixou de me falar daquilo que mais me interessa e que as palavras são incapazes de dizer” (MORIN, 2000c, p.24). A imagem do cenário familiar é revivida pelas notas, ultrapassando os limites do tempo e do espaço. No crescendo da melodia, a reconstrução de uma experiência feliz que contextualiza todo um cenário visivelmente absorvido. Na formação humana, o imaginário reconstrói outras imagens, outros contextos sociais, a partir daquela experiência musical.

#### **4.4.1.4 Outras manifestações**

Em relação às outras manifestações artísticas, em geral, foram bem mais reduzidas as narrativas de vida. Geralmente ficaram restritas a visitas técnicas, como atividades extra-classe. A falta de tempo foi a justificativa constante e, conseqüentemente, a oportunidade de uma visita a uma Pinacoteca, por exemplo, durante o horário de aula, representa a união do útil ao agradável.



“Quando fui ao MASP pela primeira vez, cheguei a agradecer a Deus por tais pintores terem existido. Senti uma alegria imensa de poder estar ali naquele momento, mesmo sem entender nada de arte”. (Sônia)

Os depoimentos abaixo evidenciam, nitidamente, a tendência do adulto a deixar a arte “de lado”, a abandonar o cultivo de seu lado poético, por conta da vida profissional, do dia-a-dia atribulado. Nesse sentido, o ato de escrever fica limitado às produções acadêmicas e intelectuais. O sonho da infância, da adolescência, fica escondido na memória, adormecido, porém jamais esquecido:

“Nunca tive grandes intimidades com a arte, em nenhuma de suas formas de expressão. Nascida e criada no seio de família de baixa renda e escolaridade, não tive acesso à arte como cultura. Não desenvolvi nenhuma habilidade em recitar, compor, desenhar, pintar. Sempre gostei muito de escrever – em prosa – e talvez se desenvolvesse esse gosto aliado à grande criatividade e fertilidade de minha mente romântica e sensível. Quem sabe se conseguisse escrever um conto, ou algo em prosa!!! Na adolescência ganhei um festival de música no colégio com uma música que compus. No decorrer da vida profissional cultivei o gosto por escrever, escrevendo trabalhos científicos e relatos de experiência em parceria com a equipe de trabalho, alguns dos quais foram apresentados em Congressos, publicados e até premiados”. (Nadir)

“Quando menina eu freqüentava uma paróquia que tinha o grupinho de teatro. Como eu falo alto e articulado, eu vivia no palco ou recitando ou interpretando. Minha paróquia era muito ativa nisso. Havia grupos tanto de crianças como para as moças. Eu não tinha voz para cantar, portanto, para o coral eu não servia, mas eu servia para declamar e interpretar. Teve uma professora que foi até falar com meus familiares para que eu fizesse artes dramáticas. Eu era de família de operários e eles afastaram qualquer possibilidade disso. Depois de adulta, é claro que abandonei esse dom, mas ainda depois de adulta, eu costumava sempre brincar que não tinha Regina Duarte pra mim! Eu punha no chinelo se tivesse seguido a carreira de atriz!”. (Tânia)

Neste último depoimento, podemos perceber claramente a intensidade da ruptura pela frase: “Depois de adulta, é claro que abandonei esse dom...” - como se a fase adulta carregasse a fatalidade do rompimento com a arte, com “o dom” de interpretar.

No depoimento abaixo, a ruptura não acontece, pelo contrário, a maturidade abre espaço para a permanência do lúdico infantil por meio do cultivo da expressão artística:

“Quando criança adorava declamar. A família se reunia para ouvir as crianças (bons tempos!). Tinha boa memória. Lembro-me de declamar uma poesia de 10 versos quando todos os outros erravam e, nesse dia, alguém se apaixonou por mim... Gosto mais de contar estórias. Sempre muito falante. Penso em escrever coisas que vivi, que testemunhei, mas não sou boa para escrever. Falo melhor do que escrevo. (...) Meu lado infantil é muito forte, fui traquina, moleca, xereta, metida, bagunceira... Muitas vezes compartilho com aqueles que amo meus sonhos, minha visão de mundo, minhas impressões, emoções, e adoro levar os amigos e familiares nos lugares aonde fui e que gostei, como museus, espaços culturais, eventos, filmes, olhar a arquitetura, a paisagem – são meus olhos como uma máquina fotográfica”. (Lúcia)

Por mais que o sujeito tente reduzir o campo estético às suas atividades diárias e profissionais, sempre haverá o risco do acaso, do inevitável, colocando-o frente a um espetáculo do qual ele nada sabe, nada entende, mas pode sentir e se emocionar. Diante de uma obra de arte, mesmo sem conhecer nada sobre ela, a emoção assume o primeiro plano, já que, como explica Maturama (2001, p.48), não há nenhuma atividade humana que não esteja sustentada pela emoção, nem mesmo os sistemas racionais, “porque todo sistema racional se constitui como um sistema de coerências operacionais fundado num conjunto de premissas aceitas a priori. E essa aceitação a priori desse conjunto de premissas é o espaço emocional”.

“Sinto a obra a partir do momento emocional que estou vivendo”. (Pedro)

“A obra de arte traz em si a possibilidade de ser interpretada de forma subjetiva independente de visões intelectualizadas”. (Rose)

“Passei pela experiência de apreciar uma obra de arte sem conhecer nada sobre ela ou seu artista criador. Foi bom, gostei, consegui me encantar com o entusiasmo e a riqueza do artista. Tanta simplicidade pelo menos aparentemente, e tanta complexidade. Portinari, Van Gogh, Di Cavalcanti, mostram a sensibilidade de deixar aflorar o sentimento lírico-amoroso para com as pessoas, a natureza”. (Nilton)

“A pintura de um garoto com roupas rasgadas – não me lembro do pintor, da exposição, mas não consigo me esquecer do olhar do menino”. (Leila)

“Lembro-me, no Liceu de Artes e Ofícios, uma exposição sobre obras religiosas. Até hoje me lembro que me intrigaram os detalhes das veias dos personagens. Belíssimo. Faz estremecer até hoje, parecia sangue em movimento, parecia que eles tinham vida”. (Cida)

“É só deixar os sentimentos e emoções fluírem, não precisa mais que isso”. (Sônia)

“As cores. As cores são lindas. É o caso de um pintor canadense que se utiliza somente de tons de azul para representar manchas disformes. A gente viaja ao mirar seus quadros”. (Leila)

“A pintura amplia nossa visão de mundo. O que me emociona é a beleza transmitida. É tanta beleza que isso nos leva a refletir sobre nossas atitudes e sobre a própria vida”. (Dinah)

“Hoje, minha relação é com a forma. Eu mexo com barro, eu vou modelando a forma. Quando eu ponho a mão na massa é incrível. Você vai modelando um barro, uma relação de quatro elementos: terra, água, fogo e ar – sem saber o que vai dar. Quando você pega a peça saindo do forno, ainda quente, estalando e você pensa que vai dar tal cor, você idealiza aquela cor, e não, não dá nada disso – é incrível, você não pode esperar resultados previstos, idealizados – você apenas faz o que pode e fica na expectativa, não sabe o que vai interferir naquele processo pelo fogo. Dá uma ansiedade!!! E não tem importância nenhuma, porque aquilo não tem valor comercial, é só para admirar, pra criar, é você e não o valor do produto. Essa interação é uma extensão da vida”. (Nadir)

A arte abre a perspectiva humana para uma educação dos sentidos como fator de enriquecimento interior, de cultivo da sensibilidade, alimentando um novo olhar sobre o mundo. Entramos nas grandes obras e elas nos colocam frente a frente com nosso destino. A memória histórica é condição para o devir, é a proposta de abertura para futuros alternativos. Conforme Demo (2002, p.126), os próprios museus buscam essa abertura, pois “cansaram de ser repositórios de coisas velhas. Querem ser o signo da utopia”.

O artista não está lá, presente, para dizer o que ele “quis transmitir” com aquele quadro, com aquela pintura. Cada espectador interpreta o que vê à sua maneira. Evidentemente, a bagagem cultural e o conhecimento sobre a obra vão afetar essa interpretação, o que não quer dizer que a sensibilidade, o gosto, a estética necessitem do conhecimento para emergirem em seu sentido pleno.

#### **4.4.1.5 A arte e a visão de mundo do sujeito.**

Embora esta temática não tenha sido colocada nas perguntas, nem mesmo como orientação, constituiu-se como objeto de uma análise mais meticulosa, pois a categoria emanou do próprio discurso dos entrevistados e cresceu dessa forma. Os depoimentos sobre as manifestações artísticas, em geral, foram associados à visão de mundo, mesmo sem essa sugestão. A cada enunciado os depoentes concluíam trazendo seu testemunho para a realidade, delineando uma representação subjetiva de sua visão de mundo. O depoimento abaixo deixa implícita a intensidade da ruptura entre a qualidade de vida e a realidade do *faber* na vida do sujeito.

“Quando comecei a trabalhar, aí muda tudo, todo aquele percurso familiar passa para um outro mundo, o mundo das relações contratuais, do aprender o que é trabalhar e ser trabalhador, a cultura do trabalho. Tudo muito diferente do que eu tinha tido em casa, com a família, o cultivo da cultura, o gosto da cultura. Esse lado poético não dá pra esquecer, mas não dá pra ‘trocar’. Até mesmo porque não é do interesse do outro estar trocando uma realidade que não é sua. Ele não viveu a ópera. Esse lado poético às vezes me ajudou e às vezes atrapalhou. O trabalho de escritório, por exemplo, pela monotonia, um trabalho que não acrescenta.... Fui fazer um curso de decoração, mas na época, o trabalho não combinava com decoração. Aquela coisa taylorista, chefes, série de cargos, tudo encaixotadinho, cada um fazia sua parte. Só tarefas. Um mundo real e transgressor, no sentido de valores. Até a visão que eu levava do amor, do namoro. A conquista de um relacionamento com um chefe, um ‘superior’ era um valor de grupo bastante apreciado no

trabalho, era um fator de destaque. Enfim, um mundo de cobranças, a cultura da transgressão. (...) Trabalhei quase dois anos como decoradora num ateliê, fazia projetos de decoração. Fui mais feliz no sentido de realização pessoal, no sentido de fazer o que eu gosto - eu gosto muito da parte estética. Você convive com pessoas muito mais abertas, que não têm fronteiras, aquele puritanismo, padrões estabelecidos para relacionamentos, tabus. Sentia-me muito mais leve. Mas, por outro lado, é difícil você viver da arte. Eu tinha expectativas e necessidades materiais que precisava suprir. (...) Fui fazer Serviço Social por isso, porque é o tipo de trabalho que não tem 'relação chata com o chefe', a relação é humanizada, você trabalha com gente, é a minha cara!". (Dinah)

Se a Antigüidade trouxe ao homem o selo *homo sapiens* e *homo faber*, ou seja, um animal dotado de razão, que a aplica fabricando instrumentos e desenvolvendo a técnica, o século XVIII trouxe a noção de *homo economicus*, que imprime à racionalidade do homem a utilidade e o interesse. Portanto, considerar o homem apenas como *sapiens*, como *faber* ou como *economicus* é privá-lo da vida afetiva, do imaginário, do lúdico, do estético, do mitológico e do religioso.

Em cada indivíduo, em cada sociedade, os germes do *demens* estão escondidos. O que diferencia um indivíduo do outro, nesse sentido, é o maior ou menor controle, ditado pela racionalidade do *sapiens*.

O sujeito não vive só para metas utilitaristas, tampouco tem como sua única finalidade o trabalho incessante para sobreviver e proteger-se, mas também busca a felicidade, o convívio, a plenitude de sua vida. De acordo com Morin (2000d), a dupla existência das coisas: a objetiva, ligada às operações práticas e a subjetiva e mental, possibilita ao homem tanto dissociar como associar o aspecto utilitário e prático das coisas e o sentimento agradável que as formas delas podem suscitar.

Essa persistência em ser feliz, em encontrar sua realização pessoal, mesmo sem muitas vezes ter consciência disso, fica evidente na seqüência das palavras da depoente anterior e nos depoimentos seguintes:

“E eu ainda gosto. Até agora, depois de aposentada, eu tenho ainda essa coisa do teatro – penso que podia freqüentar um grupo de teatro de terceira idade, sei lá. Isso é viagem, às vezes fantasio um pouco. Na vida real sou a décima terceira filha de uma família operária, e tenho comigo essa coisa do pé no chão, sabe? Você até me faz despertar essa coisa, eu vivo tão atarefada, são classes de cem alunos, matérias variadas e você, agora, me fez reviver essa coisa do teatro na minha vida!...” (Tânia)

“Um dos meus tios gostava de pintura e eu ficava olhando e achava incrível como fazer de um borrão sair uma imagem”. (...) Nunca deixei de fazer artesanato, de fazer cerâmica, sem a pretensão de artista plástica. Não é isso. É a outra parte minha, que me alimenta e que tem que brotar de alguma maneira, através de alguma expressão estética. A minha forma de expressão agora é a cerâmica. Estou solta ali, naquele momento, como alguém que gosta de cantar e simplesmente canta; aquele momento de relaxar e se comunicar com o outro, com aquilo, sem a intenção de produzir algo com valor comercial”. (Dinah)

“A vida me ensinou a não ter certezas e levo isso para a prática, deixando que os sentimentos guiem minhas ações. Sou uma pessoa extremamente determinada e persistente. Por mais que eu tropece, estou sempre me levantando e seguindo em frente. Às vezes sinto-me insegura diante de algum conflito, ou de alguma situação nova, em que tenha que tomar uma decisão, mas na maioria das vezes acabo por decidir mesmo de forma equivocada, correndo riscos, mas acredito que mais acertei do que errei. A minha realização pessoal e profissional tem sido a minha eterna “busca” e o meu encantamento pela vida vem da enorme luta que eu travei com a pobreza, com a discriminação, com a desigualdade que convivi até me sentir vencedora. Este é o encantamento que tenho pela vida: o desafio. A maturidade me ensinou que não posso querer ter certezas, definições, devo apenas viver e tentar ser feliz. Tento levar isso para minha prática profissional, demonstrando meus sentimentos e algumas vezes deixando que norteie minhas intervenções”. (Nadir)

Este último depoimento, além de ratificar a busca pela realização pessoal, evidencia também a relação paradoxal entre a fragilidade e a força humanas em meio a uma realidade de incertezas e indeterminismos, na qual o caráter provisório da ciência muitas vezes nos deixa sozinhos, submetidos ao risco do erro na tomada de decisões.

Nesse momento de desafio, a biografia pessoal é permeada pelo subjetivo, pela vontade de fazer e enfrentar o risco, o que traz à tona toda uma carga de sentimentos, valores e emoções. Se o *ser sujeito* comporta a finalidade egocêntrica do

*para-si*, mas comporta também o *nós*, o *outro*, a ação profissional, conseqüentemente, ultrapassa o caráter prático, utilitarista e imediato para atingir uma dimensão maior – a humana:

“A realidade, ela é múltipla, o que significa que ao fazer Serviço Social sua ação se esgota naquilo ou que a vida se esgota naquilo, ou que a leitura que você faz da realidade se esgote naquilo. Não, eu posso fazer uma interpretação e a minha relação com o mundo ser diferente. Essa relação é maior do que a sua profissão”. (Dinah)

“Não acredito que somente o conhecimento científico seja o sustentáculo da atuação profissional, pois toda intervenção na realidade humano–social está permeada de valores. Em outras palavras a conversão de conhecimentos em princípios básicos é que deve nortear a relação do profissional com o cliente, ou seja, os valores assumem necessariamente uma conotação ideológica quando o profissional intervém”. (Nadir)

“Os sentimentos tomam conta demais de mim, que às vezes é até difícil segurar. Tanto as emoções positivas, quanto as que têm o poder de destruir, ferir. Transparente demais, fico muito desprotegida e tem sido muito perigoso. Sou por demais intuitiva. Levo muito a sério as impressões, sensações, pressentimentos e às vezes até meus sonhos”. (Lúcia)

Morin afirma que “o pensamento, a ciência, as artes, foram irrigadas pelas forças profundas da afetividade, pelos sonhos, angústias, desejos, temores e esperanças” (2002, p.126). O ser humano não é prisioneiro absoluto da lógica, do real, do código genético, da cultura ou da sociedade. Ele é possuidor do incontável, da brecha entre o imaginário e o real, entre o ideal e o existencial, de cujas profundezas emergem as matrizes da incerteza, que alicerçam as grandes descobertas.

Do encontro entre “o caos genésico das profundezas psico-afetivas e a pequena chama da consciência”, continua Morin, nasce o ato criativo, como uma aptidão, uma competência capaz de transformar em mensagem, idéia, forma, tema musical, enfim, em pura criação, aquilo que antes era apenas ruído, tumulto ou cacofonia. A fantasia, a racionalidade e a afetividade, portanto, constituem-se em

ingredientes necessários ao ato criador. O depoimento abaixo ressalta a possibilidade da coexistência dialógica entre o intelectual e o criativo no cotidiano profissional do sujeito:

“Por mais que eu procure usar a racionalidade em minha atuação profissional não consigo desvincular a criatividade desta atuação, uma vez que a própria especificidade da profissão, ou seja, o lidar com questões sociais que envolvem todos os tipos de situações–sociais–problemas encontradas no cotidiano, acabam exigindo uma maior sensibilização e uma constante organização e reorganização de conhecimentos para sua imediata transformação em ação. É claro que estes sentimentos acabam se misturando, mas há que prevalecer a racionalidade para que não haja interferências e nem envolvimento do profissional. Dependendo do grau apresentado, a emoção a meu ver pode sim constituir-se numa alavanca a atividade profissional. Procuro dosar estes dois lados, através da experiência, vivência e maturidade adquirida, mas permitindo que o lado humano ainda seja o instrumento principal para a minha sensibilidade em perceber, ouvir e sentir as dificuldades e limitações e estabelecer uma relação de confiança com o cliente”. (Nadir)

A racionalidade permite-nos objetivar o mundo e operar uma relação cognitiva prática e técnica. Mas, da mesma forma que a vida humana necessita da verificação empírica, da lógica, da racionalidade, é preciso a consciência do querer viver poeticamente, contradizendo uma relação burocrática que torna a existência humana um espaço abafado por uma multiplicação de relações profissionais superficiais. Sem a sensibilidade, o imaginário, o sonho, a emoção, a existência humana fica vazia, sem significado, com lugar apenas para regras, fórmulas, modelos e leis. A estética estimula em nós o lado bom e gostoso da vida, o desabrochar de um viver poético integrado à sensibilidade do homem *sapiens*.

Estética, para Morin, vai muito além da arte propriamente dita e não tem finalidade artística. É uma atitude diante das coisas, uma atitude de uma consciência dividida entre a participação no imaginário e a consciência empírico-racional. A sensibilidade estética ultrapassa o domínio artístico propriamente dito e se estende às



formas naturais, buscando uma harmonia com sons, imagens, odores,... O *sapiens* adulto pode reprimir lágrimas e riso, mas conserva a intensidade desse riso e dessas lágrimas, conserva a mesma aptidão para o êxtase e para o ódio.

O depoimento abaixo evidencia a necessidade de manter o lado poético do sujeito sempre cultivado e ativo, de forma que, no adulto, possa abrir-se a possibilidade de enxergar o que parece invisível aos olhos do racional:

*“O Senhor dos anéis – as duas torres – Tolkien:.. Primeiramente eu li o livro e em seguida vi o filme. O livro é intrigante pois Tolkien cria um novo mundo de acordo com seus sentimentos e neste mundo existe a luta do bem contra o mal, amor entre seres totalmente diferentes, humanos, elfos, princesas, *hobbities*, e a natureza tentando vencer a violência humana. A visão de mundo é totalmente diferente daquela que temos. Na minha opinião, é como se estivéssemos observando o mundo a partir do centro do Universo ou do centro da Terra, de dentro para fora, coisas que acontecem debaixo de nossos olhos e que não temos sensibilidade para perceber”. (Sônia)*

É no romance que reconhecemos os momentos de angústia e esplendor da alma humana, os mais escondidos desejos e as mais ardentes fantasias, aquelas que não são explicitadas, que guardamos dentro de nós, mas que vemos tão claramente expostas no personagem. No romance, reconhecemos nossas fraquezas, o erro, a loucura, o risco ao fracasso, a dor da morte.

A visão de mundo capitalista sufocando as pessoas e os valores são conseqüentes do próprio egoísmo e da **ganância**. Essa visão fica explícita na leitura subjetiva do depoente:

*“Olhai os lírios do campo. Me identifiquei com a personagem Olívia pelo romantismo dela e até hoje o recado que ela deixou para Eugênio é para mim como um alerta, pois vivemos num mundo capitalista e sua mensagem é linda e acredito que devemos sempre nos lembrar de dizer ‘não’ à ganância”. (Leila)*

“O filme *Identidade* que eu vi há dois meses e gostei muito. Todo o desenrolar do filme é de suspense, aventura e ficção. Numa viagem familiar, padrasto, mãe e enteado, com muita chuva, sofreram um acidente e o menino tinha muito poder mental, crescendo e se incorporando em outra pessoa. Em uma análise crítica subjetiva, sinto-me às vezes como protagonista de minha própria dramaturgia. Quando viajo, tenho muito cuidado, penso nos graves acidentes, coloco-me como tal personagem”. (Nilton)

O espectador vive a emoção da tela, mas tem consciência da sua condição de espectador. A magia é liberada, a afetividade é liberada, mas recuperadas pela consciência vigilante. De acordo com Morin, esse imaginário realista-sentimental penetra a vida cotidiana “a ponto de não se poder dissociar o que está ligado a uma necessidade vital do que está ligado a necessidades imaginárias” (2001d, p.102) O imaginário torna-se, portanto, um dos componentes essenciais da realidade humana, dando corpo e densidade ao nosso mundo.

“*O casamento de meu melhor amigo*. Passei por uma situação parecida e, para mim, o filme deixou a lição de que não se deve deixar o momento passar, mas vivê-lo. Demonstrar que amamos as pessoas no momento”. (Leila)

“*Uma vida em sete dias*. Assisti há mais ou menos quinze dias. Mostra o quanto damos valor a coisas sem importância e que se tivéssemos pouco tempo viveríamos cada dia como se fosse o último”. (Rose)

“*Sempre amigos*: A amizade verdadeira entre adolescentes tão diferentes entre si”. (Cida)

Percebemos que a tela do cinema e o palco do teatro exercem força desencadeante na visão de mundo. As imagens sugeridas pelos depoentes são aquelas que desvendam os sentimentos de humanidade: amizade, amor, liberdade:

“*Central do Brasil*: incita-me à liberdade. Pessoas oprimidas, uma realidade brasileira e as emoções de um povo sofrido pelo descaso dos governantes. São Brasis diferentes que vivemos”. (Pedro)

“Fui assistir agora *Agreste* no teatro. Nossa! Fantástico! São apenas dois atores no palco falando da ignorância da sociedade, das pessoas, do preconceito. É das coisas mais fantásticas que eu já vi na vida!” (Tânia)

A fé também emerge nas tramas dinâmicas das imagens. A presença de Deus como a própria salvação de um mundo sem fé.

“Dois filmes que gostei: *Alguém lá em cima gosta muito de mim*, *Os Dez Mandamentos* e *Ben Hur*. Gosto de lembrar de imagens que afirmem a existência de Deus. Estamos tão descrentes hoje que precisamos a toda hora puxar a memória. Penso no mar abrindo, na luta dos heróis do Cristianismo e, assim, sinto a presença de Deus mais perto, penso que Deus está por aqui, ainda”. (Cida)

Demo (2002, p. 127) diz que assim fazem os filmes inteligentes, que nunca esgotam a cena, mas a deixam no ar, para que o espectador possa reconstruí-la sob risco próprio. Linearmente, vemos apenas o que aparece nas cenas, ou nas palavras de um texto. Mas conseguimos enxergar não-linearmente, através da tela e das páginas e também contra a tela e contra a página, penetrando, assim, pelas brechas incompletas e nelas plantando estratégias de intervenção alternativa: “Se o olhar fosse apenas linear, seguiria o conformismo, a capitulação. Em sua não-linearidade, emergem utopia, esperança, revolta, confronto”.

Na tela, as imagens colocam o ser humano diante de sua dupla verdade: de um lado, a computação correta de seu próprio patrimônio informacional (programa) e, de outro, o tratamento dos dados que se apresentam em seu ambiente. O patrimônio informacional contém o *saber viver* e, no ambiente, encontramos o *dever viver*. Comum a ambos, emerge o risco do erro, já que não há uma verdade que sirva de medida ao erro. Quando um computador erra, pode, no máximo, trazer efeitos negativos para o programa ou para o programador. Mas a computação do ser vivo não é análoga a do computador: conseqüências do erro podem atingir não só uma pessoa, o sujeito, como a toda uma população. Só podemos conceber o erro em relação à vida, ao interesse de não errar.

É nesse sentido que entendemos a busca dos depoentes. O *saber viver*, apoiado no *dever viver* é uma conquista complexa que compreende uma ética da existência, um processo contínuo de reflexão sobre as conseqüências do erro. A viagem pela tela possibilita o exercício do próprio esforço auto-referencial que nos permite ter uma visão de nossa complexidade do real. Na multiplicidade de nossas relações dialógicas entre universo subjetivo e objetivo, emergem as referências representativas que temos em relação a nós mesmos e ao mundo. São essas referências que alimentam o processo auto-referencial contínuo em busca da harmonização: ser, pensar, sentir, agir.

A análise traz-nos, essencialmente, a busca da vontade humana de acertar, o desvelamento do potencial humano em agir deliberadamente pela dimensão reflexiva. A reflexibilidade evidencia-se na tela e o observador descobre-se reflexivo em sua capacidade de receber um sentido, questioná-lo e criar um novo sentido. A prática da imaginação, aliada a essa reflexibilidade torna-se a fonte criativa de acesso do sujeito a um reservatório de energia psíquica. Essa subjetividade, refletida na tela, potencializa, no sujeito, a capacidade decisiva do trabalho lúcido sobre si:

*“Os Miseráveis*, de Victor Hugo. O protagonista Jean Valgean foi sempre maltratado do começo ao fim da história. Responsável pelas irmãs mais novas, não tinha o que comer, roubou pão, foi preso só por isso. É terrível. Roubou, ficou nas ruas e ninguém o acolhia. Sua vida foi de altos e baixos, foi preso e obrigado a trabalhar arduamente, amarrado, surrado e, de repente, consegue superar a si mesmo – foi perfeito!” (Nilton)

O romance e o filme mostram as relações do ser humano com o outro, com a sociedade e com o mundo. Revelam a universalidade da condição humana à medida que penetram na singularidade, na complexidade da vida dos indivíduos. Pelo romance e pelo filme podemos compreender os incompreendidos, podemos entender

que não se deve reduzir um ser a uma parcela, a um rótulo, desprezando toda a sua multiplicidade existencial. Orienta Morin (2000a, p. 50):

Enquanto na vida comum apressamo-nos em qualificar de criminoso aquele que cometeu um crime, reduzindo todos os outros aspectos de sua vida e de sua pessoa a esse único traço, descobrimos, em seus múltiplos aspectos, os reis *gangsters* de Shakespeare (...). Podemos ver como um criminoso pode transformar-se, redimir-se, como Jean Valgean (...). O que sente repugnância pelo vagabundo que encontra na rua, simpatiza de todo coração com o vagabundo Carlitos, no cinema. Enquanto, na vida quotidiana, somos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos a comiseração, a piedade e a bondade, ao ler um romance. Enfim, podemos aprender as maiores lições da vida: a compaixão pelo sofrimento de todos os humilhados e a verdadeira compreensão.

Ao ver a representação da tragédia humana, terror e piedade comungam em nós a profundidade e a infinitude da vida. A estética devolve-nos à condição humana, tornando-nos melhores e mais compreensivos; desperta-nos a consciência, estimulando as potências inconscientes que existem em nós, coloca-nos em sintonia com aqueles que nossa desumanidade ignora ou despreza. Somos tomados por sentimentos humanos e conhecemos o sentimento humano dos outros, pois a arte tem uma dimensão muito mais humana do que a realidade cotidiana. É nesta dimensão que aprendemos e conhecemos, pelas telas ou pelo romance, *o outro lado* do bandido, *torcemos* até pelo bandido, pois conhecemos a sua outra face. Diante das telas ou das histórias, a compreensão humana funciona.

Outro ponto importante a considerar é a referência à natureza, como obra de arte, presente em muitos depoimentos. Até mesmo os sujeitos que procuraram afirmar e ressaltar o “lado racional” como sua característica principal, preservaram a dimensão estética da natureza e a extrapolaram para a estética humana:

“A vida se transforma a todo momento. O ciclo da vida, o renascer, observo tudo pela natureza viva. Olhando a natureza, tenho certeza de que Deus está presente em toda a parte!” (Cida)

“Sou racional. Leitura, só de livros técnicos, sempre buscando informações. Não provocam emoções. Vou raramente ao cinema, quase não tenho tempo de assistir a filmes, e assim mesmo, só os culturais. A experiência de viajar pela ação do filme acontece raramente, sem muita significação. Não tenho tempo para música, nem de descansar sob árvores. Me interessam as pessoas na natureza, não a natureza em si. As pessoas também são a natureza”. (Pedro)

“Para mim, a obra de arte perfeita é a natureza, porque é alimento para mim. Adoro o sol, o céu azul. Quando o céu está azul, minhas energias se revigoram e eu me sinto feliz, em paz com o mundo. Se estivermos bem conosco, seremos melhores em tudo o que fazemos”. (Leila)

“É curioso, tenho dois caminhos para ir para a escola. O mais curto quase não faço. Prefiro andar pelo mais longo, pois passo por uma praça enorme e ruas arborizadas. Adoro olhar as árvores! Existe obra de arte mais perfeita?” (Rose)

“Adoro as estrelas no céu. Vivi minha infância no interior e lá, minha família cultivava esse momento: olhar o céu, conversar com as estrelas, fazer pedidos... Em São Paulo, a minha maior mágoa é não ter oportunidade de fazer isso com meus filhos. O céu é mágico, a magia está por toda parte. Falta magia no mundo”. (Sônia)

“A natureza nos alivia de nossos sofrimentos. Ela sofre calada e isso me sensibiliza. Gosto de contemplar as árvores no universo da criação. São lindas, contornos e formas perfeitas. A paz é inigualável. Me dá a sensação de que o mundo perfeito é possível”. (Nilton)

“Quando me deslumbrro? Vou ao sítio de minha mãe, no interior de SP e lá entro em contato com a natureza. Adoro ouvir o canto dos pássaros. Descanso e tenho ótimas idéias. Me sinto especial quando estou com a natureza, pois sei que alguém muito especial a fez” (Sônia)

“Encantar-se com a vida é por vezes um ato espontâneo. Pequenas coisas me emocionam. Mais as da natureza. Menos as dos homens”. (Lúcia)

Apesar de a pergunta não ter sido feita diretamente, pudemos perceber o sentido implícito contido nos depoimentos, quando perguntamos sobre qual a manifestação artística que mais provocava deslumbramento ou a que mais era cultivada no dia-a-dia. Alguns depoentes justificaram a ausência do encantamento pela falta de tempo; mas observaram que esse desvelamento é necessário para a própria felicidade.

“Sinto-me muitas vezes num casulo, esperando o momento da metamorfose”. (Lúcia)

“Sabe o que eu acho da humanidade? Falta solidariedade entre os próprios homens, falta encantamento com a vida, com a natureza. Se os homens respeitassem a natureza, certamente as relações humanas seriam melhores e mais verdadeiras”. (Sônia)

“Não e confesso que é triste. Na correria de uma escola para outra não arranjo tempo para admirar a beleza da vida”. (Cida)

“Infelizmente, embora tendo consciência da poesia, raramente tenho tempo para esse cultivo, raramente faço aquilo que gosto”. (Leila)

“Gosto de brincar com as crianças e de jogar dama, dominó, desenhar, fazer crochê, mas quase não tenho tempo pra isso. Os afazeres me deixam tensa e não consigo fazer o que eu gosto, o que me deixa mais tensa. Gosto dos afazeres domésticos, gosto de lecionar, só não gosto é de ter tanta coisa para fazer ao mesmo tempo e de horários. Sou pontual, mas a custa de muito sacrifício”. (Rose)

Percebemos a inseparabilidade homem-natureza nos depoimentos analisados e, sobretudo, a necessidade do cultivo dessa ligação no cotidiano dos sujeitos. Apesar da opção de resposta ser livre - em relação a qualquer manifestação artística, pudemos observar a constância das respostas em destacar a presença da natureza como obra de arte perfeita que provoca deslumbramento, equilíbrio e energização. Fazemos parte da maior obra artística e esquecemos disso, deixamos de lado esse cultivo. Estamos no mistério maior da vida, fazemos parte desse mistério, todos os dias, o tempo todo. Uma simples indução à beleza faz explodir esse pertencimento.

A análise interpretativa dessa primeira categoria geral leva-nos a concluir que a arte faz parte da dimensão humana. Na relação dialógica entre existência real e subjetiva potencializa-se um imaginário que permite ao sujeito manter sua identidade e, ao mesmo tempo, ultrapassá-la, na busca do mundo idealizado e feliz. Cada um de nós contém em si sonhos e fantasias, desejos e amores. É pela arte que somos levados a

essa descoberta, penetrando na dimensão estética da existência. Pela literatura, pela música, pela tela, ou mesmo pelo encantamento diante da natureza, penetramos num mundo imaginário criado pelos processos de projeção e identificação que, experimentados de forma subjetiva, permitem uma grande quantidade de transferências internas do real para o imaginário e vice-versa, num processo análogo às relações de troca entre ser vivo e seu meio. Todo esse mundo colorido irriga a imaginação e a afetividade e caminha, lado a lado, com a racionalidade humana, constituindo-se numa atividade fundamental da vida prática.

#### **4.4.2 Segunda Categoria Geral: A presença do poético na sala de aula**

Esta categoria explora a relação entre o mundo poético do sujeito-professor e sua ação educativa, especificamente em sala de aula. Pelos depoimentos, pudemos perceber uma *tendência imediata* a respostas estereotipadas do tipo: “sou racional em sala de aula” – “quando entro em sala de aula, deixo minha vida particular do lado de fora” – como se o racional fosse um dever, um rótulo do “bom professor”, de sua competência e profissionalismo. Mesmo tendo acabado de manifestar sua subjetividade (muitas vezes por 30’a 40’) alguns depoentes evidenciaram uma ruptura imediata, uma quebra engasgada de voz, ao passarem da dimensão particular à profissional. A partir dessa ruptura, pudemos interpretar dois sentidos implícitos nos discursos:

Em primeiro lugar, o receio de que este trabalho estivesse comprometido com um julgamento de valor em relação à competência do professor, ao domínio do



conteúdo ministrado. Pudemos fazer essa interpretação relacionando essa ruptura com as primeiras colocações de alguns depoentes, no início da entrevista: “não sei se vou poder ajudar você, não sou muito ligado ao subjetivo, principalmente em sala de aula”- “sou uma pessoa racional, com os pés no chão”- “pensei que você ia perguntar sobre o conteúdo que trabalho em sala, sobre meu conhecimento, e não sobre minhas emoções”:

“Não sei se vou poder ajudar você no seu trabalho. Me sinto meio complicada pelo seguinte: eu me considero Assistente Social por vocação, tanto que, normalmente, quando me perguntam qual a minha profissão, eu respondo imediatamente: Assistente Social. Sempre falei. Fiz a minha carreira como Assistente Social. Até porque eu comecei a dar aula depois de aposentada, porque eu achei a experiência que eu tinha como profissional tinha que ser passada para os mais jovens. Fui uma pessoa que sempre estudou, fazendo cursos, enquanto estava atuando e só depois que eu comecei a dar aula é que fui fazer o mestrado. Aposentei-me relativamente nova e eu achei que então eu poderia transmitir isso tudo que eu sabia para alunos. Fui contratada assim. O diretor da Faculdade falou: você tem muita experiência para transmitir, e então eu me tornei professora. Não sou professora por vocação, sou Assistente Social por vocação. Mas gosto de dar aula, estou no magistério há quinze anos, e já passei por duas instituições”. (Tânia)

“Olha, eu vou tentar colaborar, afinal, somos professoras e estamos no mesmo barco, mas eu adianto que não sou nada emocional. Tenho os pés no chão”. (Cida)

“Só vou responder suas perguntas porque agora estou fazendo este curso e estou dentro da sua proposta e dos parâmetros, mas se fosse antes, ah! Eu não ia responder não, porque, em sala de aula, sempre pensei no conteúdo, no domínio da disciplina...” (Sônia)

“Quando aceitei dar entrevista pensei que você ia querer saber do meu conhecimento, do que eu trabalho em sala de aula, das técnicas...” (Pedro)

Em segundo lugar, a padronização das respostas *imediatas* sugere o traço característico de uma formação docente linear e segmentada (depoentes na faixa etária de 40 a 50 anos) na qual o racional, a especialização e o domínio do conhecimento não partilhavam terreno com o emocional, com o subjetivo. Os depoimentos abaixo ilustram nossas palavras:

“Eu sou uma pessoa muito racional – separo a profissão da vida particular. Aliás, eu fui formada assim. Até por uma questão de ética, a gente separa vida particular e vida profissional. Isso que você vem me trazer assim, agora, é novo pra mim. Não faz parte do meu cotidiano. Raramente acontece na aula algum comentário que seja extra ao programa, ao conteúdo”. (Tânia– primeira resposta)

“Sou muito racional – sempre procurei não me envolver com os alunos, sempre separei as duas coisas. Meu ex-marido, que também era professor, sempre reclamou, porque ele trazia as conversas de alunos para casa e eu não contava nada. Nunca levei meu filho para o trabalho. Ele sim levava o menino com ele. Nunca misturei as coisas”. (Cida– primeira resposta)

“Minha leitura preferida é o romance épico. Como não tenho muito tempo, leio livros técnicos. O Discurso sobre o método, de Descartes, por exemplo, me ajuda a pensar, organizar idéias e levo isso para os alunos. Busco o rigor do pensamento em sala de aula”. (Rose– primeira resposta)

“Tento deixar os dois lados interagirem: racional e emocional, tanto no meu trabalho como Assistente Social como no docente. Às vezes, um mais que o outro, dependendo das circunstâncias, do paciente, tipo de problema, empatia, dos meus conhecimentos para a solução ou encaminhamento do ‘caso’”. (Lúcia– primeira resposta)

“Brincar para ensinar é uma coisa. Dá pra inventar um jogo, ou usar um filme – técnico – pra analisar, ou contar uma situação peculiar, enfim, o lúdico ou a arte apenas para ajudar a passar o conhecimento, a técnica. Sempre sem envolvimento. O emocional fica do lado de fora”. (Pedro– primeira resposta)

“Na sala de aula? Não, não me envolvo com os alunos. Estou lá para ensinar, informar. Até brinco, repito, mas como técnica para ensinar o que eu quero que eles aprendam. Faço questão de deixar o emocional do lado de fora”. (Pedro– segunda resposta)

“Tenho uma metodologia voltada para o trabalho com Comunidade, sob o referencial marxista. São projetos sociais, projetos coletivos, movimentos sociais, organizações das populações de um modo geral, sindicatos, associação de moradores, conselhos, essa efervescência que está na população. Não trabalho com o indivíduo. Trabalhei com casos, fui para a área do planejamento, que é o que eu gosto, e essa é uma visão que sai do indivíduo. Fiz duas disciplinas no Mestrado, em terapia familiar, mas nunca me dediquei ao indivíduo, sempre ao coletivo. Eu insisto na discussão do coletivo porque a tendência do Assistente Social é trabalhar com os dois e o coletivo é mais difícil. Insisto com meus alunos que se alguém vem com problemas particulares você não vai, evidentemente, desconsiderar, mas não é relevante, você está ali para trabalhar problemas e soluções coletivos e não individuais”. (Tânia– segunda resposta)

Podemos perceber que a formação linear propõe visões exclusivas e reducionistas dos fenômenos, alimentando a ilusão de que cada resposta se baste por si mesma. Assim, o social não dialoga com o individual e vice-versa. Fundamentada nos limites de uma disciplina ou de uma metodologia, a ação docente elimina a possibilidade de outros aportes. A dicotomia das relações indivíduo/coletivo – teoria/prática fica evidente no último depoimento.

De outra forma, mas ainda sob a mesma temática, a depoente abaixo ratifica essa nossa interpretação, explicitando em seu discurso a dificuldade que teve em ultrapassar a formação reducionista em sua formação e prática docente:

“Comecei a trabalhar na LBA até a extinção dela – um mês depois fui para a aposentadoria. Trabalhei como assistente social de 79, 80 até 95. Comecei na docência a partir de um trabalho – uma leitura – equivocada, radical do Marxismo – achava-se que o Assistente Social era uma questão de adesão teórica. Durante algum tempo houve uma radicalização, até na aparência – tinha que ser barbudo, camiseta rasgada... Confusão identitária com o miserável. O assistente social sempre foi radicalmente contra a miséria. A partir de 80 já vivenciei a busca pela integração com outras correntes. A partir de 90, na docência, quando eu fui chamada para dar aula, eu fui chamada para dar aula de planejamento. Não tem nada mais técnico do que isso, a elaboração do projeto, a obediência a um caminho racional e técnico. Não tem nada mais frio do que isso, aparentemente. Só que como você traduz, como você indica no objetivo, isso é que vai fazer chegar aos objetivos de um Projeto Social. Não é um projeto linear – o objetivo está encadeado com uma operacionalização e esta com a justificativa – isso tudo simultaneamente. Eu ia levando um aporte holístico para aqueles que radicalizavam com o marxismo e eu era constantemente questionada pela necessidade de tudo se encaixar no *neo* ou no *contra*. Eles me perguntavam: o Holismo se encaixa em qual teoria? Ora, ele nem se propõe a ser a favor ou a ser contra, nem mesmo a ser neo – ele se integra. Mas o Marxismo não integra. Busquei esses aportes maiores porque eu acho que a realidade é muito maior do que uma teoria pode dar conta. Havia um debate fortíssimo em relação ao neopositivismo, estruturalismo, marxismo. A realidade é tudo isso em alguns momentos. Mas não é qualquer colega que aceita: ou você é fenomenológica, ou é estruturalista, ou é marxista, enfim, uma coisa ou outra. As duas não pode! A possibilidade de buscar outro enfoque, que não mais aquele tradicional para o trabalho do Assistente Social: foi nesse debate que eu entrei. Durou mais ou menos um ano, houve outros professores que também faziam uma leitura sob este outro viés, outra visão, buscando uma aproximação entre ciência e espiritualidade, individualidade. Não dava mais pra aceitar o quadrado: num escaninho

tem uma matéria e no outro escaninho outra, e elas não se comunicam, não conversam; ou você é médico, ou marxista, ou poeta, enfim, ou, ou, ou. Nessa época eu estava envolvida com o pessoal que queria quebrar esse *ou*, uma posição contestatória”. (Dinah– primeira resposta)

Especificamente em relação ao Serviço Social, pudemos perceber também uma forte ligação com a tradição religiosa católica, responsável pelo viés humanista que permeou a trajetória profissional do Assistente Social e a formação docente em Serviço Social:

“O que me levou para a docência foi essa coisa da formação humanista cristã, muito voltada para o outro, essa preocupação com o outro. A docência me complementa porque nós sempre tivemos um nível de alunos bem simples, é uma faculdade barata, vive dos pagamentos das mensalidades, e nós, professores, ganhamos relativamente pouco. Sinto, portanto, o meu trabalho, como dedicação e não como um meio de vida. Sinto que dando aula, hoje, estou ajudando na formação de pessoas que trabalham também com um ideal humano, com a inteireza das pessoas. Foi uma das coisas com que me identifiquei na vida: o Serviço Social. Sou muito religiosa, cultivo valores espirituais e carrego tudo isso, para o Serviço Social, na sala de aula, tentando passar essa influência para meus alunos: a preocupação humana”. (Tânia– terceira resposta)

“O próprio campo das Ciências Humanas e o Humanismo que permeou a atuação do Assistente Social fazem com que estes valores que norteiam a relação do profissional com o cliente se despojem de um pseudotecnismo e dêem um sentido mais humano a sua intervenção”. (Nadir)

Outra constatação foi a tendência implícita a reduzir um filme, uma obra de arte, um romance, aos limites do recurso pedagógico ou aos limites do conhecimento. Da mesma forma, alguns depoentes manifestaram que, devido à falta de tempo para visitas artísticas ou culturais, é muito bem-vinda a atividade extra-classe, durante o horário de aulas:

“Trabalho com meus alunos obras que também me agradam. Por exemplo: *O Príncipe*, Maquiavel, que fala de estratégias políticas de liderança; Foucault, *As palavras e as coisas*, que esmiúça a importância da palavra na relação poder/saber”. (Pedro– terceira resposta)

“*Filhos do Paraíso*. Foi o último filme que pedi para os alunos assistirem e discuti em sala de aula. É uma outra forma de educação, de cultura, a das crianças iranianas. Filme triste pela forma que as crianças são submissas ao capricho do pai”. (Cida– Segunda resposta)

“Sempre que tenho oportunidade procuro levar os alunos a exposições. A última vez foi na Bienal 2000, com os alunos de São Matheus, Escola João Camargo”. (Leila– primeira resposta)

“Costumo aproveitar as oportunidades dentro do horário escolar. É cansativo, mas ajuda como recurso didático. A última exposição que fui sem alunos foi agora, com nosso grupo da Teia do Saber”. (Sônia– primeira resposta)

“Com os alunos, busco filmes de ‘conteúdo’. Gosto dos filmes que nos levam a raciocinar. Sempre tiro um proveito dos filmes. Mesmo quando não me identifico com o filme, nem com a obra, procuro trazer para a realidade verificando as possibilidades concretas da obra. Qual sua importância e onde podemos encaixá-la. (Rose– segunda resposta)

“Não gosto de olhar uma obra de arte, pintura principalmente, sem conhecer nada sobre o estilo e o contexto pertinentes. Já passei por essa experiência, com um grupo de visitantes e fiquei entediada. Foi no Tomie Otake, em agosto passado. A obra parecia um simples quadro negro. Por isso, quando levo os meus alunos a uma exposição eu sempre trabalho antes o contexto histórico, a época, as características, enfim, não deixo os alunos sem base teórica. (Nilton– primeira resposta)

Em relação aos dois últimos depoimentos, é importante ressaltar que a base teórica é fundamental para a contextualização de uma obra. Fica difícil, por exemplo, ler Machado de Assis sem saber nada sobre ele ou sobre o Realismo. Mas é igualmente importante que essa contextualização não caia no “modelo pronto”, na “ficha de leitura” que desvirtua completamente o uso de qualquer manifestação artística em sala de aula. Trata-se de não retalhar a obra, ou seja, possibilitar a emergência da riqueza estética que ela traz consigo. Do momento da leitura, da contemplação, o leitor ou o espectador já saem enriquecidos pelo simples fato de especular o texto, de viajar por ele alcançando sua vida e a vida dos outros em tempos e espaços diversos.

O objetivo estético não pode ser transformado em objetivo pedagógico, embora, da mesma forma, não deva ser ignorado em suas outras dimensões. De qualquer forma, no trabalho pedagógico, não deverá acontecer a simplificação e a redução.

Todos esses depoimentos, elencados acima, foram permeados pelo caráter *imediatista* das respostas, o que nos levou a um trabalho de recuo, de volta à pergunta temática, sob outra conotação, um vai-e-vem que possibilitou ao entrevistado sentir-se mais à vontade para expressar-se, livre de rótulos ou de julgamentos de valor. Dessa forma, pudemos ultrapassar o *imediatismo* das primeiras respostas e obter um testemunho envolvido com o subjetivo.

“A paixão que levo para a sala de aula é a paixão pelo Serviço Social. Eu tenho esse retorno quando as alunas dizem: Eu quero ser uma professora como a senhora, mas isso eu acho que é pelo meu conhecimento. Mas agora, você perguntando, eu lembro de uma coisa engraçada que sempre acontece. Eu não dou importância, mas agora, você instigando, eu vou contar. Eu não me julgo, veja bem, eu sou velha, não me julgo assim, mas as alunas falam que eu sou elegante, que eu me visto bem. É claro que eu sou vaidosa, mas sem extremos. Mas as meninas dizem que eu desperto isso nelas. Elas falam que a minha aparência é colorida como minha paixão pelo Serviço Social, e que eu passo isso pra elas”. (Tânia- quarta resposta)

“Levo no coração todas as sensações boas para dentro da sala de aula”. (Rose- terceira resposta)

“*As sete leis espirituais do sucesso* - o valor da obra está em desencadear um processo de revisão de valores emocionais”. (Pedro- quarta resposta)

“É muito importante replanejar nossos objetivos e um bom livro, um bom filme, pode ajudar nisso”. (Leila- segunda resposta)

“Uma pessoa, em qualquer profissão, feliz, emana felicidade a todos que a rodeiam. Um docente com experiências mais apuradas pode transmiti-las de modo muito mais consistente e significativo, muito mais próximo do real. Quanto mais tranquilo e feliz, mais feliz será o processo de ensino”. (Dinah- segunda resposta)

“Normalmente é o emocional que toma conta porque é o ouvir, perguntar, sentir, concluir, direcionar, ou não, julgar... às vezes. Meu lado ‘mãe’ às vezes ataca. Têm vezes que dou ‘bronca’ para a pessoa acordar. Outras, não consigo falar nada, outras, disparo a falar. Muitas vezes choro junto. É meio intuitivo. Quando domino o assunto, vou longe, dou detalhes, exemplos, conto estórias, dou testemunhos de vida. Quando o assunto vai para o Direito, sinto mais firmeza, após ter feito o curso cinco anos atrás. Mas fico mal quando não sei o que faço, tenho que pedir tempo para a pessoa voltar porque não sei literalmente o que fazer! O resgate humano ameaça sim a atividade profissional, principalmente quando a conjuntura política e administrativa é a que vivemos! Tudo é complicado, delicado, tomar iniciativas, ultrapassar limites profissionais... Limites que nunca estão claros. O conhecimento científico, ao contrário, é sempre revelado, o que é incorreto. Mas a prática profissional é sempre apagar incêndios, não temos o poder de planejar, pensar... é só executar. Isso me machuca muito. Acho que nós não temos que só apagar incêndios e isso eu falo sempre em sala de aula. Minha prática profissional me impede de ser só racional na formação do Assistente Social”.(Lúcia- segunda resposta)

Nessa seqüência de depoimentos analisados podemos perceber que os depoentes ultrapassaram a(s) primeira(s) resposta(s), admitindo e ressaltando o viés subjetivo que permeia suas ações educativas, muitas vezes semeado na própria prática profissional, em contato direto com o humano. É importante lembrar aqui as palavras de Freire, alertando-nos que a prática educativa vivida com afetividade e alegria não prescinde da formação científica séria, nem do domínio técnico, indispensáveis à transformação. A presença do amor elimina a “tarefa” de ensinar, substituindo-a pelo exercício compartilhado de aprender e crescer. A “tarefa” de ensinar é incompatível com esse exercício humano, pois ela só estimula a adaptação e a acomodação, ambas, ingredientes de um processo anti-humanista.

No amor, curiosidade e prazer, autonomia e criatividade emergem numa relação de confiança e respeito, constituindo um ato educativo compartilhado entre vidas. Assim, de acordo com a orientação de Freire (1998a, p.159), “é preciso ao professor abrir-se ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa

de que participa, como forma de selar o compromisso com o ser humano que existe em si mesmo e no outro”. A arte pode constituir-se no alimento fundamental para o cultivo dessa relação humana:

“Acho interessante trabalhar com filmes, pois isso ajuda a ser mais sensível, a conquistar o aluno, a fazê-lo gostar de ler, de cinema. Isso tudo estimula a imaginação, a criatividade”. (Leila- terceira resposta)

“A meu ver, a expressão artística é a expressão dos sentimentos do autor. É claro que a leitura que fazemos sempre será diferente daquela que o autor quis passar. Por isso, não me importo muito com os conhecimentos sobre a obra; procuro contemplar e descobrir a mensagem que o autor quis passar, mas nunca tenho certeza”. (Sônia- segunda resposta)

“A escola não é só para aprender e escrever, mas para construir uma visão de mundo mais ampla, que eles consigam sair da escola pelo menos conscientes de qual é seu papel no mundo. A arte é o caminho para isso, sem dúvida”. (Cida- terceira resposta)

“Não consigo ficar alheia às mensagens obtidas através das manifestações. Sempre as associo ao cotidiano vivido diretamente no meu trabalho como na minha vida. E daí tiro conclusões positivas para refletir sobre minhas ações”. (Nilton- segunda resposta)

“A arte é o remédio para nossa alma. O conjunto de expressões artísticas, se bem aproveitado, nos ajuda a ser pessoas melhores. Nossos sentimentos se afloram, modificam, nos transformam. E isso deve ser levado para a sala de aula”. (Nadir- terceira resposta)

“A emoção da leitura sem a preocupação com o certo ou o errado. São apenas valores positivos e tudo vai depender do que fazemos com eles”. (Lúcia- terceira resposta)

“A música na sala de aula é pouco introduzida. O meu desejo é, por exemplo, introduzir a música barroca na aula de Barroco. Quando eu to falando na Revolução Francesa, eu to pensando nas músicas da época. Então é nesse contexto que eu entendo a música na minha vida pessoal e profissional. A música é carregada do social, do cenário social”. (Dinah- terceira resposta)

A análise do conteúdo dos depoimentos expressa a dimensão estética presente na vida e nas relações humanas. É na escola que aprendemos valores, pensamentos, rituais, símbolos; aprendemos toda a determinação de uma cultura



social, escolar e profissional. Portanto, a escola não deve ser só o lugar para aprender, mas um espaço onde haja tempo para o sentimento, para o ritual, para a própria cultura e, como diz Arroyo (2000, p.133), “para que as crianças e adultos mostrem seus rostos, sejam gente”. Ser professor constitui-se em um modo de *dever-ser* que potencializa em sua prática, todas as dimensões, tempos e espaços, todas as lembranças. É nesse contexto que entendemos o sentido dos depoimentos abaixo:

“Como meu objetivo é o trabalho comunitário, na sala de aula insisto em que o trabalho com Comunidade é um trabalho com grandes grupos, com associações, com assentamentos, não é um trabalho de visita domiciliar, o que não significa que o Assistente Social deva se acomodar, ficar sentadinho. Isso eu desperto neles. A metodologia do trabalho com a Comunidade busca desencadear uma ação, trabalhar através da ação. Isso tem tudo a ver com a educação popular, a educação não formal, Paulo Freire, a capacitação das pessoas para trabalharem seu próprio desenvolvimento. Por exemplo: organizar uma turma para ir à Prefeitura pedir a canalização de um córrego e, junto com isso, uma ação diferenciada: discutindo com a comunidade suas ações. Há uma tendência que já é antiga e a gente procura quebrar, que é a da liderança da comunidade. Quando se procura um ‘líder’, não é uma pessoa que tenha influência na comunidade, mas tem que se procurar aquele que, de repente, participa menos. Liderança existem muitas, e muitas vezes aquele que participa menos tem um potencial que ainda não foi descoberto, nem ele mesmo descobriu, ou ainda não pôde pôr em prática. Aí entra, sim, a questão individual. Cada um é cada um e nesse ponto vai ter muita influência a experiência de vida, a bagagem anterior de cada um, a visão de mundo que cada indivíduo traz consigo, se ele tem ideais, se ele acredita, se tem paixão, etc. Nesse sentido admito, sim, que levo meus alunos a refletir sobre valores humanos, sobre o indivíduo, a diversidade, aquilo em que cada um acredita”. (Tânia)

“Estou aprendendo aqui a diferença entre multi, inter e transdisciplinaridade. Acho que nunca fui trans, mas agora estou tentando ser. E meu caminho é a arte. Agora percebo o quanto negligenciei filmes e livros, fazendo deles apenas um instrumento de informação e de avaliação. O medo de fugir da nossa disciplina, de não dominar outros assuntos, faz a gente ficar reduzida aos limites daquele conteúdo programado. Quando acontece alguma coisa inesperada e tratamos com nossa sensibilidade, não consideramos como ‘aula’. Agora vou dar mais valor a isso, é muito importante para nossa auto-estima e para uma boa aula, no sentido da totalidade do ser humano”. (Sônia)

“Quando você pergunta sobre a arte na sala de aula, eu vejo o mundo globalizado e todas as áreas do conhecimento integradas. Penso que a ação docente reflete o profissional e o homem que a gente é. Os PCNs associam aos temas transversais a prática docente e isso facilita o caminho. A arte é o caminho para trazer o que o aluno mais gosta”. (Nilton)

“O tempo todo que você busca romper com aquilo que é muito estabelecido, essa ruptura tem a ver com aquilo tudo que ficou lá atrás. Se uma teoria dá conta de explicar tudo, por que vai mal a sociedade? – por que as coisas não se resolvem? Se ela resolve os problemas por que então eles não se resolvem? Isso tem a ver com a lembrança estética, com essa coisa maior que transcende, que supera essa teoria, que está sempre presente e dá o tom de contestação. A atenção que você dá a essa bagagem interior. Muitas pessoas se sentem mais seguras apropriando-se do que é concreto e objetivo. É claro que é mais fácil assegurar-se daquilo que é mais concreto, mais objetivo e essa estrutura é importantíssima. Mas para outras pessoas, isso é uma prisão, uma amarra. Pode ser que muitas pessoas tenham tido convívio com a ópera, com a pintura, mas foi só uma parte do passado que ficou no escaninho, guardadinha, não conversou com a outra parte do escaninho. (...)

Esses alunos querem se assegurar de uma certeza. Por exemplo: outro dia eu estava dando aula sobre o capitalismo, um tema marxiano – eu dou aula dentro desse enfoque da questão social e fui tentar conceituar, com eles, o que é acumulação capitalista. Disse que ela tem tudo a ver com a revolução tecnológica e que esta, a gente pode buscar lá nas pesquisas paleontológicas. Faço então a retrospectiva, buscando temas que não têm necessariamente a ver com o Serviço Social – a origem do homem, as pesquisas dos arqueólogos. É claro que para isso leio muito, tenho paixão por História. Faço esse tipo de gancho nas minhas aulas e acho que isso tem a ver com o meu passado, esse contato com o universo estético que é mais integrador, que te chama para um cenário maior, tanto para o detalhe quanto para o conjunto, para a beleza, enfim, você vê beleza. (...)

Se você dá uma aula, por exemplo, sobre a revolução capitalista e traz a revolução tecnológica para essa dimensão, aparentemente, não tem a ver com a revolução capitalista. Há muitos alunos que têm dificuldade em fazer esse salto. A divisão do trabalho se deu 7.000 anos a.C.. Mas tem aluno que não acompanha porque isso não é linear. Tem que puxar tudo em ordem cronológica, crescente, até o ponto final. Aí pronto, ele entende, se satisfaz com essa linearidade. (...)

Se você pega o texto da Martinelli para falar da Revolução Industrial, ela fala de 1830 e fala um pouquinho da obra de Marx até 1848, na grande crise, e no outro capítulo volta, isso dá um nó na cabeça do aluno. Principalmente aluno de primeiro ano, pois eles vêm dessa formação bem linear. Vou abrir espaço aqui para dizer que estou falando dos meus alunos, uma turma relativamente grande, bolsistas em grande número, vêm de uma história prejudicada no sentido de uma educação formal, ou seja, pessoas que pararam de estudar há muito tempo, ou fizeram supletivo, ou vieram de colégios estaduais, mas trocaram muito de cidade, de estado, enfim, uma turma bastante peculiar que eu tomo como referência. Os do quarto ano, como têm que fazer o trabalho de pesquisa para o

TCC, já começam a perceber as ligações e aí têm vontade de continuar, mas o curso acaba... É incrível, mas ainda há alunos que falam em 'ponto' de História, em teste de múltipla escolha, em 50 perguntas para estudar para a prova". (Dinah)

Os quatro depoimentos acima referem-se à transdisciplinaridade. O último o faz de forma explícita, ressaltando-lhe o valor e ilustrando a atividade. Em momento algum da entrevista mencionamos esse tema. Os depoimentos fluíram espontaneamente, transpondo os limites da pergunta e abrindo-se à dimensão maior da arte como facilitadora de um metaponto de vista, uma metaconcepção como é a transdisciplinaridade. Ela não fica presa a limites de território ou de conhecimento especializado, mas busca o homem em suas múltiplas dimensões; nela há a transcendência de fronteiras, o convívio pessoal, o encontro, a abdicação do poder conferido pela disciplina. Esta se mantém duplamente no contexto, garantindo sua inteireza e, ao mesmo tempo, a circulação através de si mesma. Ao romper fronteiras e possibilitar o alargamento do real, a transdisciplinaridade estabelece o diálogo com o imaginário e com a arte. Nessa caminhada, aprendemos a respeitar culturas e sujeitos diversos, em épocas e espaços diferentes do nosso; aprendemos, como professores, o cultivo da sensibilidade:

"A leitura conduz a visões diferenciadas de realidades, favorece a compreensão e a comparação de contextos sociais distintos. Conseqüentemente, estimula a percepção e revisão de valores pessoais e profissionais". (Cida)

"Toda a experiência é fundamental para a ação docente, seja leitura ou o contemplar de um pôr do sol, trazem consigo sensações que conduzem a um processo contínuo de revisão de posturas e valores". (Leila)

"É preciso sentir a leitura, a música, a arte, para que o professor leve para os alunos todo seu trabalho com emoção. Dessa forma, a relação entre eles é mais forte e os resultados melhores". (Lúcia)

“Sim, a arte é indispensável na educação pois faz parte da vida tanto do professor quanto do aluno. Se o aluno não tem acesso a essa diversidade, cabe ao professor proporcionar-lhe esse acesso, mesmo de forma rudimentar, para que ele possa até mesmo discernir seu próprio gosto”. (Rose)

“A falta de contato com a leitura e dessas aventuras que a leitura propõe, de você pegar um livro de história ou de História, e não saber do que ele tá falando, mas vamos ver do que que ele tá falando? Os alunos não fazem esse exercício – é proibido. Se não entender não tem importância, é um exercício que não é praticado na sala de aula. Ora, no joquinho de computador você vai sem saber, jogando com o risco e o erro, e não acaba acertando? (...)

É essa parte do jogo, da brincadeira, da experiência estética pela leitura, pela arte, que falta muito para nosso aluno e para alguns professores, também, né? – a dificuldade de transpor. Você joga com categorias técnicas da série histórica e de repente sai dessa semi história e vai aprofundar com outros aportes teóricos”. (Dinah).

Percebemos nos depoimentos dos entrevistados, sua expressão livre de imediatismos, assumindo, como sujeitos, a necessidade da arte para transgredir fronteiras que nos levem à dimensão estética da existência. Das visões diferenciadas à revisão de valores, a fala dos depoentes explicita que a ação humana do professor é fonte poderosa de transformação. Como orienta Morin (2000a, p.49), é pela literatura, pelo filme, pela pintura, “que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida” e, assim, favorecer o conhecimento do outro.

Nessa perspectiva, Maturama afirma que se não há aceitação do *outro*, se não há espaço de abertura para que o outro exista, e, juntamente, não há fenômeno social:

As relações de trabalho não são sociais. [...] Os sistemas hierárquicos, como um exército, por exemplo, não são sistemas sociais: são uma maquinaria de um tipo no qual cada pessoa deve fazer algo, mas não é um sistema social. [...] A reflexão ética surge apenas e exclusivamente no espaço de preocupações pelo outro. (MATURAMA, 2001, p.47).

Complementamos essa afirmação com o último depoimento, de uma assistente social engajada no trabalho humano de desvelamento e recuperação dos valores que resgatam a cidadania, a solidariedade e a própria dignidade da existência:

“A maioria dos projetos sociais têm trabalhado cultura, produção. Pode ver: Criança Esperança, A Banda bate-lata, Projetos do Nordeste, Capoeira, Arte Marcial, Teatro, Bandas de Música, os projetos da FEBEM, a própria ginástica olímpica. Os projetos que resgatam a cidadania trabalham muito a experiência estética, aquilo que retira a brutalidade, aquilo que lapida, em toda a sua gama enorme de expressões. É por aí que os projetos sociais têm se mostrado eficientes tanto para quem investe, como para a população. Mais do que a merenda – aquela coisa muito pontual – a recuperação na escola. Isso é que amplia o horizonte para a recuperação, isso é o que socializa”. (Dinah)

A ação do Assistente Social, assim como a do professor, vêm alargando fronteiras como ações humanas interventivas. No contexto contemporâneo, a cada vez mais é evidenciada a preocupação com propostas sócio-humanísticas que sustentem, a partir do modelo de produção capitalista, uma reflexão consciente sobre o resgate da identidade humana. Afirma Tolosa (1999, p.129): “Hoje, cada vez mais é importante abrir a discussão e sustentar princípios sobre as ações educativas na formação dos profissionais [Assistentes Sociais], na medida em que se constituem agentes diretos, concretos, vivos sobre e na realidade histórica e social”.

O compromisso da Educação, portanto, vai além do burocrático ou do técnico – é o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, onde sejam assumidas, com ternura, as diversidades, as singularidades e as situações de conflito que alimentam o crescimento mútuo.

Para ilustrar essa preocupação, transcrevemos um trecho de Ronaldo Laranjeira, Professor de Psiquiatria da UNIFESP e Coordenador da Unidade de Pesquisa em Álcool e Drogas:

*Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust- obra na qual os personagens são multidimensionais, nem bons nem maus. Sofrem, amam, traem, sentem medo da morte, encantam-se com a beleza das paisagens naturais e humanas, enfim, vivem todas as contradições humanas. (...) Muitos críticos comparam essa obra a uma catedral. É possível admirar a estrutura arquitetônica, representada por grandes temas universais – amor, amizade, ciúmes, traição, casamento, medicina, memória, tempo, hereditariedade, sociedade, etc. também se pode concentrar nos detalhes do edifício pela descrição minuciosa e rica das motivações psicológicas dos personagens. É essa forma dupla de entender a obra que a faz universal. Podemos saborear a descrição de todas as emoções de certo personagem e aprendermos, como em nenhum outro lugar, a riqueza da motivação humana.

O cotidiano da medicina nos expõe a emoções confusas e intensas. Muitas vezes, tentamos achatar essa riqueza com artifícios pobres, como ver alguém como o “pacientezinho”, atribuir o sofrimento à “loucura da família”, ou considerar a dor da morte como a “incapacidade de alguém morrer com dignidade”. No cotidiano, entender o amor, o ciúme, a amizade, a lealdade, a memória é uma tarefa que, freqüentemente, nos faz sentir incompetentes. Ler uma obra como essa é um antídoto a esse achatamento emocional que costumamos exercitar na vida profissional e pessoal. (LARANJEIRA,2004, p.46)

A metáfora: “antídoto contra o achatamento emocional” revitaliza a arte como megaconceito e potencializa suas expressões como mediadores simbólicos do reencantamento. A estética é, ao mesmo tempo, fonte de prazer e também meio de conhecimento e aproximação da cultura de um povo, é instrumento de decodificação da História e suporte das reflexões indispensáveis para transpor as fronteiras da disciplina e caminhar na construção de um espaço educativo mais humano.

Pela análise interpretativa dessa segunda categoria geral podemos concluir que a prática docente carrega consigo toda essa riqueza de possibilidades. A ação educativa está imbricada numa teia subjetiva de valores e conhecimentos, permeados, duplamente, pela paixão e pelo compromisso de despertar essa paixão no aluno. É pelo cultivo de sua sensibilidade e de suas percepções, que o professor emprestará novo significado às interações comunicativas e aos intercâmbios afetivos que acontecem dia-a-dia em sala de aula. É pelo reconhecimento do papel da emoção como moduladora dos processos de aprendizagem que o agente educativo vai possibilitar a aventura pedagógica do encantamento no terreno da epistemologia.

Ao falar em sentimento e emoção corremos o risco de uma fala esvaziada pela mensagem repetitiva ou pela conotação de falsidade que possa parecer as visões mais racionalizadas. Nesse sentido, lembramos que a preocupação com o sentimento não prescinde da preocupação como saber. O olhar rigoroso sobre a realidade, implicado no conhecimento científico e na postura crítica, pressupõe clareza, profundidade, seriedade, mas não pressupõe que se confunda seriedade com falta de alegria. Rios (1995, p.80) refere-se à alegria no processo educativo da seguinte forma:

Mas já deixei de temer que minha fala soe piegas ou 'idealista'. Acredito firmemente que as escolas que nós estamos construindo com nosso trabalho só irão ao encontro dos objetivos que temos proclamado quando seu corpo docente tiver clareza da necessidade de trazer, para o espaço da escola, junto com o estudo, o sentimento. Mais precisamente, a alegria e o prazer. Fico pensando que ser professor é promover o encontro de uma porção de contribuições à descoberta, ao crescimento e à alegria dos 'aprendizes' com quem se partilham o conhecimento e a construção do mundo.

No fechamento desta segunda categoria, continuamos tomando por base as palavras de Rios, lembrando-nos que “saber e sabor têm a mesma origem etimológica”, ou seja, o ato de saber está associado intrinsecamente ao sabor de conhecer. Nessa perspectiva ressaltamos em nosso trabalho a preocupação com um ato educativo que seja temperado de sabor, tanto para os professores como para os alunos, pois é desse sabor que se constrói o significado da existência. É importante que se cultive esse *sabor* nas relações profissionais, na sala de aula, nas intervenções do Assistente Social e, portanto, na formação dos agentes educativos: o desejo de tornar real uma vontade coletiva de ser feliz, na dimensão compartilhada da felicidade do outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo ficaram três coisas: a certeza  
De que estava sempre começando,  
A certeza de que era preciso continuar e  
A certeza de que seria interrompido  
Antes de terminar.*

*Fazer da interrupção um caminho novo,  
Fazer da queda, um passo de dança,  
Do medo, uma escada, do sonho,  
Uma ponte, da procura, um encontro.”*  
(Fernando Pessoa)

A cultura contemporânea tem uma trama plural, tecida em múltiplos eixos problemáticos dos quais emerge simultaneamente uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, das diferenças, e da necessidade fundamental de estabelecer o diálogo com essas dimensões contraditórias. Para descrever esse movimento contínuo de possibilidades e liberdades, em que o ser humano se auto-organiza, recriando o conhecido e construindo a vida na perspectiva do desconhecido, selecionamos os versos de Fernando Pessoa que tão bem sintetizam a impossibilidade das respostas e a certeza da caminhada, da continuação, do eterno recomeço, da perene autoconstrução.

A complexidade dos problemas deixa-nos imersos na insegurança; perdemos um referencial estável de futuro e, por essa razão, torna-se necessária uma reordenação intelectual que nos habilite a pensar a própria complexidade, que nos empurre para a aventura da vida conscientes de toda a ambigüidade da própria vida.

No contexto planetário de transitoriedade e indeterminação, assistimos à dissolução dos discursos homogeneizantes da ciência, vivenciamos histórias no plural,



construímos projetos humanos que priorizam o social e tentamos alertar o mundo que é possível construir um futuro mais humano. Tornar-se ser humano consiste em participar em processos sociais compartilhados, nos quais emergem significados, sentidos, coordenações e conflitos, mas consiste, igualmente, em recuperar a singularidade, em restaurar a consciência de que somos protagonistas de nossa própria história e de nossas próprias vidas, de que somos sujeitos participantes e participados no processo de construção social.

A sociedade não está entregue apenas a determinismos materiais, mas comporta todo um mecanismo de confronto e cooperação entre sujeitos, entre o *nós* e o *eu*, na teia das relações afetivas de dependência e emancipação. Assim, conforme vai exercendo sua condição de fazer escolhas e de operar essas escolhas no meio exterior a que estão conjugadas, conforme vai conjugando, simultaneamente, o egocentrismo a uma existência coletiva, vivida e compartilhada em sociedade, o indivíduo afirma-se na sua condição de sujeito em processo permanente de autoconstrução.

Ser sujeito é, portanto, ter autonomia dependente, porque socialmente responsável, é duplamente ser o *sapiens*, o racional, o que luta para proteger-se, e o *demens*, o sonhador, o que poetisa sua própria existência.

Norteados pela reflexão “quem somos nós, os educadores”, este trabalho caminhou pela noção de sujeito moriniana buscando enfocar a necessidade do cultivo do lado poético do sujeito-professor como alimento de uma ação docente mais humana e significativa. Nessa perspectiva, o estudo refletiu o caráter heurístico nele contido, pois sua dimensão está no futuro possível: o caráter inconcluso e inacabado desvela-se como um caminho, uma alternativa para novas e continuadas reflexões, novas

possibilidades, de forma a instigar constantemente o cultivo do poético como necessidade inerente à própria existência humana.

Os resultados obtidos demonstraram que ainda há uma relutância em aproximar a vida subjetiva da atuação em sala de aula. A dicotomia pontua uma formação linear que centraliza a competência do professor no lado puramente racional. Admitir que a emoção permeia sua ação em sala de aula seria admitir que há envolvimento de vidas e sentimentos; essa admissão, no contexto de uma formação tradicional, implicaria admitir sua vulnerabilidade, o que poria em risco sua competência profissional. Em alguns casos, portanto, foi necessário insistir, recuar, voltar, reformular as perguntas sob outro enfoque para quebrar essa relutância e superar o imediatismo das primeiras respostas, encontrando, então, um sujeito solto e espontâneo, falando de suas emoções, sem o receio de colocar “em xeque” seu profissionalismo e conhecimento.

Outro denominador comum avaliado a partir dos estudos exploratórios foi a associação das narrativas de vida com a visão de mundo do sujeito depoente. Sem provocarmos essa ligação, pudemos observar o traço comum emergente nas respostas: do encantamento com a natureza ao estímulo prazeroso proporcionado pela arte, os depoimentos nos levaram à constatação do desejo comum de construir um mundo mais humano. Pudemos fundamentar essa interpretação, sobretudo, na ênfase dada pelos depoentes a dois sentidos opostos presentes no discurso:

Primeiramente, a constatação da pequenez, da “impotência” de sua ação para transformar o mundo, em confronto com sua vontade enorme de transformá-lo. Essa “impotência” desvelou-se, para nós, como a desvalorização das ações humanas singulares. Em outras palavras, pudemos perceber que falta, ao sujeito professor, a

consciência da dimensão de sua força. Limitado ao racional, à tarefa de ensinar, sua referência de valor é burocraticamente medida e avaliada pelo “o quê” ensinou, pelos projetos que coordenou, pelo currículo que construiu. Falta-lhe a valorização da referência humana, esta que não pode ser medida burocraticamente, nem debatida em mesas redondas. Falta-lhe o cultivo da semente plantada: para quantos alunos ele deixou a marca do sujeito vulnerável, do professor-gente que se encanta, ama e sabe e, paradoxalmente, se encoleriza, sofre e desconhece? Essa referência de esperança, de amor ao outro, de vida afetiva compartilhada, de ator agente e conseqüente, sujeito ao erro, ao risco de suas opções, é uma referência não cultivada, não estimulada em sua formação. Voltamos aqui às palavras de Freire, dizendo-nos sempre que a ação educativa é um ato de amor. Esse amor que fica na lembrança dos nossos alunos e os acompanhará tanto mais quanto mais forte tiver sido a vivência desse amor em sala de aula.

Em segundo lugar, o esvaziamento, sofrido pelo adulto, do lado lúdico infantil, no confronto com a realidade técnica e profissional. As respostas evidenciaram-nos que a ruptura aproxima-se mais da fatalidade do que da opção de vida. A luta pela sobrevivência e o enquadramento em um perfil aceito pela sociedade como “cidadão incluso” fazem aflorar sobremaneira o lado prático e utilitarista da vida, deixando em segundo plano o lado poético e sentimental. Consideramos que as narrativas de vida dos depoentes manifestaram essa ruptura, mas evidenciaram, igualmente, o que seria a sua opção de vida: cultivar a curiosidade e a vivacidade típicas da criança, no seu dia-a-dia de adulto. Ficou claro nos depoimentos elencados que a riqueza dos bons momentos vividos permanece como bagagem permanentemente recriada do viver presente e que não é opção do adulto esquecer essa bagagem em alguma estação de

parada. Por mais que tente negá-la, ela o acompanha e revive imediatamente a partir de sons, olfatos, imagens que estimulam essa lembrança. É o que pudemos constatar dos depoimentos apresentados. O cultivo desse lado lúdico e prazeroso deve ser, portanto, estimulado na formação dos professores como alimento da curiosidade, do gosto pela vida, da raiz potencial capaz de seivar um outro olhar sobre a realidade.

O embasamento teórico constante no segundo capítulo deste trabalho instigou-nos uma reflexão mais detida sobre as respostas do grupo de profissionais do Serviço Social, em relação ao viés humanista que impregnou a formação do Assistente Social. A constatação específica firmou-se na contradição implícita nos depoimentos que ora privilegiaram o viés humanista como estímulo para uma ação mais humana, na própria intervenção profissional; ora limitaram-no como fator excludente para a ação social. Explicando melhor: pudemos perceber, de um lado, que o humanismo tradicional foi extrapolado e recriado no processo de desenvolvimento do profissional, adquirindo a condição de ponto de partida para uma formação humana menos preocupada com o viés assistencialista e mais com a plenitude do indivíduo. De outro, o humanismo tradicional constituiu-se como um divisor de águas na opção do campo de trabalho do Assistente Social: ou o social, ou o individual.

O humanismo, assim, vem associado a um trabalho com o indivíduo, no singular, o que elimina a sua presença no campo social, no coletivo. Isso nos leva a considerar que a noção de humanismo ainda imperante na visão de alguns profissionais é a tradicional, operada pela Igreja, permeada pelo caráter assistencialista e dimensionada no transcendental. A dualidade coletivo/individual foi enfatizada na relação excludente Comunidade/Caso. Essa visão excludente acompanha o professor em sala de aula, na formação dos futuros Assistentes Sociais.

Daí nossa preocupação em reafirmar a noção de sujeito moriniana em sua inseparabilidade vida egocêntrica/vida compartilhada. Daí também nosso enfoque do humanismo moriniano ultrapassando o plano transcendental e individual, para devolver o homem a suas origens, à consciência de suas ações no processo de evolução da humanidade. Acreditamos ser necessária, sobretudo na formação do Assistente Social, a reflexão contínua sobre um novo humanismo, cujas raízes se encontram no sujeito, mas cujas flores desabrocham no social.

Finalmente, dirigimos nossas constatações para a premissa inicial deste trabalho: a educação estética como alternativa de cultivo do lado poético do sujeito professor. Nesse sentido, pudemos perceber a potencialidade da arte na reeducação do olhar a partir da reconstrução do imaginário. Para isso, nosso trabalho buscou o resgate da subjetividade, abrindo espaço para as múltiplas expressões da arte.

Apesar de ser ressaltada como componente essencial nas narrativas de vida, no momento em que foi solicitada sua ligação com a prática pedagógica, a arte ainda foi refletida, nas respostas primeiras de alguns depoentes como um recurso didático conjugado ao conhecimento. Ultrapassado esse momento, a liberdade de expressão conseguiu revelar-nos um compromisso do professor com o valor intrínseco da expressão estética. Queremos ressaltar, então, que o compromisso existe, mas é necessário explorá-lo, aguçar no educador a necessidade de revitalizá-lo, em toda a sua expressão, soltando as amarras que limitam a arte a uma visita técnica ou a uma disciplina quantificada bimestralmente.

Elencamos a seguir algumas observações finais que evidenciam o caráter transdisciplinar da arte e seu potencial para desenvolver a imaginação e a criatividade, componentes reais imbricados numa prática de vida que é também prática social:

➤ o uso singularmente livre da fantasia e da ficção como forma de experimentar a verdade. Morin denomina de complexo realista-sentimental esse estado de intensa afetividade situado entre a magia e a consciência subjetiva. A ampliação desse estado libera fluxos de afetividade. O desenvolvimento atual do que Morin (2001d) chama de *mass culture* amplia esse estado realista sentimental. Por intermédio do cinema, do rádio, da TV, da imprensa, os conteúdos românticos da *mass culture* tendem a colocar em cena a identificação imaginária e a exaltar as paixões da alma.

Dessa forma, o ser humano pode compensar as explosões de crueldade e as insuficiências de amor nas fantasias, as quais aliviam provisoriamente o peso e a coerção do real. O cinema, por exemplo, é uma janela do mundo para quem vai contemplar o modo mais bonito de se viver. Isso interfere no modo de percepção do mundo real, encorajando para a vida. É uma forma objetiva de transformação. O cinema estimula a pessoa a sair da rotina, a vivenciar o que é diferente, a buscar a aventura (ainda que seja imaginária), a satisfação dos desejos, as viagens, a valorização de uma concepção lúdica da existência, onde a felicidade não está para além desse mundo, mas bem próxima do real;

➤ o riso, as lágrimas, o alívio, a comoção são índices que revitalizam a própria existência. Essa revitalização estimula a comunicação e a empatia intersubjetivas, que são para Morin, os fundamentos da compreensão humana.

Afirma Morin (2000a, p. 93) que, pela arte, compõe-se um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito:

[É pelo cinema, pela literatura,] que posso compreender as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o *ego alter* como *alter ego*, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade.

➤ personagens envolvidos muito mais em relações intersubjetivas, conflitivas e emocionais, do que em uma vivência objetiva, racional e impessoal. Isso abre a perspectiva de um mundo particular no imaginário do sujeito. Afastando-se da pretensão de determinar, *a priori*, o certo e o errado, a literatura e o cinema penetram na representação subjetiva de mundo de cada um, permitindo a decodificação singular, livre de estereótipos. Essa liberdade é pressuposto para a construção identitária do sujeito.

➤ as personificações, antropomorfizações, as conduções do sujeito imaginante pelas metamorfoses mágicas do real/imaginário delineiam um poder de transformação, de vôo infinito (enquanto dure) a um mundo fantástico que retroage sobre o real, resgatando-o e retornando-o modificado. Esse poder é passível de seivar, no humano, sua religação com a realidade.

De acordo com Morin (2000a, p.91): os romances restituem e revelam a complexidade humana escondida sob as aparências da simplicidade. Revelam “os indivíduos, sujeitos de paixões sonhos, delírios envolvidos em relacionamentos de amor e ódio, de rivalidade, inseridos num meio social ou profissional; submetidos a acontecimentos e acasos, vivendo um destino incerto”.

O valor cognitivo da metáfora, rejeitada pelo científico, é revelado com força total na literatura. Pela metáfora, é possível abrir o texto ou o pensamento a diversas interpretações, encontrar ressonância com as idéias pessoais de um leitor e estabelecer comunicação analógica entre realidades distantes.

Tudo isso, explica Morin, permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta.

➤ a perspectiva do final feliz – a renovação perene do mundo – a possibilidade de um amanhã melhor, onde o mal ceda lugar ao bem, para o eterno recomeço. Esse expediente aparentemente utópico põe em evidência um mundo onde tudo se fecunda, nasce, cresce, morre, renasce, num movimento incessante entre vacuidade e plenitude, entre o inacabado da vida e o infinito do tempo:

O gênero humano não pode suportar muito a realidade. Ele vai até certo ponto e, se ultrapassá-lo, ficará insuportável. Daí a necessidade humana da arte, da vivência do irreal, fazendo do cinema, o espelho do seu desejo: é nele que força, juventude, beleza e riqueza se eternizam. É o elixir da imortalidade, jorrando de todas as fontes, pois o que se consome não é abstração verbal, mas imagem intangível, possibilidade semi-real humana por meio da ação, do melodrama, dos musicais. Tudo isso, tendo o viés confortável do final feliz. (informação verbal: palestra, Zenaide Soares, *Diversas leituras do mundo através do cinema*. Núcleo de Investigação da Complexidade. Agosto/2002).

O cultivo dessa dimensão favorece a esperança do viver, não deixa morrer o sonho da transformação.

➤ a íntima ligação ao poético, à ficção, à intenção estética e à especulação existencial, longe da preocupação didática e utilitária. Não há capacitação técnica para ser ético. O *dever-se* não se aprende por manuais. É nesse terreno fecundo que a arte explode seu potencial de *poder-ser*, pela possibilidade de uma nova relação com o mundo ao alargar no sujeito a brecha para a receptividade, para a sensibilidade, para ver o que antes não via, para criar um vínculo existencial com a humanidade com quem divide sonhos e frustrações.

Para Morin (2000a, p.91), as obras primas da literatura foram “obras-primas da complexidade”, revelando “a condição humana na singularidade do indivíduo (Montaigne), a contaminação do real pelo imaginário (Dom Quixote), o jogo das paixões humanas (Shakespeare)”. Explica ainda que o próprio Descartes afirmou serem os pensamentos mais profundos “encontrados nos escritos dos poetas e não dos filósofos,



porque os poetas se servem do entusiasmo e exploram a força da imagem. É mister, portanto, o cultivo desse mundo imagético na formação e ação educativa.

É pela arte que podemos alargar a imaginação, desenvolver a percepção, aflorar sentimentos, superando os limites do individual para alcançar o social numa visão transdisciplinar. É pela arte que podemos resgatar mundos e pessoas, em outros tempos e espaços, conhecer culturas, reconhecer as diferenças possíveis, lidar com a expectativa do impossível e efetivar a prática do pertencimento.

A arte aproxima o sujeito de sua existência interior, do lúdico infantil às profundezas do sentimento, desvelando-lhe toda uma prática social que, por isso mesmo, carrega uma relevância política. Nessa perspectiva a premissa contida em nosso trabalho de que esse compromisso é do epistemólogo, do psicólogo, do médico, do Assistente Social, do professor, consoma-se como alternativa emergente da responsabilidade social de cada um. Temos, no depoimento final de nossa análise, um discurso evidenciando a educação estética como eixo de Projetos Sociais que visam à política da inclusão e do pertencimento. A necessidade de desenvolver novos métodos e formas de ação propõe uma redefinição da arte como metaconceito capaz de integrar redes disciplinares e incorporar a estética à participação social.

Propomos, então, que, na formação dos nossos agentes educativos sejam contemplados momentos de vivência em que as manifestações artísticas sejam exploradas por excelência:

- porque ela contém, em si mesma, as maiores possibilidades de não se dobrar às exigências da eficiência e do utilitarismo característicos das leis de mercado;
- porque com ela se constrói um caminho de resgate da potencialidade humana adormecida para o novo, para o desejado, para o utópico;

➤ porque por ela ampliamos nossa representação de mundo, já que a dupla subjetividade criador/espectador não revela, não dá lição de moral, mas incita a indeterminação, devolvendo ao homem a liberdade e a responsabilidade de perceber seu mundo e nele refletir-se;

➤ porque dela emergem a flexibilidade e o caráter inconcluso que devolvem ao imaginário o exercício de associar e transpor fronteiras disciplinares, vivenciando relações e experiências em redes de pertencimento.

Depois de todas essas considerações, resgatamos a pergunta que norteou nosso trabalho: “quem somos nós, educadores”, para encerrar esse diálogo com o *homo complexus* professor. Sem a pretensão de uma resposta fechada, mantemos, entretanto, o desejo de que ela permaneça em aberto, suscitando reflexões permanentes a partir do desafio proposto neste trabalho. Buscamos nas exclamações de Mota Brasil (2001, p.170) as sugestões que devolvem a pergunta ao seu contexto originário: “Sujeitos sujeitados! Sujeitos criativos! Sujeitos rebelados! Sujeitos amordaçados! Sujeitos revolucionários! Sujeitos moderados!” Mas, acima de tudo, sujeitos complexos, *sapiens/demens*, inseparavelmente imbricados nas relações intersubjetivas com nossos alunos, indissolúvelmente tecidos na unidualidade prosa/poesia, totalmente responsáveis por nossas ações no curso da nossa existência.

O reconhecimento de nossa complexidade e a consciência da nossa da incompletude possibilitam tornar a ação educativa um produto artístico inacabado, passível do acréscimo de mais um sorriso, de mais uma tristeza, da intenção e do acaso.

Assim se coloca Morin (1999, p.182):

Devemos debruçar-nos cada vez mais sobre a nossa interioridade, as nossas sensações e nossas emoções mais íntimas para compreender e, sobretudo, para responder melhor à inteligibilidade do mundo objetivo. Esse esforço auto-referencial das nossas emoções nos permite ter uma visão diferente diante da complexidade do real. De fato, a complexidade do ser – sujeito humano – reside precisamente no fantástico vaivém que o ser humano realiza incessantemente de maneira descontínua entre duas espécies de subjetividade: antagonismo e contradição na multiplicidade das nossas relações dialógicas entre, por um lado, o universo subjetivo e as nossas percepções intelectuais e, por outro lado, o mundo objetivo.

A vida humana implica reconhecer que vivemos num plano egocêntrico e num plano cosmocêntrico, negociar com nossas próprias contradições, com nossos medos, explorar o imaginário e o poético que existem em nossas vidas. Nessa perspectiva, acreditamos ter alcançado o objetivo proposto neste trabalho, na medida em que buscamos, durante todo o estudo, desvelar a riqueza do poético contido no sujeito professor e ressaltar a necessidade de seu cultivo como alimento permanente de autoformação. Desejamos, com este trabalho, deixar nossa parcela de contribuição com esse processo, estimulando reflexões que levem o agente educativo a explorar toda a riqueza poética contida no domínio da sensibilidade humana e, assim, deixar que seja cultivada uma riqueza subjetiva “capaz de produzir utopias” (ALBINATI, 1998, p. 34). A importância dessa sensibilidade potencializa, no professor, não só mudanças na prática profissional, mas, e principalmente, a mudança de sua própria concepção de mundo, de educação e de si mesmo, *sapiens* e *demens*, agindo e interferindo na realidade do *homo complexus* que é seu aluno.

Nossa dimensão é infinita, desmedidamente aquilo que nossa sensibilidade entende por existência humana e que nosso amor contempla na existência do outro. Quando assumimos a preocupação com o outro, tornamo-nos, como explica Maturana (2001, p.97), “filhos do amor”, pois o amor é “a emoção

fundamental na história dos homenídeos” - e é essa dimensão humana que nos impele à certeza de fazer do sonho, uma ponte para o encontro.

Na escola, convivem sujeitos totais com mentes, história, corpo e identidade. Daí a necessidade de um trabalho que não seja apenas técnico, limitado ao currículo programado, mas de uma ação educativa que favoreça o desenvolvimento da curiosidade, da paixão pelo aprender, da vontade de questionar e buscar, da emoção que permeia todos os atos humanos. O trabalho com o sentimento e para o sentimento, este que ficará na formação do sujeito, enquanto tantos conteúdos transmitidos ficam cada vez mais distantes.

Não é preciso assegurar o descarte do sentimento, da emoção, para a construção da pluralidade de conhecimentos sistematizados. As questões existenciais do ser humano são inseparáveis das respostas e descobertas dos diversos ramos do saber, das ciências, das letras, das artes. Essas duas dimensões não se esgotam em uma unidade de conteúdo trabalhada. Caminham juntas para além das fronteiras da disciplina, pelas possibilidades de aprender e aprender-se, de descobrir e descobrir-se, em meio às multipotencialidades, na trilha das origens, da identidade de classe, raça, etnia, gênero, idade; na alameda da tradição intelectual e cultural, da memória coletiva.

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (MORIN, 2001e, p.61).

Somos professores e, como tal, carregamos a função que exercemos e a imagem internalizada do professor que somos. Incorporamos o ser professor como o

outro de nós mesmos. Ser professor, como explica Arroyo (2000, p.129) “é um modo de ser. Sabemos que somos professores, que não dá para fechar o expediente e esquecer até o dia seguinte. Carregamos tudo da escola para casa e de casa para a escola”. Esse processo de construção, ao longo das escolas, ao longo das experiências vivenciadas, carrega consigo a lembrança dos professores que tivemos, daqueles que passaram por nossa vida e ainda estão tão próximos e permanentes em nossa formação.

Essas marcas que carregamos serão também carregadas por nossos alunos, renovando-se, atualizando-se, ou superando-se. Não há receita, embora seja isso que muitos alunos e professores ainda busquem em sala de aula e em cursos de formação: a resposta, o processo linear de uma história, a fórmula mágica para resolver um problema, a receita pronta de como *ser professor*. O aprender a ser exige dedicação, paciência, um caminho de imitação e reconstrução em que o *nós* não seja o reflexo, o exterior, mas que permaneça integrante do *eu*, construindo, assim, um saber feito de bem-querer.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a Organização da Cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo:Cortez, 2002.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto, Porto: 1996.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação pública e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**. O enfrentamento da pobreza em questão. São Paulo: Cortez, ano XXI, n. 63, p. 62 - 75, 2000. Revista Quadrimestral de Serviço Social.

ALVES, Nilda (coord) **Educação e Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 1997.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**. São Paulo: Loyola, 1999.

ANDERSON, Walter T. **O Futuro do Eu**: um estudo da sociedade da pós-modernidade. São Paulo: Cultrix, 2002.

ANDRADE, Maria Ângela R. Alves; RODRIGUES, Maria Lúcia; NEVES, Noemia Pereira. **Uma trajetória em Serviço Social**: período 1936/1976. Núcleo de Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social. PUC/SP, UNESP/Franca, 1994. Relatório de pesquisa.

ARROYO, Miguel G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. NBR 6028: Resumos. Rio de Janeiro, 1990.

\_\_\_\_\_. NBR 6032: abreviação de títulos de periódicos e publicações seriadas. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. NBR 6033: ordem alfabética. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANCO, Ana S. Castelo. As mais belas poesias: ética e arte. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 4, n. 22, p.34 - 43,1998.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOCCHI, Gianluca; CERUTTI, Mauro. A complexidade do devir humano. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro (orgs.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e

a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BUSQUETS, Maria Dolores et alii. **Temas transversais em Educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1999.

CARVALHO, Edgard A. et alii. **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.

\_\_\_\_\_. A ética da vida. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 19 – 26, 2000.

CARVALHO, Maria Lúcia da Silva. Um quase-depoimento. **Serviço Social e Sociedade**. Temas Contemporâneos. São Paulo: Cortez, ano XIX, n. 57, p. 149-165, 1998. Revista Quadrimestral de Serviço Social.

CASTRO, Manuel Henrique. **História do Serviço Social na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO DE SERVIÇOS SOCIAIS (CBCISS). Documento do Alto da Boa Vista. **Teorização do Serviço Social: Considerações sobre a natureza do Serviço Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T.M. e CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CODO, Wanderley; SAMPAIO, José J. C.; HITOMI, Alberto H. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CORTELLA, Mário S. **A Escola e o Conhecimento**. São Paulo, Cortez, 1998.



CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método, criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paulo. **Metodologia e Ideologia do trabalho social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Desafios do Serviço Social na era da globalização. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano XX, n. 61, p. 152 - 186, 2001. Revista Quadrimestral de Serviço Social. Edição especial: 20 anos.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 2000.

FERRACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FERREIRA, R. Franklin. Verdade ou solidariedade? Ciência, conhecimento e aceitação da alteralidade. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9 – 24, 1999.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Tradução de J. Batista. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

FREIRE, Paulo. **À sombra da mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'água, s/d.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998b.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIEDMAN, Sílvia. Uma aproximação metodológica ao estudo das emoções. In: LANE, Sílvia T.M.; SAWAIA, Bader B. (orgs). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, EDUC, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALANO, Mônica Haydée. As emoções no interjogo grupal. In: LANE, Sílvia T.M.; SAWAIA, Bader B. (orgs). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, EDUC, 1995.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha. Por uma pedagogia do poético. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 3, n. 33, p.39 - 46,2000.

GUIMARÃES, A. Carlos. Novos sujeitos, ética e incerteza. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 87 - 92, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo, Summus, 1988.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação: caleidoscópio com imagens diferentes segundo seus movimentos. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 8, n. 43, p. 5 - 12, 2002.

JÚNIOR, Ricardo. Procurando Nemo: a imaginação vai ao cinema. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 53, p.68 – 69, 2003.

KIDDER, Louise H. (org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 4. ed. São Paulo: EPU, 1987.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 17 - 28, 2000.

\_\_\_\_\_. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2002.

LARANJEIRA, Ronaldo. Proust não é tempo perdido. **Ser médico**. São Paulo, ano VI, n.26, p.46, 2004. Publicação do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Adaptação: Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 1999.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Meng; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **O Ensino de Serviço Social: a busca de um caminho**. São Paulo: PUC, 1977. Dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_. **Modelos de ensino de Serviço Social: uma análise crítica**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social na transição para o próximo milênio: desafios e perspectivas. **Serviço Social e Sociedade**. Modernidade: sombras e lutas. São Paulo: Cortez, ano XIX, n. 57, p. 133 - 148, 1998. Revista Quadrimestral de Serviço Social.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES ON, Maria Lúcia; MUCHAIL, Salma Tannus (orgs.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MATTHES, Niulza; SILVEIRA, Ubaldo. Ensinar na dimensão humana: complexidade e imaginário. 14<sup>a</sup> Semana de Serviço Social: Pensando criticamente, agindo propositivamente. **Anais...** Franca: Unesp, 2003, p. 409 – 422.

\_\_\_\_\_. Leitura, complexidade e magia. In: CANOAS, J. Walter (org.). **Atitudes operárias no processo de reestruturação produtiva do capital**. Franca: Unesp, 2003.

MATURAMA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_; VARELA, Francisco. **De Máquinas e Seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDES, Candido (org.); LARRETA, Enrique (ed.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método, criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Introdução à política do homem: argumentos políticos**. Tradução de Celso de Sylos. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1969. Título original: Introduction à

une politique de l'homme.

\_\_\_\_\_. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo II. Necrose. Tradução de Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977. Título original: L' esprit du temps 2. Necrose.

\_\_\_\_\_. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996b. Título original: Science avec Conscience.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996c.

\_\_\_\_\_. Por uma reforma de pensamento. **O correio da UNESCO**. Paris, ano IV, n.4, p.10-14, 1996d.

\_\_\_\_\_; NAIR, Sami. **Uma política de civilização**. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. Título original: Une politique de civilisation.

\_\_\_\_\_. Por uma reforma de pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro (orgs.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a. Título original: La tête bien faite: repenser la reforme, réformer la pensée.

\_\_\_\_\_; MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. 2. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000b. Título original: L'intelligence de la complexité.

\_\_\_\_\_. **Meus demônios**. Tradução de Leneide Duarte; Clarisse Meireles. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000c. Título original: Mes démons.

\_\_\_\_\_. **O Paradigma Perdido:** a natureza humana. Tradução de Hermano Neves. 6. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 2000d. Título original: Lê paradigme perdu: la nature humaine.

\_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. Título original: Amour, poésie, sagesse.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Dulce Matos. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001b. Título original: Introduction à la pensée complexe.

\_\_\_\_\_. **O Método 2:** a vida da vida. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre, RS: Sulina, 2001c. Título original: La méthode 2: la vie de la vie.

\_\_\_\_\_. Os complexos imaginários. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R.S.; PETRAGLIA, Izabel C. **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001d.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. de Silva, Jeanne Sawaya. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001e. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

\_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar. Tradução de Norma Azeredo. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001f.

\_\_\_\_\_. **O Método 5:** a humanidade da humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002. Título original: La méthode 5: L'humanité de l'humanité.

\_\_\_\_\_. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, Candido (org.); LARRETA, Enrique (ed.). **Representação e Complexidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003a.

\_\_\_\_\_; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e

incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003b.

MOTA BRASIL, Maria Glauciria. A ética na profissão como estética da existência. **Serviço Social e Sociedade**. Segurança social e cidadania. São Paulo: Cortez, ano XXII, n. 65, p. 166 171, 2001. Revista Quadrimestral de Serviço Social.

NATHANAEL, Paulo. **ABC da Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Unimarco, 1993.

NETO, Elydio dos Santos. **Educação e complexidade**: pensando com Dom Bosco e Edgar Morin. São Paulo: Salesiana, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal, Porto, 1991.

\_\_\_\_\_ (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe, e outros (orgs.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro (orgs.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Cleide R.S.; PETRAGLIA, Izabel C. **Edgar Morin**: Ética, Cultura e Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Fernando Pessoa**. São Paulo: Scipione, 1995. Coleção Margens do Texto.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Interdisciplinaridade: o cultivo do professor**. São Paulo: Pioneira/USF, 1993.

\_\_\_\_\_. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Olhar sobre o olhar que olha: Complexidade, Holística e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FEUSP, v. 1, 1975. Edição especial.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores**. São Paulo, Cortez, 1994.

PINTO, Rosa M. Ferreiro. **Política Educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1986.

PONCE, Branca Jurema. **O tempo na construção da docência**. São Paulo, PUC, 1997. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. **Guia de Estudos e Manual de Trabalho para professores de Fundamentos de Filosofia e Sociologia**. São Paulo: Fundação Bradesco, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. O fim da certeza. In: MENDES, Candido (org.); LARRETA, Enrique (ed.). **Representação e complexidade**. RJ: Garamond, p. 47 – 68, 2003.

RIBEIRO, Marlene. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. **Serviço Social e Sociedade**. Terceiro setor e movimentos sociais hoje. São Paulo: Cortez, ano XIX, n. 58, p. 41 - 71, 1998. Revista Quadrimestral de Serviço Social.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.



\_\_\_\_\_. De educação e alegria: corpo docente. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 80, 1995.

RODRIGO, Maria J.; ARNAY, José. (org.). **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores**. São Paulo, Ática, 1998.

RODRIGUES ON, M. Lúcia; CARVALHO, E. de Assis. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

RODRIGUES ON, M. Lúcia (org.). **Ensino de Serviço Social: polêmicas**. São Paulo: EDUC, 1992.

\_\_\_\_\_. Caminhos da transdisciplinaridade: fugindo às injunções lineares. **Serviço Social e Sociedade**. Modernidade: sombras e lutas. São Paulo: Cortez, ano XXI, n. 64, p. 124 - 134, 2000. Revista Quadrimestral de Serviço Social.

ROGER, Emilio. Uma antropologia complexa para o século XXI. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro (orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez, 1980.

SCALCO, Gildo. Imaginário no trabalho pedagógico. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 90 - 92, 2001.

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Título

original: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.

SILVA, Dalmo de Oliveira Souza. Cinema como mediação entre linguagem e arte: algumas reflexões. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 103 - 118, 2001.

SILVA, Juremir Machado da. (org) **Edgar Morin**: As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia presente. Porto Alegre: Sulina, EDIPUCRS, 2001.

TOLOSA, Maria Rachel Jorge. A construção curricular no ensino de Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano XX, n. 61, p. 127 - 151, 1999. Revista Quadrimestral de Serviço Social. Edição especial: 20 anos.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

WULF, Christoph. O Outro: perspectivas da Educação Intercultural. In: MENDES, Candido (org.); LARRETA, Enrique (ed.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.